

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Integrace rusky mluvících dětí do školského systému České republiky

Integration of Russian-speaking children to Czech school system

Nikolay Demyanenko

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika - Základy společenských věd

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Integrace rusky mluvících dětí do školského systému České republiky vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14. 07. 2017

.....

podpis

Rád bych poděkoval PhDr. Jarmile Mojžíšové, Ph.D. za odborné a metodické vedení, cenné rady, ochotu a pomoc při vypracování bakalářské diplomové práce. Děkuji též své rodině za podporu během studia a všem respondentům za jejich ochotu a poskytnutí odpovědí.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce pojednává o problematice začleňování rusky mluvících dětí-cizinců do českého školského prostředí. Cílem práce je uvedení do problematiky integraci cizinců, seznámení s vybranými odbornými pracemi, představení osobních příběhů respondentů. V této práci byla použita metoda kvalitativního výzkumu, údaje byly získány přes pohovory s rodiči žáků mateřských a základních škol a studenty středních a vysokých škol.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

integrace, inkluze, adaptace, děti-cizinci, školství

## **ANNOTATION**

The bachelor thesis deals with the issue of integration of Russian-speaking children-foreigners into the Czech school environment. The thesis is primarily oriented on introduction of the issue of foreign students integration, presentation of selected academic publications and personal stories of respondents. This theses uses a method of qualitative research, data were obtained through interviews with parents of kindergarten students, elementary and secondary school students and students of universities.

## **KEYWORDS**

integration, inclusion, adaptation, foreign children, school system

## Obsah

1	Úvod.....	6
2	Teoretická část.....	7
2.1	Asimilace, integrace, inkluze – rozdíl v pojmech.....	7
2.2	Současná legislativa.....	12
2.2.1	Legislativní rámec.....	13
2.2.2	Zákon o pobytu cizinců.....	13
2.2.3	Školský zákon.....	15
2.3	Přehled odborných prací, které se tématu věnují.....	18
2.3.1	Než začneme s multikulturní výchovou, Praha 2008.....	18
2.3.2	Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách, Praha 2011.....	22
2.3.3	Žáci-cizinci v základních školách, Praha 2013.....	26
2.3.4	Inkluzivní vzdělávání, Praha 2010.....	29
2.3.5	Základy inkluzivní pedagogiky, Praha 2010.....	35
3	Praktická část.....	40
3.1	Mateřské školy.....	42
3.1.1	Profil č. 1.....	43
3.1.2	Profil č. 2.....	44
3.1.3	Dílčí shrnutí.....	46
3.2	Základní školy.....	46
3.2.1	Profil č. 3.....	47
3.2.2	Profil č. 4.....	48
3.2.3	Dílčí shrnutí.....	50
3.3	Střední školy.....	50
3.3.1	Profil č. 5.....	50

3.3.2	Profil č. 6.....	52
3.3.3	Dílčí shrnutí.....	53
3.4	Vysoké školy .....	54
3.4.1	Profil č. 7.....	54
3.4.2	Profil č. 8.....	55
3.4.3	Dílčí shrnutí.....	57
3.5	Shrnutí.....	57
4	Závěr.....	59
5	Seznam použitých informačních zdrojů .....	60
6	Seznam příloh .....	63

## 1 Úvod

Problematika začlenění dětí-cizinců do školského vzdělávacího systému České republiky je poměrně rozsáhlá. Česko se pro migranty stává žádanou destinací, ať už z důvodů ekonomických, bezpečnostních nebo osobních preferencí. Narůstá proto i tlak na učitele a ředitele mateřských, základních a středních škol ohledně integrace dětí, které neumí mluvit na dobré úrovni česky. Přibývá však i počet zahraničních studentů vysokých škol, kteří studují v češtině.

Toto téma jsem si vybral i proto, že se mě bezprostředně dotýká. Nejenže jsem byl aktérem procesu integrace jakožto žák a student, ale stál jsem také na straně druhé – jako asistent pedagoga na základní škole v Praze pro děti-cizince, a to v letech 2012-2013 v rámci projektu „Cizinci jako asistenti pedagogů“ financovaného z operačního programu Praha Adaptabilita. Jak osobní zkušenost, tak i poznatky z praxe asistenta jsem se rozhodl využít při psaní této bakalářské práce.

Tato práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se nejprve zabývá otázkou vývoje pojmosloví v oblasti integrace cizinců. Následně popisuje stav současné legislativy v oblasti cizineckého práva a práv a povinností cizinců ve vztahu ke školskému systému. První část je zakončena přehledem odborných prací, které se k tématu integrace vztahují. Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu na základě pohovorů s vybranými respondenty – žáky nebo studenty, kteří mluví rusky. Zabývá se souvislostmi ohledně jejich příjezdu do České republiky, průběhu osvojování si jazyka a hodnocení náročnosti češtiny z jejich pohledu.

Během psaní této práce byla navázána spolupráce s neziskovou organizací META, o. p. s. Dále byli osloveni rusky mluvící migranti a klienti soukromé mateřské školy, která se specializuje na integraci dětí cizinců.

Cílem práce je čtenáře uvést do problematiky zmíněné oblasti, představit osobní příběhy studentů a rodin, které se do Česka přestěhovali, poukázat na jedinečnost každého případu a přispět tak k podpoře individuálního přístupu v inkluzivní pedagogice a integraci žáků a studentů v českých školách.

## 2 Teoretická část

V teoretické části bakalářské práce se nejprve budeme zabývat otázkami vývoje pojmového aparátu, který se používá ve spojení s integrací cizinců. Porovnány též budou různé přístupy k tomuto tématu. Dále bude rozebrán legislativní rámec postavení cizinců jak obecně, tak konkrétně ve školství. Budou přitom sledovány zásadní změny školského zákona a prováděcích vyhlášek. Teoretická část je zakončena přehledem odborných prací, které se k integraci cizinců vztahují.

### 2.1 Asimilace, integrace, inkluze – rozdíl v pojmech

Po 2. světové válce si evropské státy uvědomily, že řešení konfliktů a sporů válečnou cestou může být pro Evropu devastující a pro lidstvo osudové. Přijetí koncepce jednotné Evropy vedlo ke vzniku následujících obchodních organizací – Evropského společenství uhlí a oceli (Montánní unie, ESUO), Evropského hospodářského společenství (EHS) a Evropského společenství pro atomovou energii (Euratom). Sloučením těchto tří společenství (ESUO, EHS a Euratom) v roce 1967 vzniklo Evropské společenství (ES). Evropská unie vznikla v roce 1993 na základě Smlouvy o Evropské unii (Maastrichtská smlouva). Dvanáct států – členských zemí – se zavázalo plnit společnou hospodářskou, zahraniční a bezpečnostní politiku a policejní a justiční spolupráci (tzv. tři pilíře Evropské unie).<sup>1</sup>

V roce 2004 byla do EU přijatá Česká republika. Český trh a české hranice byly (s určitými omezeními) najednou otevřeny celému prostoru Evropské unie. Hlavními dopady na ekonomiku byly *„větší příležitosti k obchodu, přístup k investicím v rámci integrovaného jednotného trhu a potenciálně lukrativním unijním dotacím, jako jsou strukturální fondy nebo podpora v rámci unijní zemědělské politiky“*.<sup>2</sup>

Od antických dob, kdy Evropa byla spojena s Římskou říší, po středověk a renesanční období v Evropě se potkávaly národy, které mluvily různými jazyky nebo se lišily

---

<sup>1</sup> KUNEŠOVÁ, Hana. *Světová ekonomika: nové jevy a perspektivy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. V Praze: C.H. Beck, 2006, s. 192-195. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 80-7179-455-4.

<sup>2</sup> MAREK, Dan. ČESKÁ REPUBLIKA V EVROPSKÉ UNII: Ekonomické dopady vstupu. *Univerzita Palackého – centrum vědy pro všechny* [online]. Olomouc [cit. 2016-02-24].



kulturními tradicemi a zvyky. Idea společné Evropy vznikala u každého vládce, který nejen pečoval o své zájmy, ale i chtěl prosadit trvalé hodnoty míru a společného soužití. Takovým panovníkem byl i Jiří z Poděbrad, český král, zvolený českou šlechtou v roce 1471.<sup>3</sup>

Mottem Evropské unie je sousloví *in varietate concordia*, z latiny překládané jako *jednota v rozmanitosti*. Evropské národy si uvědomují, že jejich síla pramení ze společného soužití, kde každá myšlenka má právo na život. Základem demokratické společnosti je pluralita názorů a tento stav se v Evropě snaží prosadit i v kulturním kontextu.

V návaznosti na potřebu sjednocení rozmanitých kultur a zároveň nediskriminační povahu tohoto sjednocení byl již v sedmdesátých letech minulého století v Kanadě oficiálně přijat koncept multikulturalismu. Kanada byla první země, která v roce 1971 prohlásila v aktu *Multiculturalism Policy of Canada* rovný přístup ke všem občanům bez ohledu na jejich rasový nebo etnický původ, mateřský jazyk či uznávané náboženství.

Kanadský multikulturalismus je založen na předpokladu, že všichni občané jsou si rovni. Tímto je zachována vlastní identita jedince, která je úzce spjata s pocitem sounáležitosti a hrdosti za své předky. Toto přijetí dodává pak pocit bezpečí a sebevědomí, vytváří otevřenost a akceptaci vůči rozmanitým kulturám.<sup>4</sup>

Dalším příkladem multikulturní společnosti je USA, kde se ovšem používal jiný model společného soužití, metaforicky přezdívaný *melting pot* neboli tavicí kotel. Je to jev, kdy se heterogenní společnost časem stává více homogenní a přejímá tak rysy obecně přijímané kultury. V USA tak došlo k vytvoření nové společnosti z migrantů původem z Evropy, Asie a Afriky. Důraz byl kladen na hodnoty jako základní lidská práva, svoboda, spravedlnost a důstojnost členů této společnosti.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> ŽALOUDEK, Karel. Encyklopedie politiky. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-209-0.

<sup>4</sup> Canadian Multiculturalism: An Inclusive Citizenship. *Government of Canada* [online]. Canada, Quebec: Canada.ca Web Services, 2012 [cit. 2017-06-08]. Dostupné z: <http://www.cic.gc.ca/english/multiculturalism/citizenship.asp>

<sup>5</sup> JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

Evropský multikulturalismus byl odpovědí na výzvy v rámci demografických problémů. Po veřejných debatách bylo v roce 2006 vydáno sdělení Evropské komise. Toto sdělení mimo jiné řešilo i otázku přistěhovalců. Doporučení komise znělo: „*Musíme se zavázat, že zajistíme, aby byly zohledněny různé dimenze demografické otázky jako celku ve všech našich politikách, na vnitrostátní úrovni a na úrovni Společenství, a že v těchto snahách budeme pokračovat a že je budeme prohlubovat. V tomto ohledu toto sdělení rozvíjí na úrovni Společenství pro tyto politiky referenční rámec. Rámec upřesňuje pět oblastí, které odpovídají společné perspektivě opětovného získání důvěry: ... Evropa přijímající přistěhovalce a zabezpečující jejich integraci...*“<sup>6</sup>

Multikulturalismus však lze chápat nejen jako politickou vizi nebo soubor strategií a postupů, ale i jako stav společnosti anebo proces, který v ní probíhá. Musíme mít na paměti, že multikulturalismus je též chápán odborníky jako vědecká teorie, která zkoumá a srovnává různé pohledy na svět.<sup>7</sup>

Současné dění v Evropě multikulturalismu nenahrává. V souvislosti s pokračováním uprchlické krize, šířícími se teroristickými útoky a otázkou integrace cizinců vyznávajících islám je multikulturalismus čím dál více napadán. Lze se domnívat, že problémy, které souvisí s vnímáním tohoto ideového směru v sociální politice, jsou společné pro všechny státy Evropy a žádný by se proto neměl od něho distancovat, např. projevem nacionalistických nebo diskriminačních opatření, jak se to děje třeba v Maďarsku nebo Polsku. Soudružnost a vzájemné propojení evropských států by tak mělo i nadále pokračovat.

Česká republika se přiblížila státům západní Evropy, když v roce 2016 v novelizaci školského zákona začala klást důraz na inkluzi ve školách. I přes širokou společenskou debatu a určitý odpor ze strany pedagogických odborníků byly přijaty změny, které umožnily školám začleňovat žáky-cizince do výuky. Blíže je dopad na školský systém rozebrán v následující kapitole.

---

<sup>6</sup> Demografická budoucnost Evropy: Učiňme z problému výhodu. In: *EUR-Lex*. Brusel: European Commission, 2006, ročník 2006, KOM/2006/0571.

<sup>7</sup> Multikulturalismus a jeho směry. MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 17. ISBN 978-80-86961-61-3.

Dále je nutné blíže rozebrat pojmy asimilace, integrace a inkluze. Pochopení těchto pojmů je nezbytné pro objasnění problematiky začleňování žáků-cizinců do školského systému České republiky.

Řada autorů se shoduje, že začleňování jedince či skupiny, kteří jsou vyloučeni ze společnosti, lze vnímat na základě míry tohoto vyloučení. Úplné vyloučení se nazývá exkluze. Při ní jsou jedinec nebo skupina kompletně vyloučeni z majoritní společnosti a nejsou v ní žádáni.<sup>8</sup> Příkladem exkluze může být např. systematické pronásledování a likvidace různých etnických nebo sociálních skupin v nacistickém Německu, které se nazývá *holokaust* a je spojováno především s vyvražděním Židů. Docházelo ovšem i k pronásledování a likvidaci politických soupeřů, Romů, homosexuálů, tělesně a mentálně postižených atd.<sup>9</sup> Další formou je segregace, která je specifická rozdělením společnosti do homogenních skupin. Příkladem může být *apartheid*, rasová segregace a potlačování práv černošského obyvatelstva v Jižní Africe.

Západní země tyto praktiky ovšem razantně odmítají. V současnosti není přípustná žádná forma pronásledování, potlačování práv a jiných restrikcí jen na základě barvy pleti či vyznávaného náboženství. Proto dochází ke změně ve společnosti, kdy majorita začíná kooperovat s doposud vyloučenými skupinami. Tento proces nese název integrace a je dalším krokem k uznání „odlišnosti“ ve společnosti.

U již zmíněného amerického systému *melting pot* se řada autorů shoduje, že je blíže asimilačnímu pojetí začleňování jedince nebo skupiny do společnosti. Asimilace v sociologii znamená „proces, při kterém se specifika minoritní sociokulturní skupiny rozpouštějí v kultuře majoritní“.<sup>10</sup> Asimilační proces se zdá být snazší pro společnost, protože jedinec by se sám měl snažit odstranit překážky pro začlenění. V tomto případě je

---

<sup>8</sup> LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 26-27. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>9</sup>MARCUSE, Harold. *Holocaust Memorials: The Emergence of a Genre*. *The American Historical Review* [online]. 2010, **115**(1), s. 53-89 [cit. 2017-06-28]. DOI: 10.1086/ahr.115.1.53. ISSN 0002-8762.

<sup>10</sup> KUTNOHORSKÁ, Jana. *Multikulturní ošetrovatelství pro praxi*. Praha: Grada, 2013, s. 28. ISBN 978-80-247-4413-1.

odlišnost ignorována<sup>11</sup> a jedinec by měl tak vynaložit veškeré úsilí, které nemusí skončit úspěchem. Třeba u některých tělesně postižených i přes veškeré jejich snahy není možné dosáhnout plnohodnotného pracovního výkonu.

Toto ale neznamená, že nejde tyto lidi začlenit do „normálního“ světa. Na počátku 80. let se ve speciální pedagogice začaly objevovat názory ohledně společné výuky dětí zdravých a dětí s tělesným postižením. Za určité podpory mohly navštěvovat běžné školy, což jim umožňovalo komunikovat a kooperovat s intaktními dětmi. Tento systém byl ovšem duální, kdy vedle snah o integraci existoval i přístup segregáční.<sup>12</sup> Jak zmiňuje Průcha v Pedagogickém slovníku, integrované vzdělávání se „od počátku 90. let postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáků do běžné školní třídy. Názory odborníků na speciální pedagogiku, učitelů a rodičů na integrované vzdělávání zdravotně postižených žáků jsou v některých aspektech rozporuplné, převládají tendence k posilování integrovaného vzdělávání.“<sup>13</sup>

Integrace posléze vyústila do směru speciální pedagogiky nazvaného inkluze. Ta spočívá v začlenění všech žáků do hlavního proudu vzdělávání a zajištění optimálních podmínek pro jejich sociální a kognitivní rozvoj a podpory vzdělávací úspěšnosti každého žáka.<sup>14</sup>

Inkluzivní metodika vychází z předpokladu, že různorodost je normální, a staví za cíl „optimální edukaci dětí s postižením, narušením či ohrožením (PNO) v podmínkách běžných škol a školních zařízeních“.<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, s. 43. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

<sup>12</sup> LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 26-27. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>13</sup> Integrované vzdělávání. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 107. ISBN 978-80-7367-647-6.

<sup>14</sup> WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, s. 389. ISBN 80-7315-083-2.

<sup>15</sup> LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 29. ISBN 978-80-7367-679-7.

Inkluzivní metodika se používá nejen pro tělesně či mentálně postižené děti, ale pracuje i se sociálně znevýhodněnými jedinci (např. děti ze sociálně slabého prostředí nebo i děti-cizinci).

V současnosti je inkluze fungujícím modelem začleňování jedince do společnosti. V listopadu 2015 vydala Evropská komise v rámci evropského semestru 2016 jednotlivá doporučení pro členské země EU. České republice bylo nařízeno mimo jiné přijmout opatření, která zvýší začlenění znevýhodněných dětí (včetně romských) do vzdělávání v rámci běžných škol a předškolního vzdělávání. Byly připraveny změny školského zákona, které byly hodně diskutovány jak mezi odborníky na vzdělávání, tak i mezi veřejností. Kritici projektu inkluze ve školách poukazovali na nesmyslná opatření, která povedou ke zhoršení kvality výuky. Rodiče se obávali o zařazení dětí ze sociálně vyloučených skupin obyvatelstva do školních kolektivů. V roce 2016 novela byla přesto schválena a vstoupila v platnost.

## **2.2 Současná legislativa**

Latinské přísloví zní: „*Dura lex, sed lex*“, což znamená: „*Zákon je tvrdý, ale je to zákon.*“ Stejně jako je život občanů České republiky regulován zákony počínaje Ústavou, tak i pobyt cizinců, kteří jsou na území Česka trvale či přechodně, je upraven zákony. Cizinci se nejen řídí obecně platnými právními normami, ale též podléhají kontrole ze strany cizinecké policie (při vstupu na území), Ministerstva vnitra (dlouhodobé a trvalé pobyty), Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dětí ve věku povinné školní docházky), Ministerstva financí (v případě výdělečné činnosti) a jiných ministerstev a kontrolních orgánů.

V posledních letech byly provedeny zásadní změny v oblasti školství a cizineckého práva. Mezi odborníky se vedou diskuze ohledně dalších opatření k začleňování cizinců do české společnosti. V následující kapitole jsou rozebrány právní normy, které život cizinců ovlivňují. Podrobněji je pak zkoumán zákon o pobytu cizinců a školský zákon v aktuálním znění.

### 2.2.1 Legislativní rámec

Základní legislativní rámec postavení dětí-cizinců a cizinců v České republice obecně je tvořen následujícími zákony:

1. Mezinárodní úmluvy podle čl. 10 Ústavy ČR, č. 1/1993 Sb.
  - a. Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod;
  - b. Úmluva o právech dítěte;
  - c. Úmluva o uprchlících.
2. Listina základních práv a svobod, č. 2/1993 Sb.
3. Zákon o pobytu cizinců na území České republiky, č. 326/1999 Sb.
4. Zákon o azylu, č. 283/1991 Sb.
5. Zákon o dočasné ochraně cizinců, č. 221/2003 Sb.
6. Školský zákon, č. 561/2004 Sb. a související zákony, vyhlášky nebo pokyny ministerstev.

Mezinárodní úmluvy určují obecný rámec základních práv a svobod, a to i v oblasti vzdělávání občanů a cizinců. Například čl. 2, příl. 1 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod zní:

*„Nikomu nesmí být odepřeno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením.“*

Úmluva o právech dítěte dále specifikuje zejména v čl. 28, jakým způsobem a na jakých principech by mělo fungovat školství. Patří sem bezplatné a povinné základní vzdělání, svobodný přístup k informacím či podpora pravidelné školní docházky. Úmluva o právním postavení uprchlíků stanoví v čl. 22 nediskriminační zacházení a rovný přístup pro uprchlíky, a to i ve vzdělávání. Listina základních práv a svobod v čl. 33, odst. 1 uvádí: *„Každý má právo na vzdělání.“* V následujících člancích je stanoveno právo občanů na vzdělání.

### 2.2.2 Zákon o pobytu cizinců

Právní postavení cizinců v České republice reguluje zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. Tento zákon určuje jednotlivé druhy pobytů na území České republiky. Pro účely této práce je nezbytné se

alespoň zběžně orientovat v typech pobytu cizinců, jelikož jejich práva a povinnosti se určují právě tímto zákonem.

Je důležité si uvědomit, že zákon o pobytu cizinců neřeší tzv. azylanty a cizince, kteří pobývají na území České republiky za účelem dočasné ochrany. Tyto kategorie cizinců řeší samostatné zákony a předpisy. Dále jsou rozděleni občané Evropské unie, jejich rodinní příslušníci a občané z třetích zemí. Občané Evropské unie mají právo přechodně se zdržovat na území České republiky po dobu do 30 dnů. Při pobytu nad 30 dnů občan může (ale nemusí) zažádat o přechodný pobyt. Po pěti letech může zažádat o trvalý pobyt. Rozdíl mezi přechodným a trvalým pobytem je v právním postavení. Získáním trvalého pobytu se občanu Evropské unie, jeho rodinnému příslušníku nebo cizinci ze třetí země ukládá povinnost účastnit se veřejného zdravotního pojištění (odvádět zdravotní pojištění), zároveň získává právo na dávky sociální podpory a nárok na zaměstnání a na podnikání. Občané Evropské unie rovněž mají právo volit zastupitele nebo kandidovat do Evropského parlamentu.<sup>16</sup>

Pobyt cizinců ze třetích zemí na území České republiky lze rozdělit na tři základní kategorie:

1. krátkodobý pobyt,
2. dlouhodobý pobyt,
3. trvalý pobyt.<sup>17</sup>

Krátkodobé pobyty jsou obvykle pobyty v rámci bezvízového styku nebo vízové povinnosti. Jsou to pobyty do 90 dnů za turistickým, léčebným, obchodním nebo studijním účelem anebo v případě zaměstnání nebo pozvání do České republiky.

Dlouhodobé pobyty jsou pobyty nad 90 dnů za účelem zaměstnání, podnikání, studia nebo sloučení rodiny. Uděluje se zpravidla na dva roky. Cizinec se s výjimkou zaměstnanců nebo podnikatelů neúčastní veřejného zdravotního pojištění a nesmí čerpat dávky sociální

---

<sup>16</sup> O pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Parlament ČR, 2009, ročník 2009, částka 13, číslo 42.

<sup>17</sup> Toto je redukováný seznam, který např. neobsahuje modré karty, víza za účelem strpění a jiné typy pobytů.

podpory (při splnění určitých podmínek lze dosáhnout na peněžitou pomoc v mateřství, rodičovský příspěvek nebo mateřskou dovolenou).

Trvalý pobyt, jak již bylo zmíněno, poskytuje možnost se účastnit veřejného zdravotního pojištění (a povinnost odvádět zdravotní pojištění). Dále je uvolněn vstup na pracovní trh a získává se právo na dávky sociální podpory.

Azylanti a cizinci s dočasnou ochranou mají v podstatě stejné podmínky přístupu ke vzdělávání. V zákoně o azylu č. 325/1999 Sb., § 80, odst. 4 je stanoveno, že žadatelé o ochranu mají právo na vzdělávání za podmínek stanovených školským zákonem. Pro cizince s dočasnou ochranou jsou tato práva ukotvena v § 33 zákona č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců.

### **2.2.3 Školský zákon**

Kromě povinností, které jsou vyjmenovány ve výše uvedených zákonech, se musí cizinec řídit i ostatními zákony a právními předpisy platnými na území České republiky. Oblast školství reguluje zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Ten přímo ukládá povinnost školní docházky dětem, které se zdržují na území České republiky déle než 90 dnů, a to jak občanům EU, tak i cizincům včetně účastníků řízení o udělení mezinárodní ochrany.<sup>18</sup>

Školský zákon v původním znění z roku 2004 rozlišoval mezi občany České republiky, občany Evropské unie a jejich rodinnými příslušníky na jedné straně a občany třetích zemí na straně druhé. Cizincům z třetích zemí byla přiznána menší oblast práv: Např. do základních škol mohly docházet jen děti s legálním statutem, tzn. musely prokazovat oprávněnost pobytu. To bylo v rozporu s mezinárodními úmluvami. Další nedokonalostí v zákoně bylo omezení okruhu škol, kde cizinci měli právo se vzdělávat bezplatně či za stejných podmínek jako čeští občané. Tento okruh se omezoval jen na základní, střední a vyšší odborné vzdělávání, kdežto základní umělecké vzdělávání, jazykové, zájmové a další vzdělávání (školní družiny), předškolní vzdělávání nebo školské služby (poradenská nebo stravovací zařízení) bylo zpoplatněno.

Tuto diskriminaci odstranila novela školského zákona č. 343/2007 Sb., která vstoupila v platnost 1. 1. 2008. Nově bez ohledu na oprávněnost pobytu mohlo každé dítě ve věku

---

<sup>18</sup> § 36, odst. 2, zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon.



školní docházky navštěvovat základní školu. Byly odstraněny i překážky pro studium v základních uměleckých školách, u jazykového vzdělání nebo ve školských službách. Zákon ale neumožňoval cizinci studovat v mateřském jazyce a vycházel z předpokladu, že dítě bude studovat v češtině. Toto vedlo k lepší integraci cizinců do společnosti.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., přinesla s sebou do školství jistý pokrok v oblasti integrace sociálně či zdravotně znevýhodněných žáků. I přes kritiku, která zazněla jak ze strany odpůrců celého projektu,<sup>19</sup> tak i ze strany podporovatelů zákona,<sup>20</sup> byly tyto změny prosazeny a vstoupily v platnost v roce 2016.

Nejvíce diskutován byl právě § 16, který před novelizací definoval žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rozlišoval je na osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Cizinci (příčemž jenom azylanti) byli zařazeni do kategorie osob se sociálním znevýhodněním a často se stávalo, že učitelé ani ředitelé škol nemohli použít zákonná opatření pro začleňování a podporu dětí-cizinců.

Od září roku 2016 školský zákon zavádí pět stupňů podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nadané žáky. Žáků-cizinců se týkají opatření prvního, druhého a třetího typu. Opatření prvního stupně jsou určena pro děti s pokročilou úrovní češtiny, které potřebují češtinu nadále rozvíjet. Patří sem mírné úpravy režimu školní výuky a domácí příprava. Tyto opatření nevyžadují doporučení školského poradenského zařízení. Opatření druhého stupně se týkají žáků s nedostatečnou znalostí češtiny (úroveň B1-B2 podle Společného evropského referenčního rámce<sup>21</sup>). Měl by se uplatňovat individuální přístup k potřebám žáka, organizační a metodické úpravy výuky a případně zavedení individuálního vzdělávacího plánu. Při zavedení opatření druhého stupně má žák nárok na tři hodiny češtiny týdně jako druhého jazyka, maximálně ale 120

---

<sup>19</sup> Nové znění paragrafu 16 v připravované novele školského zákona. *Učitelé noviny*. Praha: GNOSIS, 2013, **116**(17).

<sup>20</sup>TZ: Co přinese novela školského zákona v praxi? *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. Stará Huť, 2016 [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/01/28/tz-cosiv-co-prinese-novela-skolskeho-zakona-v-praxi/>

<sup>21</sup>Tabulka 1 Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice. In: *Council of Europe*[online]. Strasbourg: Council of Europe, 2017 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/168045bb6d>

hodin ročně na ZŠ a SŠ, dále pak na úpravu obsahu vzdělávání, učebnice atd. Třetí stupeň předpokládá, že dítě umí česky velmi omezeně nebo vůbec (úroveň A0-A2 podle Společného evropského referenčního rámce<sup>22</sup>). Toto vyžaduje značné úpravy metodiky práce s dítětem a jeho hodnocení a úpravu školního vzdělávacího plánu. Rozsah těchto úprav by měl vycházet z dlouhodobého plánování, podmínek a postupů školy v oblasti výuky a domácí přípravy a s odůvodněním i v oblasti úpravy obsahů vzdělávání. Žák má nárok na tři hodiny češtiny týdně jako druhého jazyka, maximálně 200 hodin ročně na ZŠ a SŠ. Opatření druhého a třetího stupně lze zavést po získání doporučení od školského poradenského zařízení.<sup>23</sup>

Je nutno podotknout, že implementace § 16 způsobila v praxi nejvíc nejasností. Komplikaci též přinesl metodický pokyn Národního ústavu pro vzdělávání, který doporučoval nejdřív uplatnění § 20 školského zákona, a jen v případě problémů se doporučovalo použít ustanovení § 16.<sup>24</sup> V praxi školy a školská poradenská zařízení přistoupily k novým pravidlům velice zdrženlivě, ne-li odmítavě. Dokládá to i zpráva České školní inspekce, která neuznává odmítavý přístup poraden k vyšetření dětí-cizinců z důvodů absence optimálního diagnostického nástroje nebo komunikační bariéry. Česká školní inspekce proto s odkazem na školský zákon, konkrétně §20 a §16, konstatuje potřebu „*ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Národním ústavem pro vzdělávání a ve spolupráci se zákonnými zástupci dětí-cizinců nebo žáků-cizinců... uvedené problémy vyřešit minimálně v té míře, v jaké to daná konkrétní situace umožňuje (např. ve spolupráci se zákonnými zástupci zajistit tlumočnicka), a dítě-cizince nebo žáka-cizince vyšetřit*“.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2016, ročník 2016, částka 27, číslo 10.

<sup>24</sup> ZAPLETALOVÁ, Jana a Jana MRÁZKOVÁ. *Metodika pro nastavování podpurných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. Dostupné také z: [http://www.nuv.cz/uploads/Metodika\\_pro\\_nastavovani\\_podpurnych\\_opatreni\\_unor\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf)

<sup>25</sup> *Stanovisko České školní inspekce k poskytování poradenských služeb dětem-cizincům a žákům-cizincům*. Čj.: ČŠIG-1695/17-G21. Česká školní inspekce. Praha, 2017.

I proto, že po novelizaci se teprve hledají cesty pro uplatnění nových právních norem v praxi, lze předpokládat, že na hodnocení výsledků zavedení inkluzivních opatření by zatím bylo brzy. Jistý pokrok v této oblasti je již zřejmý, avšak zbývá si najít cesty zajišťující konsenzus všech zúčastněných stran.

## **2.3 Přehled odborných prací, které se tématu věnují**

Ačkoliv zvolené téma je omezeno na určitou skupinu dětí-cizinců, zásady práce se neliší od ostatních dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. V této kapitole jsou uvedeny recenze na pět odborných publikací, které byly vybrány jako ty, které se nejvíce týkají zvoleného tématu.

Je nutné si uvědomit, že v rámci této práce není možné zahrnout do přehledu veškeré publikace k tématu integrace cizinců, které jsou dostupné a aktuální, ani to není cílem. Výběr pouze reflektuje osobní zkušenost a poznatky, kterých bylo využito v praktické části a které jsou využívány v každodenní praxi.

Všech pět publikací se věnuje společnému tématu integrace dětí-cizinců do školského systému. Každý autor vnímá problematiku ze svého úhlu pohledu a přináší tak vlastní řešení. Někdo přistupuje k otázce začleňování žáka-cizince do výuky z hlediska teoretického, jiní jdou cestou terénního výzkumu a analýzy praktických zkušeností. U všech autorů ale převládá společný názor, že učitel nesmí ani podceňovat integraci cizinců, ani se jí bát. Opakuje se tvrzení, že přínos pro třídu a v širším kontextu i pro společnost je nesmírně důležitý. Tato myšlenka je základní v práci pedagoga s dětmi-cizinci.

### **2.3.1 Než začneme s multikulturální výchovou, Praha 2008**

Publikace Dany Moree, která vyšla v roce 2008 v rámci vzdělávacího programu Varianty neziskové organizace Člověk v tísni, seznamuje s trendy multikulturální výchovy ve světě a přibližuje českému čtenáři nové pojetí multikulturální výchovy ve školách. Kniha je určena primárně pedagogům, ale i běžný čtenář se může z knihy dozvědět nejen o multikulturálním soužití, ale i reflektovat vlastní zkušenost ze styku s jinou kulturou. Přináší i rozsáhle vypracované praktické náměty a ukázky.

Kniha je rozdělena na tři části – teoretickou, legislativní a praktickou. Teoretická část se věnuje otázce vysvětlení pojmu multikulturalismus z pohledu historického. V legislativní

části je hodnocen rámcový vzdělávací program, konkrétně jedno z jeho průřezových témat „multikulturní výchova“. Praktická část je zaměřena na konkrétní příklady zavedení multikulturní výchovy s odkazem na vlastní studii autorky v českém školském prostředí.

Již na začátku knihy autorka upozorňuje na přístup, který je uplatňován v praxi výuky multikulturní výchovy v českém prostředí. V České republice je obecně rozšířen koncept kulturně-standardního přístupu k multikulturní výchově. Oproti tomu stojí třeba transkulturní přístup. Vrací se k bližšímu vysvětlení těchto přístupů v kapitole „Vývoj multikulturní výchovy“ v první části knihy. Kulturně-standardní přístup je založen na představě, že konkrétní sociokulturní skupina má specifické znaky, které se liší od znaků jiné skupiny (nebo skupin) a vytváří nedorozumění a konflikt mezi těmito skupinami. V podstatě lze říct, že tento přístup pracuje jenom s určitými znaky (např. barva pleti, náboženství, pohlaví, gender, jazyk, národnost, postavení ve společnosti nebo sexuální orientace), přes které lze skupiny vymezit vůči ostatním. Jedinec je tak zařazen do konkrétní skupiny (např. černochoch, muslim, dělník, Ital, lesbička atd.) a jsou mu přisuzovány znaky té či oné skupiny bez ohledu na jeho osobnost. Tento přístup, jak poukazuje autorka, se jeví jako přínosný v případě potřeby rozšíření znalostí nebo přípravy na kontakt, má však určitá omezení. Prvním je skutečnost, že je dost omezující, svádí k seznámení se s konkrétní skupinou přes její symboly či vnější rituály, ale opomíjí vnitřní příčiny chování příslušníků této skupiny. Druhým omezením je docela striktní vymezení hranic skupiny, kdy není možná představa překročení těchto hranic jedincem, a následná rigidita skupinové příslušnosti. Třetí úskalí je důraz na rozdílnost a vytváření dojmů odlišnosti, čímž dochází k opačnému cíli, než je prohlašován v multikulturní výchově.

Transkulturní přístup naopak vyzdvihuje konkrétní jedinečnou osobnost a pracuje s proměnným konceptem vlastního sebepojetí a vnímání ostatními. Nejdříve, jak píše autorka, musíme určit a reflektovat vlastní kulturu. Zavádí pojetí mnohonásobné identity, přičemž vysvětluje, že v současném globalizovaném světě nelze stanovovat sociokulturní hranice jen na základě vnějších příznaků nebo statní příslušnosti. Samotná kultura je již chápána jako „abstraktní systém vztahů“ na základě náboženství, regionálních vazeb, profesní skupiny atd. Kultura je pak pojímána jako otevřený a dynamický systém

mnohonásobných identit a jejich vztahů.<sup>26</sup> Klíčovým aspektem transkulturního přístupu je důraz na jedince a jeho zkušenosti. Multikulturní výchova pak nepracuje s určitými představami o sociokulturních skupinách, ale klade otázky, kterým může být vystaven jedinec. Tímto se vyhýbá stereotypizaci a respektuje osobnost jako takovou.

Autorka na začátku první části popisuje i vývoj diskursu v multikulturalismu, které považuje za důležité milníky. Jsou to pluralistický, liberální a kritický směr. Pluralistický multikulturalismus (též někdy označován jako komunitarismus) si klade za cíl seznámit minoritní skupiny a majoritu navzájem a dojít tak k dialogu. Nedochozí ale ke smíšení a propojení sociokulturních skupin, ba naopak – zachování kulturních odlišností uvnitř skupin je chápáno jako podmínka společenského vývoje. Liberální multikulturalismus už pracuje s integrací jednotlivců a zavedení rovnoprávnosti ve společnosti. Tento směr určuje za důležité odstranění překážek a zavedení stejných možností pro všechny, kteří mají zájem se integrovat. Je přípustné i zavedení pozitivní diskriminace (přidělení specifických práv minoritě), pouze ale na přechodnou dobu, než tyto překážky budou odstraněny. Kritický multikulturalismus byl odpovědí na liberální a pluralistický směr a poukázal na nerovnosti přístupu ke zdrojům a vzdělávání. Studuje, jak vznikají např. rasismus, sexismus či xenofobie.

Autorka tyto směry doplňuje popisem kritické teorie rasy a teorie „barvoslepeho přístupu“. Obě se v 60. letech 20. stol. zabývaly rasovou problematikou v USA. Kritická teorie rasy stanoví, že rasa je pouze společenský konstrukt a nelze přisuzovat stav podřazenosti nebo nadřazenosti na základě barvy pleti. Tzv. „barvoslepy přístup“ tvrdí, že zmínění rasy či etnického původu v podstatě představuje skrytý rasismus a je nutno pracovat s konkrétním člověkem.

V druhé části autorka věnuje pozornost změnám ve školském kurikulu v kontextu multikulturní výchovy po roce 1989. Postupně rozebírá aspekty nového školského zákona z roku 2004, který nahradil starý zákon z roku 1984. Vidí významnou změnu v zavedení rámcového vzdělávacího programu, určení klíčových kompetencí a stanovení průřezových

---

<sup>26</sup> Flechsig, 2000 In MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 27. ISBN 978-80-86961-61-3.

témat ve vzdělávání. Jedním z průřezových témat se právě stala multikulturní výchova. Autorka podrobně rozebírá body, které považuje za sporné:

- absence konkrétních metod práce s multikulturní výchovou;
- nevyváženost mezi kognitivními, afektivními a behaviorálními cíli;
- příliš obecné nebo naopak lokální vymezení témat;
- upozad'ování globální perspektivy multikulturní výchovy a její prezentace přes obecná témata;
- zdůrazňování kognitivních cílů oproti kritickému myšlení.

Autorka pak dělá závěr, že multikulturní výchova v Česku je již od samého počátku nakloněna kulturně-standardnímu přístupu. Vysvětluje to mj. absencí diskuze ohledně přístupu k multikulturní výchově v České republice, představou českého státu jako národně a etnicky homogenního a absencí konkrétních postupů pro výuku. Dále rozebírá třeba rizika spojená s objektivizací sociokulturních skupin a porovnává skupinový a individuální přístup k multikulturní výchově na konkrétních příkladech.

Třetí část je věnována praktickým ukázkám a námětům pro učitelskou praxi. Zde autorka používá aktivního zapojení čtenáře formou otevřených otázek a úkolů pro zamyšlení. První kapitola klade otázku „Kdo jsem?“ a seznamuje čtenáře s pojmy identita, interkulturní senzitivita a formativní zkušenost. Právě poslední téma rozebírá na osobních příbězích českých občanů pěti generací od r. 1934 do r. 1990 a poukazuje na odlišné zkušenosti z hlediska doby a generačních otázek. Uzavírá kapitolu příkladem dvou odlišných názorů na multikulturní výchovu skrz osobní příběhy, kdy čtenář je vystaven otázce „Jak hodnotím sám sebe?“.

Druhá kapitola pracuje se školním prostředím a je zaměřena na praktické otázky typu zvolené školní politiky, dalšího vzdělávání zaměstnanců školy či vnímání multikulturní výchovy zaměstnanci. Je rozebráno jak formalizované (filozofie a cíle školy, její prohlášení), tak i skryté kurikulum (klima třídy a školy, složení kolektivu, hodnocení, jazyk aj.).

Třetí kapitola popisuje tři typy učitelů a jejich přístup k multikulturní výchově: misionář, údržbář a úředník. Jak poukazuje autorka, není to jakýsi žebříček ve smyslu nejlepší-nejhorší, ale vodítko pro lepší porozumění učitelskému sboru (pro ředitele) a sebereflexi

(pro učitele samotné). Misionář je tak představen jako ten, kdo má bohatou multikulturní zkušenost. Údržbář je popsán z hlediska zachování kvality výuky ve všech oblastech, jen mu nezbyvá tolik času na hlubší seznámení se s tématem multikulturní výchovy (např. z důvodu nedostatku času). Úředník je pak prezentován v souvislosti s nutností zavedení multikulturní výchovy do běžné výuky a drží se kulturně-standardního přístupu. Kapitola pak v pěti krocích popisuje postup zavedení multikulturní výchovy:

0. před začátkem plánování – evokace vlastní zkušenosti,
1. osobní zaujetí v konkrétním tématu,
2. stanovení pedagogických cílů (kognitivní, afektivní, behaviorální) a jejich formulace,
3. stanovení metod,
4. zohlednění kontextu (třída, škola, místo).

Kapitola je zakončena shrnujícím popisem a zvážením vlastních metod i osobního postoje k tématu. Na závěr autorka věří, že její práce pomůže pedagogům „*překonat stud či nechut se multikulturní výchovou zabývat*“. Podotýká, že v knize se zabývá kritikou vybraných aspektů kulturně-standardního přístupu k multikulturní výchově a doufá, že inspiruje pedagogy k vytvoření prostoru kulturní diverzity v rámci výuky multikulturní výchovy.

### **2.3.2 Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách, Praha 2011**

Publikace, která je napsána kolektivem autorů z řad neziskové organizace META, o. p. s., se věnuje problematice začleňování žáků-cizinců do školského systému v kontextu migrace a inkuzivního vzdělávání. Rozebírá praktické kroky při integraci žáků do třídy, specifika multikulturního prostředí, základní principy při práci s heterogenním kolektivem dětí a metody výuky češtiny jako cizího jazyka.

Kniha je rozdělena do šesti kapitol – Migrace do České republiky, Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, Postup pro přijímání cizinců do školy, Interkulturní senzitivita, Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky a Čeština jako cizí jazyk. Publikace byla pojata jako příručka pro učitele a ředitele základních škol, proto je praktickým otázkám věnováno hodně prostoru.

V první kapitole je uvedena obecná charakteristika migrace do České republiky. Autoři poukazují na jev, že Česká republika se stala atraktivní destinací pro pracovní a vzdělávací

příležitosti. Dokládají tuto skutečnost počty cizinců zdržujícími se na území České republiky, a počty žáků-cizinců na základních školách. Jsou rozebrány důvody k migraci (nucené a dobrovolné), fenomén setkávání kultur a kulturního šoku a zmíněna koncepce integrace cizinců, která mj. zahrnuje i oblast vzdělávání migrantů.

Druhá kapitola prezentuje názor, že pojem „děti-cizinci“ je zavádějící, protože v praxi se učitele častěji potkávají s naturalizovanými občany<sup>27</sup>, kteří mají děti ve věku povinné školní docházky. Přestože tyto děti z pohledu školského zákona nejsou dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>28</sup>, často nemluví česky dobře nebo vůbec. Zákon se na ně díval jako na české občany a přistupoval k nim bez ohledu na znalost jazyka. Proto autoři navrhli pojem „žáci s odlišným mateřským jazykem“, se kterým pracují dále.

Dále jsou ve druhé kapitole popsány přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska teoretiků inkluzivní pedagogiky (např. Lechta, V.: *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha 2010; Hájková, V.; Strnadová, I.: *Inkluzivní vzdělávání – Teorie a praxe*, Praha 2010). Jako nejlepší směr volí inkluzi, kterou představují jako vyšší kvalitu integrace, kdy různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb je normálním stavem. Následně je popsána strategie inkluzivního přístupu k žákům-cizincům a specifika učení v cizím jazyce.

Třetí kapitola je velmi přínosná z hlediska teoretických poznatků jak v oblasti cizineckého práva, tak i zákonných možností škol v oblasti integrace cizinců. Autoři upozorňují, že existující možnosti např. financování jsou omezené a vyžadují větší administrativní a personální zdroje. Poukazují i na rozdíl v postavení občanů EU, azylantů a cizinců ze třetích zemí, kdy posledním bylo poskytování podpory ve školách de facto hodně omezeno.

Následně jsou popsány tři zásadní kroky, ve kterých pedagog přichází do styku s cizincem. Je to přijímací pohovor s rodiči, správné rozhodnutí o zařazení do ročníku a příprava na první dny ve škole. V podkapitole „Přijímací pohovor s rodiči“ jsou podrobně rozebrány

---

<sup>27</sup> Tímto rozumíme cizince, kteří dle platných právních norem získali občanství státu v případě splnění stanovených podmínek. Toto právo je regulováno zákonem č. 186/2013 Sb., o státním občanství České republiky.

<sup>28</sup> Zde a dále je psáno s ohledem na stav před novelizací školského zákona v r. 2016.



možné otázky z pohledu rodiče-cizince, které nemusí napadnout českého pedagoga. U zařazení do ročníku jsou zdůrazněny možné negativní dopady zařazení do mladších ročníků (v souvislosti s nutností ukončení základního vzdělávání do 18 let). Podkapitola „První dny“ inspiruje k usnadnění počátku dítěte na novém místě.

Čtvrtá kapitola bezprostředně navazuje na přechodí pojednání o prvních dnech a seznamuje čtenáře s pojetím interkulturní senzitivity.<sup>29</sup> Poukazuje na to, že cizinec se ocitá v novém prostředí a zažívá pocity nejistoty (např. protože neumí komunikovat). Učitel by měl tento pocit umět reflektovat a dávat zpětnou vazbu dítěti. Důležitou roli hraje i atmosféra školy, vztahy mezi žáky a učiteli, stanovená pravidla aj. Kapitola je zakončena popisem tzv. Berryho konceptu, který vysvětluje rozdíl mezi integrací a asimilací.

Pátá kapitola je věnována začleňování dětí-cizinců do výuky. Zmiňuje konkrétní praktická opatření pro inkluzi žáka-cizince do třídy. Patří sem např. zavedení tzv. vyrovnávacího plánu. Protože pro cizince z třetích zemí nelze použít individuální vzdělávací plán (nedostatečná znalost jazyka není stanovena vyhláškou č. 73/2005 Sb. jako speciální vzdělávací potřeba), autoři přichází s návrhem náhradního řešení. Nabízí se možnost zmínit podpůrné opatření ve formě vyrovnávacího plánu ve školním vzdělávacím programu. Tímto bude dosaženo formálního ukotvení práva na integraci žáků-cizinců ve škole. Jak ale upozorňují autoři dále, nevede tento krok k nároku na zvýšení finančního normativu na žáka.

Dále je představena struktura vyrovnávacího plánu, která je velmi propracovaná. Obsahuje tyto body:

1. základní údaje o žákovi,
2. pedagogická diagnostika,
3. konkrétní náplň v jednotlivých předmětech,
4. pedagogické postupy,
5. organizace výuky,
6. pomůcky,

---

<sup>29</sup> V souvislosti s tímto pojmem lze odkázat na knihu Dany Moree *Než začneme s multikulturní výchovou*, která tomuto tématu věnuje velkou pozornost.

7. způsob hodnocení a klasifikace,
8. způsob ověřování vědomostí,
9. personální zajištění,
10. dohoda o spolupráci s rodiči,
11. vlastní podíl žáka na vzdělávání.

Následné zapojení žáka do výuky může probíhat třemi způsoby:

- Žák-cizinec má stejný úkol.
- Žák pracuje na samostatném úkolu.
- Žák je doučován mimo třídu.

Volba korektního způsobu zaleží na okolnostech a možnostech samotného žáka a má být zmíněna ve vyrovnávacím plánu.

V souvislosti s hodnocením je důležité upozornit na možnost neklasifikovat žáka na konci prvního pololetí školní docházky. Je nutno zohlednit spíše celkový vývoj, než znalosti, které by odpovídaly rámcovému vzdělávacímu programu. Obzvláště se to týká českého jazyka a literatury.

Dalším podpůrným opatřením je asistent pedagoga, který může být přínosem nejen pro cizince samotného, ale i pro třídu a školu. Asistent pedagoga odlehčuje práci učitelů, plánuje a připravuje začleňování cizince do výuky a poskytuje individuální doučování.

Poslední kapitola se věnuje problematice výuky češtiny jako cizího jazyka. Autoři odkazují na speciální literaturu věnovanou tomuto tématu. V kapitole je prezentován postup na začátku výuky. Jsou rozebrány témata úvodních lekcí nebo gramatika z pohledu výuky češtiny jako cizího jazyka. Autoři zdůrazňují, že učebnice češtiny pro české žáky v tomto nebudou přínosné, protože jsou určeny rodilým mluvčím. Cizinec totiž češtinu vnímá a uvažuje odlišně.

Na závěr jsou rozebrány příklady vzkazů rodičům s volbou vhodnější formy. Autoři doporučují ustoupit od dlouhých souvětí a zdvořilostních frází, které odvádí pozornost od obsahů. Informace by měly být krátké, konkrétní a přesné.

### **2.3.3 Žáci-cizinci v základních školách, Praha 2013**

Publikace byla napsána kolektivem autorů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a vydána v roce 2013. Obsahuje čerstvé poznatky ze základních škol v Praze v oblasti integrace dětí-cizinců, které bydlí na území hlavního města Prahy.

Autoři se pustili do šetření začleňování dětí-cizinců do výuky na základních školách na základě veřejně přístupných informací. První kapitola rozebírá nejen odhadový počet cizinců v České republice, ale i věkovou strukturu a absolutní počty žáků-cizinců a jejich rozmístění na jednotlivých typech škol.

Ve svých propočtech se autoři orientovali daty Českého statistického úřadu z let 1990-2010, údaji Ústavu pro informace ve vzdělávání ze školního roku 2008/2009 (ústav je zrušen k 1. 1. 2012) a údaji ze sčítání lidu v roce 2001. Nešlo použít údaje z posledního sčítání lidu z roku 2011, jelikož ty nebyly ještě dostupné v době, kde kniha byla psána.

Jak několikrát autoři knihy upozorňují, cizinci, kteří pobývají na území České republiky legálně, jsou nejzmapovanější skupinou. Data, která o nich shromažďuje např. cizinecká policie (od r. 2011 je agenda dlouhodobě žijících cizinců v gesci Ministerstva vnitra), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Český statistický úřad, jednotlivé školy a městské nebo krajské úřady, dávají rozsáhlý přehled o dětech, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Naopak, ilegální postavení znemožňuje sbírat důvěryhodná data o těchto dětech. Autoři poukazují na novelu školského zákona z r. 2008, která odstranila nerovnost mezi legálně pobývajícími migranty a dětmi, kteří nemají oprávněný pobyt na území České republiky. Sbíráni informací o dětech (věk, mateřský jazyk, pohlaví, země původu) nemá zakotvení v zákoně, tudíž školy nemají možnost více se dozvědět o takových dětech.

Třetí skupinou jsou děti, které mají české občanství, ale doma česky nemluví. Často jde o cizince, kteří se usídlili v České republice trvale a získali občanství, anebo jsou to národnostní menšiny, např. romská nebo rusínská. Získání údajů o počtech těchto dětí je

nejobtížnější, protože z hlediska zákona je na ně pohlíženo jako na české děti.<sup>30</sup> Proto autoři spoléhají na expertní odhady o početnosti této skupiny.

První kapitola je zakončena několika přehlednými mapami Prahy, které byly vytvořeny na základě údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání a byly podkladem pro výběr vzorku škol, kde se učili žáci-cizinci.

Druhá kapitola rozebírá metodologii terénního výzkumu, kterého se zúčastnilo 16 škol a cca 700 žáků cizí státní příslušnosti. Autoři zvolili metodu kvantitativního shromažďování dat na základě polostrukturovaných pohovorů s učiteli a řediteli škol a se samotnými žáky. Je postupně rozebrán celý proces integrace cizince s postřehy z praxe – od přijetí a zařazení cizince do školy po hodnocení a podpůrné aktivity (přípravné ročníky, kurzy češtiny, asistenti pedagogů apod.).

Pozoruhodné bylo např. zjištění, že mnozí rodiče se snaží umístit své děti do nižších ročníků, než by odpovídalo skutečnému věku dítěte. Myslí si, že pokud dítě projde znovu učivo, které už umí, naučí se dobře česky. Tato praxe nejen dítěti škodí (bude o rok starší než celá třída), ale může mít dopad i v budoucnu – třeba pokud jde o nutnost dokončit povinnou školní docházku do 18 let.

Pozitivní je naopak zjištění, že školy oslovené v rámci výzkumu se snažily zapojovat do procesu adaptace nejen děti, ale i rodiče, třeba formou jazykových kurzů, pozvání tlumočnicka nebo právě již zmíněnými asistenty pedagogů z řad rodičů.

Druhou kapitolu uzavírá výčet aspektů, které nelze přehlížet při integraci dětí-cizinců. Jsou to např. strategie integrace (plná integrace nebo koncept časově omezené separace a jejich variace), legislativní rámec či zákonné možnosti škol. Nezbytnou součástí je i otázka financování těchto projektů a profesní připravenost pedagogů.

Třetí kapitola prezentuje výsledky pilotní studie v oblasti testování řečových dovedností žáků-cizinců. Autoři poukazují na neexistenci metodik zjišťování řečových dovedností v době provedení studie. K tomu chybí jednotné testy nebo diagnostiky, které by plošně zjišťovaly úroveň ovládnutí češtiny ve školách. Proto se autoři rozhodli jít cestou zjištění a

---

<sup>30</sup> Mj. proto nezisková organizace META, o. p. s., usiluje o označení takových dětí jako děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ) nehledě na to, zda mají, či nemají české občanství.

hodnocení jednotlivých etnik a posoudit, zda je pro některá etnika zvládnutí integrace do školského systému obtížnější než pro ostatní. Protože neexistoval společný standard testování jazykových schopností, autoři vytvořili vlastní test, a ten následně v roce 2010 použili na vzorku 153 dětí.

Autoři vyčlenili čtyři základní skupiny, u kterých předpokládali problémy s jazykovou integrací – Rusové, Ukrajinci, Číňané a Vietnamci. Školy, kam žáci docházeli, byly vybrány záměrně v různých částech Prahy. Jednalo se o sídlištní školy, školy z historického centra nebo z vnitřního města.

Hypotézy, které autoři stanovili, byly tyto:

1. Věková korelace – čím starší dítě, tím lépe by zvládalo integraci.
2. Korelace pohlaví – dívky se lépe soustředí a dosahují lepších výsledků.
3. Délka pobytu ovlivňuje výsledky.
4. Etnický původ hraje nezbytnou roli – příbuznost slovanských jazyků napomáhá jazykovému citu.

Hypotéza č. 1 se nepotvrdila – starší žáci zřejmě s narůstajícím počtem učiva nezvládají češtinu tak dobře jako mladší.

Hypotéza č. 2 se potvrdila dle očekávání. V korelaci s délkou pobytu v Česku se rozdíl zmenšoval. Největší rozdíl byl u čínských dětí, nejmenší u ruských.

Hypotéza č. 3 se očividně potvrdila. Délka pobytu ovlivňovala i výsledky jednotlivých oblastí, jako je čtení, poslech, psaní a mluvení. S narůstající délkou pobytu v Česku se zlepšovaly výsledky psaní a mluvení, kdežto poslech a čtení se nijak výrazně neměnily.

Hypotéza č. 4 přinesla také očekávaná zjištění. Původ a mateřský jazyk žáka ovlivňuje jeho integraci do českého školství a osvojování si jazyka. Ruské a ukrajinské děti vykazovaly lepší výsledky od samého začátku. Číňané a Vietnamci, kteří byli v Česku krátce, měli horší skóre. Žáci, kteří v ČR bydleli již 3-5 let, prokazovali výrazně lepší výsledky.

Závěrem lze říct, že tato kniha se stala inspirací pro napsání této bakalářské práce. Zjištění kolektivu autorů pod vedením Yvony Kostecké mi pomohla v orientaci v situaci v českém školství a ve stanovení vlastních výzkumných otázek.

### 2.3.4 Inkluzivní vzdělávání, Praha 2010

Publikace dvou autorek z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy na téma inkluze přináší nejen ucelený koncept inkluze, ale i propracovanější metodiku inkluzivního přístupu ve školách, která je podpořena teoretickými poznatky z posledních let. Dnes je jejich práce jednou ze základních v této oblasti. Svým výstižným a rozsáhlým popisem tak může poskytnout orientaci pro pedagogy, odbornou veřejnost i studenty pedagogických fakult.

Kniha je členěna do šesti kapitol, ve kterých se čtenář postupně a s odkazem na české a zahraniční zdroje či praxe a výzkumy dozví o inkluzi a metodách jejího zavádění do škol. V úvodu si autorky stanovují za cíl odstranit negativní vnímání inkluzivního přístupu ve školách a zavést tuto praxi do škol. Již na začátku je vyvráceno jak přesvědčení českých pedagogů o nezvládnutí přípravy školy na žáky s postižením, tak i představa o dramatickém nárůstu takových dětí ve třídě. Nechybí ani slovník pojmů nebo představení autorek samotných.

V první kapitole se autorky zaměřují na teoretické východisko inkluze. Nejdříve popisují legislativní zakotvení speciálních vzdělávacích potřeb v České republice a možných opatření v této oblasti. Pak upozorňují, že vnímání osob s postižením jako nemocných (dle mezinárodní klasifikace MKN nebo DSM, jsou to např. mentálně postižení) může přispívat k jejich negativnímu obrazu ve společnosti. Existují však klasifikace, které se odvíjí od míry podpory (autorky zmiňují klasifikaci AAMR Americké asociace pro mentální postižení), jež může být občasná, omezená, rozsáhlá nebo úplná. Autorky dále píší o potřebě reagovat na rekonstrukci podpůrných opatření v rámci školského zákona.<sup>31</sup> Dalším krokem je příprava nerestriktivních podmínek ve výuce, tj. odstranění omezení či bariér ve vzdělávání. Může proběhnout přes úpravu materiálů pro výuku (adaptace, přepracování nebo vytvoření nových materiálů) anebo volbou vhodné výukové strategie (frontální výuka, kooperativní učení, tutoring, kognitivní strategie, výcvik sociálních dovedností nebo použití počítače). Kapitola je zakončena třemi příklady inkluzivního přístupu k žákům s různou mírou postižení – mírnou, zvýšenou a intenzivní potřebou podpůrných

---

<sup>31</sup> Novelizace školského zákona a prováděcích vyhlášek v roce 2016 přinesla s sebou stupňování podpůrných opatření dle míry postižení (vyhláška č. 27/2016 Sb.) a upravila tak kodifikaci, jak je to zmíněno v publikaci.

opatření. Závěrem autorky podotýkají, že proces inkluze nesmí být ani jednostranný (buď ze strany rodičů, nebo školy), ani nařízený (uznávané hodnoty musí být v souladu s představami všech aktérů inkluze).

Druhá kapitola se věnuje problematice heterogenity ve škole. I když je česká společnost do značné míry homogenní z hlediska etnického,<sup>32</sup> autorky postupně dokládají, že heterogenita ve společnosti je normální stav. Společnost k odlišnosti může přistupovat několika cestami: buď ji zdůrazňovat a vytlačovat (separace), ignorovat (asimilace), přijímat (integrace), anebo ji pojímat jako přirozený stav, který obohacuje (inkluze). Zvládání práce s odlišností ve škole považují autorky za důležité, jelikož pedagog musí být příkladem pro své žáky a prezentovat vzory chování. Heterogenita samotná má mnoho podob, některé z nich jsou v této kapitole popsány takto:

- kulturní a etnická – spočívá v odlišnosti v kulturní rovině, která zahrnuje nejen jinou řeč či zvyky, ale i odlišné pojetí světa;
- jazyková – rozvoj jazykových dovedností v mateřštině u bilingvních dětí přispívá k podpoře druhého jazyka;
- pohlavní – nejen cizinci se potýkají se stereotypním přístupem, ale i v rovině genderu, tj. očekávaných společenských rolí u chlapců a dívek dochází k nerovnoměrnému přístupu;
- věková – současná podoba třídně-hodinového systému je do jisté míry nepřirozená (skupiny dětí ve stejném věku nejsou přirozeným stavem z hlediska evoluce ani následného společenského života), na úpravě tohoto systému se již podílela např. M. Montessori;
- kognitivní – úroveň vnímání, zpracovávání informace, logicko-matematické schopnosti a hudební či jazykové schopnosti se do značné míry mohou lišit u různých dětí, proto nelze přeceňovat testy inteligence (IQ) ani zapomínat na správnou volbu podávání učiva;
- temperamentová – temperament jako vrozená charakteristika ovlivňuje míru aktivity žáka, jeho schopnost k vytrvalosti nebo roztěkanost.

---

<sup>32</sup> Národnostní struktura obyvatel. In: *ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD* [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf>

Ve třetí kapitole se autorky zaměřují na výzkumná šetření, která odhalují jak postoje aktérů inkluzivního procesu ve školách, tak i hodnocení efektivity výukových metod. Kapitulu uzavírá popis inkluzivního výzkumu. Autorky se zaměřily na komparace jednotlivých šetření z oblasti inkluzivní pedagogiky a zjišťovaly postoje k inkluzi u učitelů, u rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, u žáků základních, středních a vysokých škol a také u samotných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé se obávají o časovou náročnost inkluzivního procesu nebo o potřebu speciální přípravy. Jak ale dokládají četné průzkumy, nejde tolik o vzdělání nebo časovou dotaci (které by ovšem neměly chybět), ale o postoj a snahu učitelů se profesně vyvíjet dál. Rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve vnímání inkluze projevovali různý stupeň podpory inkluzivního procesu, a to na základě míry postižení a věku dítěte. Rodiče se domnívali, že mladší děti s lehkým stupněm postižením mají větší šance na úspěch v běžných školách, než je tomu u starších dětí nebo u dětí se střední nebo těžkou formou postižení. Určitou roli hraje faktor předchozí zkušenosti a přesvědčení nebo stereotypů, které jsou v dané společnosti rozšířené. Logicky se pak prokázalo, jak píšou autorky o dětech školního věku, že postoje mohou být formovány pod vlivem významných osob – u dětí jsou to nejen rodiče, ale i učitelé, později i vrstevníci. Obecně lze říct, že vnímání odlišnosti a související postoje ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami se u dětí mladšího školního věku projevují spíše na základě postoje učitele k těmto žákům. V případě šetření studentů středních škol se autorky ztotožňují s doporučením řady výzkumů – konkrétně s potřebou osvěty ohledně inkluze ve školách. Studenti vysokých škol na druhou stranu v řadě výzkumů projevovali spíše negativní postoj k inkluzi a deklarovali přijatelnost segregační výuky. Ukázalo se, že studenti, kteří měli předchozí zkušenost s jedinci s postižením, měli pozitivnější postoje než ti, kteří takovou zkušenost nezažili. Zvláštní pozornost autorky věnují výzkumům mezi studenty pedagogických fakult. U nich se totiž ukázalo, že mnozí studenti se obávají nedostatečné přípravy na inkluzivní proces, což by mohlo být odstraněno větší dotací hodin speciální pedagogiky. Nezbytnou roli pak hraje nejen samotná příprava k povolání učitele, ale i společenské naladění a státní vzdělávací politika. Samotné děti se speciálními vzdělávacími potřebami pak hodnotí zařazení do běžného vzdělávacího procesu pozitivněji než ty, co byly vyučovány ve speciálních školách.



Zajímavé je také zjištění z výzkumu autorek práce, které provedly ve spolupráci s Leou Květoňovou.<sup>33</sup> Jednalo se o šetření zaměřené na jednotlivé metodické přístupy pedagogů v běžných školách a ve speciálních školách nebo třídách a také u poradenských pracovníků. Z výzkumu vyplynulo, že i když se speciální pedagogové a poradenští pracovníci shodují v používaných metodách, běžní učitelé se spoléhají na jiné techniky a metody.

Třetí kapitola završuje popis metodiky inkluzivního výzkumu, kdy jsou osoby s postižením do šetření zapojeny nejen jako objekt výzkumu, ale i jako rovnocenný partner. Autorky se zaměřují na vymezení přístupu k této metodice, pak na charakteristiku a určení rolí, přináší metody inkluzivního výzkumu a poukazují na možná úskalí. Inkluzivní výzkum může mít podobu participační (zúčastněnost osob s postižením) nebo emancipační (spolupodílení se na výsledcích práce). Jeho charakteristiky spočívají v aplikaci výzkumného šetření na celou populaci osob s postižením (např. totožnost problému u většího počtu osob s postižením, podpora jejich zájmů, aktivní zapojení a kontrola, dostupnost závěrů). Otázka role osoby s postižením ve výzkumu souvisí především s představou, že nikdo neodhalí výzkumný problém v oblasti postižení lépe než právě osoba s postižením. Důležité je ovšem nezapomínat na dodržení tématu, formulaci otázek či následné seznámení veřejnosti s výsledky. Jako metodu autorky doporučují formu interview nebo životního příběhu. Kapitola je uzavřena popisem problematických oblastí, se kterými se můžeme setkat v rámci inkluzivního výzkumu.

Čtvrtá kapitola je věnována praktickým opatřením v oblasti inkluzivního vzdělávání. V ní se autorky zaměřují na rozbor legislativy, potřebných kompetencí pedagoga, přípravu pedagogů na inkluzivní vzdělávání, organizační změny výuky, úpravy kurikula a pedagogickou kooperaci. Na začátku autorky konstatují, že i přes závazné dokumenty ze začátku 21. stol. se České republice za uběhlých deset let (kniha byla publikována v roce 2010) nepodařilo výrazně změnit styl výuky ani stávající strukturu školského systému. Inkluze je stále chápána jako „fyzická“, ale je opomíjen její sociální charakter, čímž

---

<sup>33</sup> KVĚTOŇOVÁ, Lea, Vanda HÁJKOVÁ a Iva STRNADOVÁ. Metodické přístupy uplatňované pedagogy při práci s žáky s potřebou podpůrných opatření v procesu vzdělávací inkluze na základních školách. Praha, 2009.

inkluzivní opatření ztrácí na významu. Dále autorky upozorňují, že veškeré změny jdou seshora dolů – z úrovně Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke školám. Ovšem nejde direktivně prosadit tak společensky citlivé téma a čekat, že bude pozitivně přijato napříč celou populací. Autorky nabízejí začít u škol samotných a dostat je tak na požadovanou úroveň. Prvním krokem je autoevaluace, tzn. sebehodnocení stávajících možností a chybějících opatření. Dalším krokem je analýza školního vzdělávacího plánu a jeho úprava dle výsledků autoevaluace. Škola se může vydat jedním ze tří směrů – integrace všech žáků, začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky nebo uspořádání školního prostředí pro adekvátní vyučování všech dětí. Dále jsou uvedeny tzv. „ukazatele inkluze“ dle publikace Ainscowa a Bootha.<sup>34</sup> Podkapitola je zakončena příkladem strukturovaného záznamu z monitoringu školy.

Kompetence inkluzivního pedagoga, které jsou popsány ve druhé podkapitole, jsou spojeny s odbornými předpoklady, které jsou nezbytné pro vykonávání pedagogické profese. Autorky sem zařazují znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje, které vyplývají z pěti předpokládaných východisek. Jsou to předchozí teoretická příprava, zkušenost z inkluzivně nebo segregativně orientované praxe, profesionální prostředí, sebereflexe, analýza a evaluace vlastních edukativních postupů.

Třetí podkapitola se věnuje problematice přípravy pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Znovu je zdůrazněno, že příprava by měla začít již na pedagogických fakultách, a to i formou zavedení inkluzivních opatření na vysokých školách. Autorky dále rozebírají ukázky dobré praxe ze zahraničí, zejména z USA a západní Evropy.

Čtvrtá podkapitola pojednává o novém pojetí žáka a o změně v organizaci výuky. Nejdříve autorky konstatují, že změny v pojetí žáka vyzdvihují nové přístupy k výuce. Žák již není pasivním účastníkem vzdělávacího procesu a ani učitel nezachovává nadřazenou pozici, ale hledá se individuální přístup jak k žákům, tak i k výběru učitele, resp. školy. To se projevuje ve všem, počínaje výukovým systémem, konče hodnocením. Styl učení se tak přeměňuje z frontálního výkladu ke skupinové práci žáků nebo k projektové výuce.

---

<sup>34</sup> BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.

V neposlední řadě musí učitel dbát na volbu vhodného stylu výuky dle stylu učení žáka. Dochází tak k diferencovanému přístupu k žákům.

Pátá podkapitola pojednává o potřebných změnách v kurikulu školy. Autorky upozorňují na zastaralý princip třídně-hodinové výuky, kdy v relativně krátkém úseku (standardně 45 min.) musí učitel zvládnout zkontrolovat znalosti z předchozí hodiny, probrat nové učivo, zkontrolovat jeho zafixování a případně namátkově žáky z nového učiva vyzkoušet. Pak žáci jdou na další hodinu, kde se musí soustředit na jiný obor. Autorky popisují jiné varianty výuky, např. interdisciplinární, kdy je obsah nadřazen struktuře a rozvrhu předmětů, anebo blokový systém, kde v jednom časovém úseku (obvykle den) se věnují dvě až tři hodiny konkrétnímu předmětu bez přerušení nebo přesunutí pozornosti žáků.

Šestá podkapitola uzavírá pojednávání o inkluzivním vzdělávání a je věnována pedagogické kooperaci. Je zdůrazněno, že pedagog by si měl uvědomovat vlastní silné a slabé stránky a nebát se poprosit o pomoc kolegy. Autorky též doporučují vytvořit metodické týmy, které se budou zabývat právě koordinací inkluzivních procesů ve škole. Následuje popis konkrétních opatření s praktickými příklady.

Pátá kapitola je věnována případové studii smyšlené základní školy Na Pobřeží. Autorky na základě vlastních empirických zkušeností rozebírají případy dvou žáků – Honzy s Aspergerovým syndromem a Lucky, která opakuje ročník kvůli absencím v minulém roce z důvodu smrti její matky. Celý případ je podán z hlediska třídní učitelky P. H. Autorky případovou studii nabízí jako inspiraci pro práci s dětmi.

Šestá kapitola je zaměřena na diagnostiku a poradenství v oblasti inkluze. Diagnostika, jak píšou autorky, má být orientována na odhalení skutečných potřeb dítěte, ne se ho snažit umístit „do tabulek“ a podle toho jednat. Dekategorizace je tudíž jedinou cestou, jak přistupovat k žákovi individuálně. Diagnostiku je proto potřeba chápat jako další příležitost k učení – správná diagnostika nejen určí, jakým postižením konkrétní dítě trpí, ale i dokáže stanovit nápravná opatření ve vztahu ke škole nebo výuce. Diagnostika by měla splňovat určité charakteristiky, jako je dlouhodobost a průběžnost, ale nelze opomenout ani etické nebo etiologické (příčinné) hledisko. Autorky popisují dva základní přístupy k diagnostice – dialogický, který je založen na principech porozumění, symetrie a individuálního

přístupu, a interaktivní, který je spojován s kooperací a sociální interakcí s diagnostikovaným.

Diagnostické metodiky jsou autorkami rozřazeny následně:

- portfolio – hodnotí se podstatné práce žáka (kresby, úvahy apod.);
- na základě výuky – porovnání výsledků žáka s normou;
- dynamická – hodnotí se žákův proces výuky a jeho schopnosti;
- autentická – u žáků s těžkou formou postižení (hra, četba knížky apod.).

Důležitým nástrojem v diagnostice je i hodnocení vztahů ve třídě. Obvykle se dělá pozorováním, přes rozhovory, dotazníky nebo sociometrickými metodami. Autorky upozorňují na skutečnost, že po zjištění skutečného stavu by měla následovat pedagogická intervence tam, kde je to žádoucí.

Také je významná diagnostika chování – buď na základě polostrukturovaného rozhovoru, anebo i sebehodnocením žáka pomocí různých technik. Podstatná je i spolupráce rodičů, kteří mívají předsudky nebo emocionální překážky. Rodiče pak hrají významnou roli v začleňování a zvládnutí inkluze dítětem.

Kniha Vandy Hájkové a Ivy Strnadové poskytuje rozsáhlý přehled v oblasti inkluze a inspiruje k dalšímu sebevzdělávání. Autorky dokonale propojily teoretické výklady s praktickými úlohami. Lze se domnívat, že kniha bude přínosná nejen pro odborníky, kteří se zabývají inkluzivním vzděláváním, ale i pedagogům, kteří si chtějí rozšířit obzory a vydat se cestou inkluze ve své vlastní škole.

### **2.3.5 Základy inkluzivní pedagogiky, Praha 2010**

Kniha, která vyšla v nakladatelství Portál od kolektivu autorů pod vedením Viktora Lechty, podává rozsáhlý přehled o problematice inkluzivní pedagogiky z teoretického hlediska. Jelikož se k této práci vztahují pouze některá témata z této knihy, omezíme recenzi na vybrané kapitoly. Kniha je rozdělena do dvou částí – obecné, ve které se autoři zabývají teoretickými východisky inkluzivní pedagogiky, její dějinnou proměnou a porovnáním pedagogických konceptů, a speciální, ve které se zaměřují na konkrétní postižení, tj. zrakové, sluchové, tělesné aj. První část proto rozebereme celou, z druhé části budou vybrány kapitoly č. 21 „Bilingvismus“, č. 22 „Romské etnikum“ a č. 23 „Multikulturní

prostředí“, které se nejvíc vztahují k této práci. U jednotlivých kapitol budou jmenováni i autoři.

První kapitola pojednává o základním teoretickém vymezení konceptu inkluzivní pedagogiky a byla napsána Viktorem Lechtou. Autor vymezuje problém dítěte s postižením, narušením či ohrožením a uvádí vystihující popis těchto pojmů. Postižením je tedy trvalý ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické nebo emocionálně-volní sféře s obtížemi při učení a v sociálním chování. Narušením jsou chápány patologické faktory, které omezují jedince ve zmíněných oblastech, avšak jsou odstranitelné. Ohrožení je dlouhodobé nepříznivé působení řady faktorů (fyzikální, biologické, sociální, psychické aj.), které v některých případech mohou narušit integritu organismu a vyvolat nepříznivý stav.<sup>35</sup> Dále autor upozorňuje na rozsáhlou škálu pojmů, které se v souvislosti s tímto společenským jevem vyskytují, a upozorňuje na volbu vhodného termínu, jenž může ovlivnit aktéry inkluzivního procesu. Je rozebrán historický vývoj inkluzivního, resp. integračního konceptu výuky. Autor prezentuje posloupnost začleňování v rovině školství: od úplné exkluze a segregace žáků s postižením, narušením či ohrožením přes integraci k inkluzi jako všeobecně přijímaného jevu. Popisuje inkluzi jako edukační koncept a vyzdvihuje její cíle. Jsou rozebrány i aspekty inkluzivní pedagogiky, a to etický, sociologický, profesní, politický a aplikační. Na závěr kapitoly autor poukazuje na trendy v inkluzivní pedagogice a podotýká, že inkluze podle současného mínění odborníků v pedagogice je chápána jako nejlepší pedagogický koncept v rámci společného soužití nejen v České republice, ale i v celé Evropské unii.

Druhá kapitola od Pétera Zászkalického je věnována proměně paradigmatu inkluzivní pedagogiky v čase. Věnuje se problematice pojetí postižení a vymezuje tři modely: úzce medicínské pojetí jakožto odchylky od normálního stavu, interakční model, kdy postižení je společností vnímáno jako něco nepřijatelného, a administrativní model, který vysvětluje chování státu a nadstátních organizací vůči osobám s postižením. Řešení, jak se vyhnout oddělování a stigmatizaci lidí s postižením, vidí autor ve změně přístupu a v odstranění segregáčnických tendencí.

---

<sup>35</sup> Vašek in LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 26-27. ISBN 978-80-7367-679-7.

Třetí kapitola byla napsána Blankou Kudláčovou a pojednává o antropologických východiscích přístupu k lidem s postižením. Autorka nejdřív dává stručný přehled takového přístupu od antiky přes křesťanský středověk a osvícenství k novodobé historii a postmoderně. Popisuje i vztah obecné pedagogiky k pedagogice speciální. Své pojednávání o proměně přístupu uzavírá popisem zrodu inkluze a jejího přínosu pro společnost.

Čtvrtá kapitola, napsaná Ladislavem Požárem, seznamuje čtenáře s problematikou socializace osob s postižením, narušením či ohrožením. Autor v ní nejen popisuje teoretická východiska, ale i předkládá možné formy přístupu k těmto osobám na příkladu osob se zrakovým a sluchovým postižením. Autor zdůrazňuje, že socializace osob s postižením, byť byla dříve odstrčena do pozadí, by měla být v pedagogice vyzdvihována, protože problémy socializace osob s postižením jsou nezdědka problémy mnohem větší než samotné postižení.

Pátá kapitola od Daniely Ostatníkové přináší neurobiologické východisko inkluze. Autorka podrobně popisuje princip fungování nejsložitějšího orgánu lidského těla – mozku. V kapitole jsou rozebrány nejen obecné charakteristiky mozkové aktivity, ale i dopady na smyslové a citové prožívání v případě poškození konkrétních mozkových center nebo činností.

V šesté kapitole Marta Hornáková připojuje k inkluzi také některé metodiky léčebné pedagogiky. Ta se zabývá učením a výchovou jedinců s postižením a nemocných osob. Vychází z humanistického pojetí světa – úcty k člověku, uvědomování si jeho potřeb, podpory a naplnění bytí. Autorka se zaměřuje nejen na teoretický výklad, ale i dokládá své úvahy příběhy z praxe.

Sedmá kapitola od dvojice autorů Ondřeje Matušky a Tomáše Jablonského je věnována didaktice v inkluzivní pedagogice. Autoři celý inkluzivní proces rámuji do klasické podoby didaktického trojúhelníku, kdy jeden úhel představuje žáka s postižením a ostatní žáky ve třídě, druhý učitele, rodiče, asistenta, výchovného poradce atd. a třetí je představen školním kurikulem. Autoři se zaměřují na stanovení strategických cílů při práci s žáky s postižením. Dále zmiňují didaktické zásady, metody a koncepce, jež lze v praxi použít. Rozebírají i kooperační model učení a vyzdvihují ho jako jeden z výchozích principů inkluze.

Osmá kapitola pojednává o inkluzi v mimoškolních a volnočasových aktivitách a byla napsána Nadřou Lohynovou. Autorka se zaměřuje na teoretický výklad otázky inkluze ve volnočasových aktivitách. Jsou popsány funkce inkluzivní výchovy ve volném čase: formativní, socializační, seberealizační, kompenzační a další. Dále jsou uvedeny principy: dobrovolnost, zájmové zaměření, seberealizace, pestrost, aktivita a citlivost. Následně autorka popisuje specifika práce s dětmi s postižením v oblasti volného času. Kapitulu zakončuje výhled do budoucna v této oblasti.

Devátá kapitola od Annette Leonhardt představuje komparaci vybraných modelů inkluze v různých zemích. Autorka nejdřív popisuje historický vývoj speciální pedagogiky a uvádí statistické údaje k této problematice. Určuje i možné formy integrace – individuální, skupinovou a preventivní. Na příkladu konkrétních zemí dále popisuje jednotlivé formy integrace: individuální integrace je volbou jednotlivých škol po celém světě, kdežto ve Velké Británii a Japonsku se přiklání ke skupinové formě. Některé bavorské školy naopak zavedly preventivní integraci.

Desátá kapitola uzavírá obecnou část a je věnována praktickým krokům realizace inkluzivního vzdělávání v Česku a na Slovensku. Autoři jsou Marie Vítková a Viktor Lechta. Je zde podrobně rozebrán jak legislativní systém obou států, tak i praktická realizace zákonných opatření v oblasti vzdělávání žáků s postižením, narušením či ohrožením. Je porovnán přístup k takovým žákům v Česku a na Slovensku.

Druhá část se věnuje konkrétním postižením či specifickým potřebám, např. nevidomí žáci, žáci s poruchou sluchu, s tělesným či mentálním postižením aj. Pro účely této práce byly vybrány poslední tři kapitoly: Bilingvismus, Romské etnikum a Multikulturální prostředí.

V kapitole č. 21 „Bilingvismus“ od Jozefa Štefánika je rozebírána dvojjazyčnost dětí z hlediska teoretického. Jsou uvedeny jak různé odborné názory na bilingvismus, tak i praktické dopady ve školství a specifika inkluze takových dětí.

Kapitola č. 22 „Romské etnikum“ od Ladislava Horňáka přináší strukturovaný popis „fenoménu romských dětí“. Autor popisuje zvláštní rysy osobnosti romských dětí (které většinou pochází ze sociálně slabého prostředí), a to v oblasti učení, vnímání, myšlení, temperamentu, jazyka aj. Zdůrazňuje i roli rodiny v životě romského dítěte. Následně autor

popisuje konkrétní úkoly, které se již provádí nebo prováděly v minulosti a měly by přispívat k odstranění největších problémů romských dětí: sociálnímu vyloučení, nízké úrovni vzdělání a diskriminačních praktik.

Kapitola č. 23 „Multikulturní prostředí“ od Kateřiny Vitáskové je věnována fenoménu vícejazyčného multikulturního prostředí. Autorka v ní popisuje úskalí a výzvy spojené s narůstajícím počtem dětí cizí státní příslušnosti, s nimiž se může pedagog setkat. Autorka rozsáhle popisuje a dává příklad specifik komunikace s různými národy a etniky – od zřejmých zvláštností, jako jsou pravidla seznamování a oslovení, k méně určitým kulturním rozdílům (zrakový kontakt, projevy iniciativy atd.). Autorka též zmiňuje důležitost mnohojazyčného působení, příp. nedokonalého osvojení druhého (cizího) jazyka. Dále autorka upozorňuje na potřebu posouzení míry akulturace (založené na kulturním šoku), příp. míry asimilace rodiny a žáka do společnosti. Je potřeba také dbát na náboženské zákazy a příkazy a uvědomovat si tyto potřeby. Kapitola je zakončena příklady zprostředkování multikulturní výchovy ve škole.

Tato kniha je přínosná především proto, že obsahuje velké množství teoretických, ale i praktických poznatků. Je v ní rozsáhle popsána metodika a teorie inkluzivní pedagogiky a určitě bude užitečná nejen pro speciální pedagogy.



### 3 Praktická část

V praktické části bude popsáno stanovení výzkumné otázky, metodika šetření a vlastní zjištění. Pro účely této práce bylo rozhodnuto o provedení kvalitativního výzkumu, a to formou interview s rodiči dětí, které chodí do mateřských škol, s žáky základních a středních škol a se studenty vysokých škol. Součástí je odborný komentář pracovníka neziskové organizace META, která se zabývá integrací dětí-cizinců a vzděláváním pedagogů v této oblasti.

Delší dobu můžeme pozorovat a zaznamenávat názory studentů či žáků, kteří mluví rusky, že se cítí být ve školách osamělí a češtinu by měli ovládat na lepší úrovni než cizinci z neslovanských zemí. Toto přesvědčení vede ke stanovení otázky: *„Jsou skutečně cizinci, kteří mluví rusky, vystaveni většímu nároku na osvojení si češtiny jenom proto, že jde o příbuzný jazyk?“*

Cílem výzkumu tedy je potvrdit nebo vyvrátit větší náročnost osvojení si češtiny ve školním prostředí pro rusky mluvící cizince.

Metoda kvalitativního výzkumu byla vybrána z několika důvodů. Zaprvé, na základě zkušeností lze doložit, že každý příběh je unikátní. Nejde o pouhé rozřazení cizinců do určitých kategorií typu „žák-cizinec z Ukrajiny“ nebo „student v rámci výměnného pobytu Erasmus“. V praxi se pedagogové nesetkávají s představitelem skupiny „děti-cizinci“, nýbrž s osobností, jejíž motivace, znalosti a rodinné zázemí nemusí vždy korespondovat s příslušným označením. Zadruhé, stanovení výzkumné otázky má vést k zamyšlení a úvaze o změnách ve školství v České republice. Jak z hlediska osobního zájmu o pedagogiku, tak z hlediska udržení přehledu v profesní sféře je nutné bedlivě vývoj v této oblasti sledovat. A v rámci toho padlo rozhodnutí udělat pohovory s rusky mluvícími studenty, žáky a rodiči dětí, aby se dalo zjistit, nakolik výše uvedené tvrzení odpovídá realitě. Zatřetí, kvalitativní metodu formou rozhovoru lze považovat za lepší než metodu kvantitativní, protože pomáhá odhalit příčiny jednání a zjistit určitá přesvědčení dotazovaných a dále vykonstruovat jejich osobní příběh.

Volba metody ovlivňuje následný výzkum jak pozitivně, tak i negativně. K úskalím zvolené metody patří:

- náročnost zobecňování získaných dat;
- časová náročnost;
- vliv dotazovatele a jeho osobní preference.<sup>36</sup>

S ohledem na tyto nevýhody kvalitativního výzkumu byl kladen důraz na to, aby nedocházelo k chybám, které z nich mohou plynout.

U každého z dotazovaných byla snaha se držet polostrukturovaného rozhovoru na základě předem vytvořeného dotazníku, který je uveden v Příloze č. 1. Následný text je přepracováním ústních odpovědí respondentů na tyto otázky. Veškeré rozhovory byly poskytnuty v červnu r. 2017.

Celkem bylo dotázáno osm respondentů. V Příloze č. 2 je uveden rozhovor se sociální pracovnící neziskové organizace META, o. p. s., která podala své stanovisko ke zkoumanému problému. Studenti a žáci byli dotazováni v ruštině. Odpovědi byly následně přeloženy do češtiny. Komentář sociální pracovnící je poskytnut v češtině. Průměrná délka rozhovorů byla 60 až 90 minut. Po zpracování byl profil zaslán dotazovanému respondentovi (obvykle v elektronické formě) ke schválení a k případným úpravám. Kromě osobních příběhů respondenti též poskytli další osobní údaje (jméno, věk, studovaná škola), které mohou být relevantní pro posouzení a vytvoření závěrů. Příjmení je uváděno ve zkratce prvním písmenem, jména jsou uváděná celá, a to ve formátu „Jan N.“.

Profil respondenta je strukturován takto:

- Rodinná anamnéza – rodinné zázemí, původ, důležité údaje o rodině (sourozenci, bilingvní rodina apod.).
- Osobní anamnéza – významné osobní události, školní docházka, hodnocení pokroku.
- Osvojení si českého jazyka – způsob osvojení si jazyka, ovlivňující okolnosti (doučování, bilingvní domácí prostředí apod.).

---

<sup>36</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 8073670402.

- Komentář studenta/rodiče – zachycení zajímavých postřehů z rozhovorů, prostor pro vyjádření.
- Vlastní hodnocení – osobní komentář ke konkrétnímu případu.

Profily jsou rozděleny do čtyř částí podle školských institucí – mateřské školy, základní školy, střední školy a vysoké školy. Na závěr je přidán komentář odborníků a vlastní hodnocení ke zkoumané otázce.

### 3.1 Mateřské školy

Děti ve věku do zahájení povinné školní docházky (obvykle do 6-7 let) si bezesporu jazyk osvojí rychleji než starší děti. Jsou tady ale určitá rizika, kterých se při práci s dětmi musíme vyvarovat. Např. dítě zažívá kulturní šok nejen z nového prostředí, ale i z nového jazyka. Může mít také narušeno emoční prožívání, které bude způsobovat pocity nejistoty a úzkosti.<sup>37</sup>

Základní principy pro práci s dětmi-cizinci v tomto věku jsou popsány např. v příručce neziskové organizace META „Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách“.<sup>38</sup> Autorky mj. doporučují vytvořit adaptační plán, který by zachytil potřebné úkoly adaptačního procesu.

Můžeme považovat za celkem důležité, aby dítě v mateřské škole (pokud je to možné) mělo možnost si promluvit s někým v rodném jazyce. Samozřejmě, v řadě případů to nepřipadá v úvahu, ale pokud se bavíme o dětech-cizincích, které přichází z Evropské unie, tak většinou umí anglicky. U dětí ze slovanských zemí pak je jakýmsi „zastřešujícím“ jazykem ruština.

---

<sup>37</sup> HRDLIČKOVÁ, Lucie. *Adaptace dětí cizinců - psychologická rovina adaptace. Metodický portál: Články* [online]. 11. 11. 2014, [cit. 2017-06-27]. Dostupné z : <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19199/ADAPTACE-DETI-CIZINCU---PSYCHOLOGICKA-ROVINA-ADAPTACE.html>. ISSN 1802-4785.

<sup>38</sup> LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. Praha: META, 2014 [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti\\_s\\_odlisnym\\_materskym\\_jazykem\\_v\\_ms\\_met\\_a\\_0.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_met_a_0.pdf)

Představme si proto strukturované příběhy dvou dětí, které po příjezdu do Česka chodily do stejné mateřské školy.

### **3.1.1 Profil č. 1**

JMÉNO: Nastia R.

VĚK: 3 roky

MATEŘSKÁ ŠKOLA: Soukromá mateřská škola v Praze<sup>39</sup>

#### **Rodinná anamnéza**

Rodina Nastii pochází z Ruska. V roce 2015 její matka přijela na základě výměnného pobytu a pak se rozhodla pokračovat v doktorandském studiu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Nastia přijela s matkou. Její otec nejdřív pobýval v Česku na základě krátkodobého víza, pak získal povolení k dlouhodobému pobytu. Nastia je jedináček.

Doma rodiče mluví rusky. Oba se začali učit mluvit česky v roce 2012 ještě před příjezdem. Základem byly lekce s lektorem češtiny přes Skype a hodiny českého jazyka v jazykové škole. Po příjezdu rodiče navštěvují kurzy jazyka.

Rodina občas jezdí do Ruska na návštěvu za prarodiči.

#### **Osobní anamnéza**

Jak si myslí maminka, Nastia je velmi živá a aktivní holčička, která je zvědavá a rychle se učí novým věcem. Česky zpočátku uměla málo. Něco rozuměla skrze mateřský jazyk.

V září roku 2016 Nastia začala chodit do soukromé mateřské školy, kde personál uměl rusky, takže komunikační bariéra tu nebyla. Matka popisuje, že doma s dcerou průběžně rozvíjí řeč přes artikulační cvičení, čte pohádky a hodně si s ní povídá. Celkový pokrok v používání češtiny za rok adaptace je tedy znatelný, hodnotí matka.

V září 2017 Nastia půjde do státní mateřské školy.

---

<sup>39</sup> Větší část rodičů si nepřála uvádět název škol, kam docházely jejich děti, proto je jen zmíněno, o jaký typ školy se jedná.

### **Osvojení si českého jazyka**

Nastia před příjezdem do České republiky česky neuměla. Rodiče se rozhodli ji dát do soukromé mateřské školy, kde uměli jak česky, tak i rusky. Nastia prošla adaptačním programem a postupně si osvojila češtinu v potřebné míře.

Matka podotýká, že velkou výhodou bylo postupné osvojení si češtiny. Hodně jí prospěla přítomnost rusky mluvící vychovatelky, a tak Nastia mohla komunikovat v mateřštině.

Dalším momentem je rozdělení si užívání jazyka v rodině a „venku“, kdy doma mluví jen a zásadně rusky a v mateřské škole přechází na češtinu.

### **Komentář rodiče**

„Když jsme vybírali školku, byla jsem ráda, že jsem narazila právě na Vás. Myslím tím, že dítě nemělo stres z jazykově homogenního prostředí, kde by na ni mluvili jen česky. V tomto vidím velké plus, vlastně když to zvykání bylo postupné. I jako rodiče jsme také neměli problém typu ‚lost in translation‘.“

### **Vlastní hodnocení**

Nastia se integrovala dobře. Zvládá češtinu na komunikativní úrovni jak s dětmi, tak i s vychovatelkami v mateřské škole. Její slovní zásoba v češtině, byť omezená na školkové činnosti, odpovídá potřebám přestupu do státní mateřské školy. Je možné říct, že její přechod do státní mateřské školy nebude spojen s většími komplikacemi. Adaptaci a přípravu lze tedy hodnotit pozitivně.

Větší náročnost osvojení si jazyka u Nasti se nepotvrdila.

### **3.1.2 Profil č. 2**

JMÉNO: Viktor M.

VĚK: 6 let

MATEŘSKÁ ŠKOLA: Státní mateřská škola v Praze

### **Rodinná anamnéza**

Rodiče Víti pochází z Ukrajiny. V roce 2010 se přestěhovala do Česka jeho matka. Víťa se narodil v Česku, má o tři roky mladší sestru. Jeho matka bydlí s dětmi trvale v Praze,

kdežto otec je většinou na pracovních cestách v zahraničí. Doma mluví rusky, rodiče mluví česky na střední komunikativní úrovni.

### **Osobní anamnéza**

Vít'a ve dvou letech začal chodit do soukromé mateřské školy. Matka hodnotí volbu mateřské školy za dobrou. Personál uměl rusky, což výrazně zlehčilo adaptační proces. Do této mateřské školy chodil Vít'a rok a půl, pak začal navštěvovat státní mateřskou školu, kam chodil až do konce června 2017. Chodil tam spolu se svým kamarádem z jiné ukrajinské rodiny a v mateřské škole si chlapci povídali převážně rusky. Tímto byl ale brzděn integrační proces, protože oba odmítali mluvit česky a hrát si s ostatními dětmi. Obě paní učitelky k tomu přistupovaly s velkou nechtí a několikrát na tuto skutečnost matku Vít'i upozornily. Po roce se ale kamarád odstěhoval se svými rodiči z Česka a Vít'a tak zůstal sám. Asi po pár týdnech už se mu podařilo navázat vztah s ostatními dětmi a našel podporu u jedné paní učitelky, která uměla nejen česky, ale též rusky a anglicky, čehož občas používala v komunikaci s Vít'ou. Druhá, starší paní učitelka svůj postoj vůči Vít'ovi nezměnila. Docházelo i k menším konfliktům. Projevilo se to u Vít'i i četnými psychosomatickými projevy, dával najevo, že „když je ve školce ta paní učitelka, tak tam nepůjdu“.

### **Osvojení si českého jazyka**

Češtinu si Vít'a začal osvojovat již v soukromé mateřské škole, kde ho postupně učili základním věcem a znalostem. Využili přitom, že jedna paní učitelka uměla rusky. Pak po přestupu do státní mateřské školy bylo krátké období, kdy mluvit česky razantně odmítal. Zlepšilo se to, až se matka rozhodla najít pro Vít'u doučování češtiny, kam chodil skoro půl roku. Následně neměl problém ani v mateřské škole, ani u zápisu do základní školy. Matka se rozhodla Vít'u zapsat na blízkou česko-anglickou základní školu, kam ho po rozhovoru s ředitelkou a vyhodnocení přijali. Ředitelka dokonce ocenila, že Vít'a uměl česky na dobré úrovni.

### **Komentář rodiče**

„Na rozdíl od své sestry je Vít'a klidnější a citlivější na okolí, proto si myslím, že mu prospěl kroužek kreslení, kam nedávno chodil. Nepozorovala jsem, že by měl nějaké

problémy ve školce. Čeština mu poslední dobou šla dobře. Doufám, že ve škole se mu také bude dařit.“

### **Vlastní hodnocení**

Případ Víti ukazuje jak na skoro neomezenou kapacitu dětské psychiky vstřebávat informace a používat je, tak i na její křehkost a lehkou ovlivnitelnost v tomto věku. Proto pedagog musí dávat velký pozor na volbu metod práce, mít pochopení pro konkrétní situaci a snažit se vytvořit kontakt (jak to bylo u první paní učitelky ze státní mateřské školy). Můžeme předpokládat, že na základní škole by už Vít'a větší problémy s výukou mít neměl. Adaptace jistě není konečný proces, ale důležité milníky má Vít'a za sebou.

V osvojení jazyka se u Víti potvrdila náročnost jen na začátku a ve spojení s osobním přístupem učitelky mateřské školy.

#### **3.1.3 Dílčí shrnutí**

V těchto dvou případech lze sledovat společné znaky integračního procesu: osvojení si cizího jazyka přes mateřštinu, podpůrné opatření ve formě doučování češtiny a osvojení si základní lexiky pro vstup do státní mateřské školy.

Adaptace dětí ve věku do šesti let se jeví z jedné strany jako méně náročná, a to jak z hlediska obsahového, tak i z hlediska komunikačního. Dítě-cizinec si v podstatě osvojuje jazyk stejně jako dítě z majoritní populace. Na druhou stranu musíme brát v potaz nejen jazykovou vybavenost, ale i psychický stav, navazování vztahů s dítětem, dodání jistot a určení pravidel. Teprve potom dítě může zvládnout adaptaci na nové prostředí a nové podmínky.

## **3.2 Základní školy**

Adaptace dětí ve věku povinné školní docházky není jednoduchá. Obecně se odborníci shodují, že čím mladší dítě, tím se rychleji přizpůsobuje okolí, i když toto tvrzení je kontraintuitivní.<sup>40</sup> Na prvním stupni má dítě za úkol v podstatě jen zvládnout jazykovou

---

<sup>40</sup> KOSTELECKÁ, Yvona. Faktory ovlivňující výsledky žáků v diagnostickém testu – věk, jeho pohlaví, délka pobytu v Česku, etnická skupina: Vliv věku dítěte na výsledky v testu. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, s. 95-97. ISBN 978-80-7290-630-7.

bariéru, zvláště když se přestěhovalo nedávno. Druhý stupeň s každým rokem přináší narůstající objem probírané látky a k tomu i odbornou lexiku, kterou občas nezvládají ani čeští žáci. Proto je vhodné volit takové strategie integrace, aby to bylo v nejlepším zájmu dítěte.

Níže jsou uvedeny profily dvou dětí, které docházejí do základní školy.

### **3.2.1 Profil č. 3**

JMÉNO: Danil V.

VĚK: 9 let

ŠKOLA: státní základní škola v Praze

#### **Rodinná anamnéza**

Danilova rodina se přestěhovala z Ruska do Česka v létě 2016. Rodiče dostali pracovní nabídku od větší IT společnosti a rozhodli se tuto možnost využít. Oba rodiče mluví rusky a ovládají angličtinu na velmi dobré úrovni. Doma mluví rusky. S češtinou neměli předchozí zkušenost. V Česku po příjezdu začali chodit na kurzy českého jazyka. Danil má o rok mladšího bratra, se kterým chodil v Rusku do školy (1. a 3. třída). Rodiče neměli moc na výběr a své potomky po projednání s ředitelkou spádové školy nechali zapsat do o rok mladší třídy. Ředitelka je přesvědčila, že to prospěje, naučí se jazyk na učivu, které již umí, a dokážou se rychleji adaptovat.

#### **Osobní anamnéza**

Danil chodil v Rusku do 3. třídy a měl nadprůměrné hodnocení. Měl angličtinu jako cizí jazyk, rád chodil na fotbal. Příjezd do Česka prožíval velmi intenzivně, zvláště v září po nástupu do školy měl problémy s vrstevníky. Avšak třídní učitelka měla cit pro jeho situaci a hodně mu pomohla na začátku i s doučováním češtiny jako cizího jazyka. Po půlroce se učitelka rozhodla na základě povolení od ředitelky nehodnotit Danila v češtině, avšak dostal hodnocení za matematiku a cizí jazyk (angličtinu). Jeho výsledky se mírně zhoršily, což dle vysvětlení maminky je dáno asi komunikační bariérou.



### **Osvojení si českého jazyka**

Danil se česky začal učit až na škole. Dvakrát týdně chodil po skončení běžné výuky na doučování češtiny. Problém mu dělala délka písmen a výslovnost „ř“, ale během prvních šesti měsíců si velice rychle rozšířil slovní zásobu a ve druhém pololetí již dělal domácí úkoly z češtiny bez výrazných problémů. Po roce ve škole třídní učitelka velice pozitivně hodnotila pokrok Danila v osvojení si češtiny.

### **Komentář rodiče**

„Myslím si, že Danilovi prospělo doučování. Měl pak lepší představu, co ho čeká ve škole. Také bych chtěla ocenit paní učitelku, která nám hodně pomohla. Víím, že nás ještě čeká druhý stupeň, ale mám pocit, že to společně zvládneme.“

### **Vlastní hodnocení**

Danil je skvělým příkladem zvládnání časné adaptace v průběhu školní docházky. Dokázal nejen komunikovat česky, ale i získal nové přátele, což je nesmírně důležité pro úspěšnou integraci do společnosti.

Náročnost osvojení češtiny je u Danila zřejmá, což souvisí s výraznými změnami v jeho životě a s osvojením si jazyka „za chodu“.

### **3.2.2 Profil č. 4**

JMÉNO: Nicole R.

VĚK: 13 let

ŠKOLA: základní škola

### **Rodinná anamnéza**

Nicole se do Česka přestěhovala před devíti lety s matkou. Ta pochází z Rumunska, otec je z Irska. V Česku se jí narodila druhá dcera – Elise. Ačkoliv matka není ruská rodilá mluvčí, umí rumunsky, ale na děti celý život mluví rusky. Tatínek mluví na děti anglicky. Nicole tedy umí perfektně jak rusky, tak i rumunsky a anglicky.

### **Osobní anamnéza**

Nicole šla po svém příjezdu do české mateřské školy, ale necítila se tam svá. Matka ji záhy vzala domů, kde ji připravovala na školu sama. Domácí výuka se ukázala jako dobrá

strategie, protože Nicole pak šla rovnou do druhé třídy, jelikož paní ředitelka rozpoznala její nadání. Druhou až čtvrtou třídu Nicole navštěvovala na anglické základní škole. Ačkoliv výuka byla v angličtině, po hodinách se děti bavily česky a Nicole se cítila odtržena od zbytku třídy. Matka tento problém dokázala vyřešit dalším doučováním češtiny mimo školu. Na konci roku pak pozvala chůvu, která jednak hlídala mladší sestru Nicole, jednak ji i doučovala česky. Poté Nicole přestoupila do páté třídy na českou státní základní školu, kam chodí doteď. Problémy se spolužáky nemá, výuka jí jde dobře.

### **Osvojení si českého jazyka**

Nicole se s češtinou setkala již v mateřské škole, ale z důvodu laxního přístupu učitelek se její vývoj v tomto ohledu zastavil. Pak si začala češtinu osvojovat až na konci druhé třídy. Podle slov matky problémy stejně jako komunikační bariéry zmizely asi po měsíci intenzivní přípravy.

Ukazuje se zřejmě, že Nicole je nadprůměrná v oblasti jazykové, zvládá nejen své mateřské jazyky, ale i češtinu a italštinu, která přibyla před rokem na základě projektového programu základní školy, kam teď chodí.

### **Komentář rodiče**

„Čeština jí [Nicole] šla vlastně dobře. Po anglické škole považovala české předměty za lehčí. Pokud neleníví, tak dosahuje velice dobrých výsledků nejen v jazycích, ale i v odborných předmětech.“

„Osobně si myslím, že podpora nadaných dětí by měla být ve školách upřednostněna. Nesmíme ale zapomínat na pilné, pracovité děti. Pokud někdo tvrdě maká a nelení, tak by měl dostat šanci na lepší vzdělání, lepší práci, prostě měl by být podporován.“

### **Vlastní hodnocení**

Případ Nicole je skvělou ukázkou, jak lze zvládat vícejazyčné prostředí. Její dobré výsledky můžeme přičítat jednak matce, která jí věnovala a věnuje hodně času, jednak školnímu prostředí, které dokázalo vrozené vlastnosti povzbudit a vyvíjet.

Náročnost osvojení si jazyka se nepotvrdila. Nicole češtinu zvládla celkem bez problémů.

### 3.2.3 Dílčí shrnutí

Adaptace na základních školách není pro děti-cizince jednoduchá, zvláště pro ty, co se přestěhovaly nedávno. I pro dlouhodobě žijící cizince ale integrace není tak lehká. Musí najednou čelit větším požadavkům (stejně jako Češi), ale k tomu mají zvládnout cizí jazyk.

Nicméně z hlediska doporučených postupů v oblasti integrace cizinců lze hodnotit oba případy jako dostačující. Míra a rozsah opatření (v případě Danila doučování, v případě Nicole vlastní snaha matky) byly v podstatě přiměřené situaci a nebylo ani nutno použít zvláštních kroků pro zrychlení anebo pobízení integračního procesu.

### 3.3 Střední školy

Studentů-cizinců na středních školách ve srovnání se základními školami nebo pak vysokými není mnoho. Jejich počet není nijak významný, i když za posledních deset let došlo skoro ke čtvrtinovému nárůstu.<sup>41</sup> Lze se domnívat, že tento rozdíl (zejm. ve srovnání s počtem cizinců, kteří studují vysokou školu) je dán především větší mírou integrace těch cizinců, kteří již studovali základní školy a pak šli na střední. Školy je pak již nepovažují za cizince a nehledí na ně jako na studenty se speciálními potřebami. Počet „nových“ cizinců, kteří se přestěhovali ve věku 15-20 let, zase na druhou stranu není nijak velký a většinou tito cizinci chodí do soukromých škol, kde je jim věnováno více času.

Níže jsou uvedeny případy dvou slečen. První žije v Česku delší dobu, druhá se přestěhovala nedávno.

#### 3.3.1 Profil č. 5

JMÉNO: Anna T.

VĚK: 21 let

ŠKOLA: Všeobecné gymnázium

---

<sup>41</sup> KLEŇHOVÁ, Michaela. Cizinci vzdělávající se na českých školách. *Statistika&My: Měsíčník Českého statistického úřadu* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2016, 2016(02), 23 [cit. 2017-06-30]. ISSN 1804-7149. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/02/cizinci-vzdelavajici-se-na-ceskych-skolach/>

### **Rodinná anamnéza**

Rodina Anny pochází z Petrohradu. Anna přijela do Česka před jedenácti lety ve věku deset let se svými rodiči, kteří se do Česka přestěhovali za prací. Její matka studovala češtinu rok před příjezdem. Její otčím dle Anniných slov česky dobře neumí, i když všemu rozumí. Když se rodiče stěhovali, Anna byla jedináček. V Česku se narodila její sestra.

### **Osobní anamnéza**

Anna po příjezdu do Česka chodila do základní školy v Karlových Varech. Pak se rozhodla přesídlit do Prahy a chodit na všeobecné gymnázium, kde letos dokončila studium a složila maturitní zkoušku z češtiny, dějepisu, matematiky a základů společenských věd. Ve studiu se jí dle vlastních slov dařilo. Z češtiny byla hodnocena lépe než někteří její čeští spolužáci.

### **Osvojení si českého jazyka**

Češtinu si Anna osvojovala na základní škole pomocí jedné učitelky, která ji doučovala i několikrát týdně. Byla to paní v důchodu, která byla velmi ochotná a Anně pomáhala i na střední škole.

Dodnes Anně dělá potíže délka písmen v psaném projevu, ovšem česky mluví plynule a bez chyb.

### **Komentář studenta**

„V Karlových Varech hodně Čechů umí rusky, ale je to asi dáno počtem ruských turistů, kteří tam jezdí do lázní. Jinak místní vnímají davy Rusů spíš negativně. Viděla jsem to dennodenně, že se někdo snaží domluvit ruštinou na ulici, v kavárně nebo u hotelu. Češi jsou rádi, když se dozví, že jsi z Ruska a umíš česky, i když třeba málo.“

„Ve škole ve Varech bylo hodně rusky mluvících. Rodiny, které tam bydlely, pak do naší školy děti dávaly rády. Věděly, že učitelé si tam vždy s tím poradili.“

### **Vlastní hodnocení**

Případ Anny může být dobrým příkladem úspěšné integrace do české společnosti skrze studium na základní a střední škole. Protože do Česka přijela v poměrně mladém věku, nebyl u ní problém osvojit si češtinu na velice vysoké úrovni.

Studium češtiny Anna nehodnotila jako náročné, jen se projevovaly drobné komplikace v některých oblastech (obvyklých pro rusky mluvící studenty).

### **3.3.2 Profil č. 6**

JMÉNO: Diana E.

VĚK: 19 let

ŠKOLA: Střední odborná škola

#### **Rodinná anamnéza**

Diana pochází z nejvýchodnějšího kraje Ruska – ostrova Sachalin. Letecky je to více než dvanáct hodin, takže za rodinou nejezdí tak často. Diana se přestěhovala do Česka v roce 2014 a nastoupila na střední odbornou školu. Bydlí sama, rodina zůstala v Rusku.

#### **Osobní anamnéza**

Diana studuje třetím rokem střední odbornou školu s ekonomickým zaměřením. Viděla výhody dalšího uplatnění absolventů školy, proto se rozhodla studovat právě ji. Kromě vzdáleného příbuzného po příjezdu v Česku nikoho neměla. Navazovala vztahy během studia.

Kromě ruštiny umí Diana též anglicky.

#### **Osvojení si českého jazyka**

Češtinu Diana si osvojovala již během studia na střední škole. Prospěla jí komunikace se spolužáky a intenzivní příprava k testům a zkouškám. Občas se objevovaly potíže s tzv. „faux amis“<sup>42</sup> anebo s dvojitým významem některých slov. Samotné studium nebylo náročné – učitelé ve škole měli trpělivost vysvětlit veškeré nejasnosti a mohli znovu projít látku pro zopakování.

Svou úroveň češtiny Diana hodnotí jako pokročilou. Nedělá jí sebemenší problém odborný mluvený projev, sebe prezentace nebo běžná každodenní komunikace. Vnímá ale slabé

---

<sup>42</sup> Z francouzštiny „falešní přátelé“ neboli zrádná slova – jedná se mezijazyková homonyma, která zní v různých jazycích stejně nebo podobně, ale mají různé významy. Srov. slov. *kapusta* — čes. *zelí*.

místo v gramatice a s ní souvisejícím psaní textů. Obecně se potýká s potížemi stylistického charakteru a občasné nejistotě správného použití vhodných slov.

### **Komentář studenta**

„Studium vůbec nebylo náročné, moc času jsme strávili vysvětlením pojmů a opakováním. To je taková česká vlastnost – nikam nespěchat. Ze začátku jsem na to nebyla zvyklá, chtěla jsem jít dál a dál, ale pak mi došlo, že svět nikam neuteče. A hned bylo líp – jak ve studiu, tak i s přáteli. Člověk se musí přizpůsobit.“

### **Vlastní hodnocení**

Případ Diany je inspirační už jen z toho důvodu, že češtinu si osvojovala v procesu studia, a to vlastními silami. Její snaha nekončí jen studiem, ale překračuje i do osobního života – má hodně českých přátel a kamarádů, neustále vymýšlí nové nápady na podnikání při studiu, angažuje se ve sportu.

Osvojení si českého jazyka Diana hodnotila jako přiměřené náročné. Jak se říká: „Člověk, který chce, hledá způsob. Člověk, který nechce, hledá důvod.“

### **3.3.3 Dílčí shrnutí**

Když porovnáme oba případy, tak zjistíme, že obě slečny se integrovaly do společnosti zcela dobře, avšak dospěly k tomu různými cestami. Anna měla náskok v podobě docházky na základní školu, kde mohla češtině věnovat více času než Diana. Na druhou stranu, jelikož Diana přijela do Česka za konkrétním účelem – získat ekonomické vzdělání, měla ohromnou chuť a motivaci se vzdělávat a učit se novým věcem. Obě slečny si ale zachovaly mateřsky jazyk, obě se potýkaly s problémy během osvojování si jazyka, stejně tak obě mívají občas problémy s přízvukem. Jsou si ale vědomy těchto věcí, a tak lze předpokládat, že jejich další integrace i nadále bude probíhat hladce.

Co se týče opatření ze strany škol, tak tady je bohužel situace spíše opačná, než je tomu na základních školách. Jak z hlediska menšího počtu cizinců na středních školách (a z toho plynoucí menší zkušenosti pedagogů), tak i z hlediska absence zákonných možností pro integrační snahy do roku 2016. Studenti středních škol se v tomto ohledu zdají být znevýhodnění. Adaptace a s ní spojené kroky jsou tak přeneseny na studenty samotné. Nutno však podotknout, že za několik let se situace může změnit.

### 3.4 Vysoké školy

Cizinci ze třetích zemí míří do Česka za vysokoškolským titulem především z důvodu kvality vzdělávání, možnosti celoevropského uplatnění po studiu a v neposlední řadě i z důvodu lepších životních podmínek.<sup>43</sup> Adaptace na nové prostředí je v tomto věku náročnější jak z hlediska času, tak i z hlediska plasticity psychiky.

Studenti čelí stejným problémům v oblasti začleňování jako dospělí. Najednou se jim přetrhnou přátelské vazby, jsou vystaveni stresu samoty a zažívají kulturní šok. Na druhou stranu se jim otevírají nové příležitosti, mají širší volbu osobního uplatnění, rozvíjí se a učí se novým věcem.

Následující dva příběhy popisují jednak situaci studenta, který přijel nedávno, a jednak v Česku dlouhodobě žijícího cizince.

#### 3.4.1 Profil č. 7

JMÉNO: Andranik A.

VĚK: 24 let

ŠKOLA: ČZU

#### Rodinná anamnéza

Andranik pochází z Kazachstánu, kde vystudoval střední školu s fyzikálně-matematickým zaměřením. Jeho rodiče mu po škole nabídli možnost studovat v zahraničí a volba padla na Českou republiku. Andranik se přestěhoval do Česka v roce 2012.

Kromě ruštiny umí také anglicky, kazašsky a arménsky.

#### Osobní anamnéza

Andranik před nástupem na vysokou školu studoval češtinu na kurzech pro cizince. První dva měsíce se pohyboval spíše v ruské komunitě, češtinu používal především pro oficiální komunikaci (úřady apod.). Po desetiměsíčním kurzu se přihlásil na Provozně ekonomickou fakultu ČZU v Praze, kde studuje doteď. Studium se mu dle vlastního hodnocení daří.

---

<sup>43</sup> BARTOŠOVÁ, Jiřina. *Cizinci na českých vysokých školách*. Praha, 2016. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2016-06-13.

Příští rok plánuje dokončení bakalářského studia. Letošní rok však studuje v angličtině. Ve svém volném čase chodí posedět s českými i ruskými kamarády nebo vymýšlí různé aktivity (hrání deskových her, sport atd.) pro volnočasové centrum, které provozuje jeho známý z Petrohradu.

### **Osvojení si českého jazyka**

Andranik si před příjezdem vyhledal česko-ruskou konverzační příručku, aby si usnadnil život v prvních dnech v Česku. Čeština mu šla dobře. Nevzpomíná si na problémy či nedorozumění. Svůj rychlý postup v osvojení si jazyka přičítá vrozenému citu pro jazyk. Občas si není jistý, když na něj někdo mluví česky rychle nebo s použitím slangu či lidové řeči. V současnosti u něj český jazyk spíše stagnuje z důvodu přechodu na studium v angličtině.

### **Komentář studenta**

„Studium není až tak těžké, pokud navštěvuješ veškeré přednášky a semináře. Musíš se systematicky připravovat, potom to bude bez problémů.“

„Na začátku jsem se soustředil na pádové koncovky až příliš. Při studiu češtiny mi tak nějak seminárky šly, ale lámal jsem si nad tím hlavu někdy zbytečně dlouho. Je to samozřejmě o cviku a porozumění češtiny. Po pěti letech pobytu v Česku to dělám skoro automaticky.“

### **Vlastní hodnocení**

Andranik může být příkladem pro mnohé zahraniční studenty z hlediska začleňování do komunity. Neměl problém projít skrze náročné studium češtiny bez předchozích zkušeností. Nedělá mu potíže ani studium na vysoké škole. Do komunity se integroval dobře, udržuje zároveň i vztahy s cizinci.

Andranik nehodnotil osvojení jazyka jako náročné – bylo přiměřené jeho schopnostem.

### **3.4.2 Profil č. 8**

JMÉNO: Serž S.

VĚK: 22 let

ŠKOLA: Univerzita Karlova



### **Rodinná anamnéza**

Serž přijel do Česka za svým snem – studiem lékařské fakulty na Univerzitě Karlově. Narodil se v Rusku, v Petrohradu, do Česka se přestěhoval před šesti lety. Jeho otec je vystudovaný psychiatr, matka psychologka, stejně tak i dědeček. Proto se Serž rozhodl vydat se ve šlépějích své rodiny. V Česku není sám, před pár lety za ním přijela jeho přítelkyně, která mu pomáhá nejen se studiem.

### **Osobní anamnéza**

Serž se do Česka rozhodl přestěhovat ze studijních důvodů. Jak sám říká: „Lékařská fakulta [Univerzity Karlovy] je jedna z nejstarších v Evropě a rozhodně jsem se tam chtěl dostat.“ Připravoval se již doma v Rusku, navštěvoval kurz češtiny, aby se po příjezdu mohl intenzivně věnovat studiu. Mezitím dokončil střední školu v Rusku (11. třídu) a po získání víza přijel do Prahy.

První rok Serž chodil na přípravný kurz češtiny pro cizince a po jeho absolvování se přihlásil na lékařskou fakultu. Bohužel, ve třetím ročníku propadl u důležité zkoušky, studium předčasně ukončil a znovu se přihlásil na stejnou fakultu. Uznali mu některé předměty a teď studuje druhý ročník.

### **Osvojení si českého jazyka**

Serž se přiznává, že mu zatím dělá problémy diakritika (hlavně délka u některých slov) a výslovnost. Dodává, že mu trvalo přibližně dva roky, než začal mluvit česky na dobré úrovni. Studium medicíny v češtině za lehké nepovažuje, ale není nijak extrémně náročné.

### **Komentář studenta**

„Důležité je vydržet první rok, pak už se tolik nedívají, jestli jsi odsud nebo odtud. Prostě, přístup většiny vyučujících se změní, dívají se na tebe jako na budoucího kolegu a hodnotí stejně přísně jak Čechy, tak cizince.“

### **Vlastní hodnocení**

Případ Serže je pozoruhodný především jeho rozhodnutím budoucího povolání a volbou vysoké školy. Studium na lékařské fakultě je kolikrát těžké i pro rodilé mluvčí, nemluvě o cizincích. Avšak motivace Serže studovat dál mu pomáhá překonávat jazykovou bariéru

a tlačí ho k splnění jeho zbožného přání jednoho dne stát v aule Karolína, kde mu v doprovodu české hymny a hymny Gaudeamus slavnostně udělí titul doktor.

Jak zmínil Serž, studium v češtině pro něj určitě náročné je, ale lze to přičítat celkové složitosti studia medicíny.

### **3.4.3 Dílčí shrnutí**

Vysokoškolské studium je náročné především proto, že odborná lexika již předpokládá znalost jazyka v takové míře, aby student mohl pracovat s komplexními pojmy, hodnotit informační prameny a tvořit nezávislé stanovisko k tématu.

Proto je vidět, že pro rusky mluvící studenty je studium vysoké školy v češtině atraktivní nejen svými obecnými přínosy (kvalita vzdělání, uplatnění atd.), ale i je jazykově zvýhodňuje před ostatními cizinci. Nezřídka termíny a odborné pojmy zní v češtině stejně jako v jejich mateřštině, mohou čerpat informace z dalších zdrojů ve svém mateřském jazyce, ale na druhou stranu docela často jsou omezenější v mluveném projevu. Pokud ale překonají komunikační bariéru, budou mít blíž k integraci do české společnosti.

## **3.5 Shrnutí**

Výzkumná otázka, která byla pro účely této práce stanovena, se v rozsahu sebraných dat nepotvrdila. Cíl výzkumu můžeme považovat za splněný, neboť bylo vyvráceno tvrzení, že pro rusky mluvící cizince je osvojení si češtiny náročnější. V pěti případech z osmi respondenti nepotvrdili náročnost osvojení si jazyka. V jednom případě (Danil) se náročnost potvrdila zcela, a to z důvodu nedostatku času na předchozí adaptaci. Ve druhém případě (Vít'a) byly menší komplikace osobního charakteru, které zmizely se změnou prostředí.

Jak bylo zmíněno na začátku, cílem nebylo kvantitativně hodnotit získaná data, nýbrž představit rozmanitou škálu příběhů, i když pořád mluvíme o stejné skupině žáků či studentů – „rusky mluvících cizincích“. Konečným cílem bylo tedy představit, že za označením „žák-cizinec“, „Rus“ či „azylant“ se může skrývat komplikovaná a rozmanitá osobní historie. Stejně tak je tomu u jakéhokoliv dítěte či dospělého. Usuzovat na základě stereotypů nás vede k uzavřenému pojetí světa a snahám vtěsnat rozmanitost a různorodost do předem daných kategorií. Nedávné dějiny Evropy ale jasně ukazují, že strohé rozdělení

na černé a bílé, pravé a levé, naše a cizí vede k devastujícím následkům a dehumanizaci. I proto přední odborníci zastávají názor o inkluzi jako nejlepším směru současné pedagogiky. „Odlišnost je normální“, hlásají. Není to výzva k opuštění vlastní identity a morálních hodnot, nýbrž k vzájemné úctě, pochopení a přijetí.

## 4 Závěr

Tato bakalářská práce pojednává o integraci ruský mluvících cizinců do školského systému České republiky. V teoretické části byly rozebrány proměny pojmosloví, které se používá v souvislosti s integrací cizinců. Multikulturalismus jakožto politický proud a cíl sociální politiky evropských států staví za cíl integrovat různorodé kultury do společného celku. Tím bude dosaženo většího prospěchu a užitku, odstraní se stereotypní chování nebo diskriminační praktiky. Ustupuje se tedy od asimilace ve školách a zavádí se inkluze, jejíž heslo je „různorodost je normální“. I přes současné komplikace v Česku a ve světě vidí řada autorů odborných publikací inkluzi jako nejlepší směr v pedagogice pro osoby s postižením, narušením nebo ohrožením. Spadají pod tuto kategorii i žáci-cizinci, neboť u nich existuje riziko odtržení od společnosti a uzavření do vlastních komunit. Jak celkový právní systém, tak i současné změny v oblasti školské legislativy se naopak snaží tento jev vytrazit a přispívat naopak k větší soudružnosti.

Praktická část se zabývala otázkou, zda ruský mluvící žáci nebo studenti pocítují znevýhodnění nebo menší podporu. Ukázalo se, že za poslední léta se praxe změnila a přístup učitelů, spolužáků a obecně české společnosti lze interpretovat jako vstřícný a pozitivně naladěný. Bylo dotázáno celkem osm respondentů a dá se říct, že žádný příběh nebyl stejný nebo podobný těm ostatním. Z výzkumu lze též vyčíst, že osobní charakteristiky jsou vždy upřednostňovány před původem nebo státní příslušností, což je velice pozitivní zjištění, které potvrzuje, že Česká republika se stala pro migranty druhým domovem.

Na základě vývoje integračního procesu, představených zdrojů informací, přehledů legislativních změn a v neposlední řadě i osobních příběhů respondentů lze konstatovat, že Česká republika skutečně provádí soustavnou integrační politiku v oblasti školství. Ruský mluvící děti a dospělí se rychle integrují nejen z důvodu jazykového, ale i díky vyvážené a podpůrné politice začleňování. Samozřejmě, není to konečný proces, ale určitý pokrok je vidět již teď. Umění odpovědět na trvalé výzvy a otázky dnešní doby je rozhodně tou vlastností, jež přísluší českému školství.

## 5 Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŠOVÁ, Jiřina. *Cizinci na českých vysokých školách*. Praha, 2016. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2016-06-13.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.

Canadian Multiculturalism: An Inclusive Citizenship. *Government of Canada* [online]. Canada, Quebec: Canada.ca Web Services, 2012 [cit. 2017-06-08]. Dostupné z: <http://www.cic.gc.ca/english/multiculturalism/citizenship.asp>

Demografická budoucnost Evropy: Učiňme z problému výhodu. In: *EUR-Lex*. Brusel: European Commission, 2006, ročník 2006, KOM/2006/0571. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0571&from=CS>

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, s. 43. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 8073670402.

HRDLIČKOVÁ, Lucie. *Adaptace dětí cizinců - psychologická rovina adaptace*. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 11. 2014, [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19199/ADAPTACE-DETI-CIZINCU---PSYCHOLOGICKA-ROVINA-ADAPTACE.html>. ISSN 1802-4785.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

KLEŇHOVÁ, Michaela. *Cizinci vzdělávající se na českých školách*. *Statistika&My: Měsíčník Českého statistického úřadu* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2016, 2016(02), 23 [cit. 2017-06-30]. ISSN 1804-7149. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/02/cizinci-vzdelavajici-se-na-ceskych-skolach/>

KOSTELECKÁ, Yvona. *Faktory ovlivňující výsledky žáků v diagnostickém testu – věk, jeho pohlaví, délka pobytu v Česku, etnická skupina: Vliv věku dítěte na výsledky v*

testu. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KUNEŠOVÁ, Hana. *Světová ekonomika: nové jevy a perspektivy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. V Praze: C.H. Beck, 2006. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 80-7179-455-4.

KUTNOHORSKÁ, Jana. *Multikulturní ošetřovatelství pro praxi*. Praha: Grada, 2013, s. 28. ISBN 978-80-247-4413-1.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. Praha: META, 2014 [cit. 2017-06-27].

Dostupné z:

[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti\\_s\\_odlisnym\\_materskym\\_jazykem\\_v\\_ms\\_meta\\_0.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_odlisnym_materskym_jazykem_v_ms_meta_0.pdf)

MARCUSE, Harold. Holocaust Memorials: The Emergence of a Genre. *The American Historical Review* [online]. 2010, **115**(1), s. 53-89 [cit. 2017-06-28]. DOI: 10.1086/ahr.115.1.53. ISSN 0002-8762.

MAREK, Dan. ČESKÁ REPUBLIKA V EVROPSKÉ UNII: ekonomické dopady vstupu. In: *Univerzita Palackého – centrum vědy pro všechny* [online]. [cit. 2017-07-10]. Dostupné z: [http://www.popup.upol.cz/files/forSchoolsDocuments/FF\\_Marek.pdf](http://www.popup.upol.cz/files/forSchoolsDocuments/FF_Marek.pdf)

MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 17. ISBN 978-80-86961-61-3.

Národnostní struktura obyvatel. In: *ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD* [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Stanovisko České školní inspekce k poskytování poradenských služeb dětem-cizincům a žákům-cizincům*. Čj.: ČŠIG-1695/17-G21. Česká školní inspekce. Praha, 2017

TZ: Co přinese novela školského zákona v praxi? *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. Stará Huť, 2016 [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/01/28/tz-cosiv-co-prinese-novela-skolskeho-zakona-v-praxi/>

*Učitelství noviny*. Praha: GNOSIS, 2013, **116**(17).

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

ZAPLETALOVÁ, Jana a Jana MRÁZKOVÁ. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2016. Dostupné z:

[http://www.nuv.cz/uploads/Methodika\\_pro\\_nastavovani\\_podpurnych\\_opatreni\\_unor\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Methodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf)

ŽALOUDEK, Karel. *Encyklopedie politiky*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-209-0.

## 6 Seznam příloh

### 6.1 Příloha 1 – Vzor dotazníku

DOTAZNÍK pro rodiče dítěte-cizince MŠ / ZŠ 1. stupeň

Jméno a příjmení dítěte

Rok narození

Škola

Stát původu

1. Odkud pocházíte? Jakým jazykem mluvíte doma?
2. Jak jste dlouho v Česku?
3. Jaké jsou okolnosti příjezdu? Uměl někdo v rodině, když jste stěhovali do ČR?
4. Chodí Vaše dítě do státní nebo soukromé školy? Do jaké?
5. Jsou ve třídě jiné děti-cizinci?
6. Jak probíhá ve Vaši škole proces adaptace dětí?
7. Jak s Vámi komunikuje paní učitelka? Jakým jazykem mluví na Vaše dítě?
8. Je Vašemu dítěti poskytována nějaká podpora ve škole? Např. doučování, hodiny češtiny jako cizího jazyka...
9. Prostor pro osobní komentář

### 6.2 Příloha 2 – Rozhovor s Blankou Štefano

Rozhovor s Blankou Štefano, sociální pracovnící neziskové organizace META, o. p. s., zabývající se poradenstvím ve vzdělávání k současné situaci v oblasti integrace žáků-cizinců. Rozhovor byl proveden 27. 6. 2017.

***Nikolay Demyanenko: Jak vnímáte a hodnotíte současný stav integrace žáků-cizinců do českého školství?***

*Blanka Štefano:* Moc se toho nezměnilo. Hodně záleží na řediteli konkrétní školy a samozřejmě i na učitelích. Pokud se snaží něco udělat pro žáky s OMJ, tak je to hned vidět. Máme excelentní školy, např. Základní škola Jižní v Praze 4. A máme i přesný opak, tam to vůbec neklape a vypadá to, jako by tam žádný pokrok a změny vůbec nebyly.



**N. D.: Jak hodnotíte novelizaci ŠZ v roce 2016? Jaké pozitivní nebo negativní změny se projeví po dvou školních rocích?**

*B. Š.:* Mám za to, že i když to určitě byla změna k lepšímu, stále je tam hodně sporných bodů. Například uplatňování postupu k zavedení opatření druhého a třetího stupně pro žáky-cizince. Chce to potvrzení od pedagogicko-psychologické poradny. Jenže mnohde cizince neumí a přímo je odmítají. Jak by je vyšetřovali, když neumí pořádně česky. Nemají na to ani metodiky, a to máme už druhý školní rok po novele. Navíc čekací lhůty obzvláště v Praze jsou strašně dlouhé. Za těch několik měsíců si žáci většinou češtinu na základní úrovni osvojí buď sami, s podporou rodičů, anebo začnou navštěvovat kurzy češtiny navíc.

**N. D.: Jak byste hodnotila práci učitelů v oblasti integrace žáků-cizinců do školního prostředí?**

*B. Š.:* Popravdě řečeno, stýkám se spíš s těmi extrémními případy, kdy už je skutečně na místě zasáhnout, aby to nehrozilo třeba vývoj dítěte. Takže se domnívám, že jsou prakticky i velmi dobré školy a učitelé, kteří s inkluzí skutečně pracují. Je jich ale málo. I když v Praze je cizinců obecně více než v regionech, funguje to tak, že v regionech paradoxně s cizinci pracují lépe než v Praze. Na druhou stranu musíme zohlednit i narůstající tlak na školy, kdy v jedné třídě se schází pětadvacet dětí, přičemž dva mají poruchu autistického spektra, tři ADHD a do toho dva tři cizince. Zajistit nějaký individuální přístup v takové třídě už je těžké i pro běžnou populaci, nemluvě o těch, co to potřebují.

**N. D.: Myslíte si, že existují rozdíly v integraci žáků-cizinců slovanského původu (Rusko, Ukrajina, Bělorusko, Kazachstán atd.) a ostatními žáky-cizinci? V čem se to projevuje?**

*B. Š.:* To bych řekla, že nějaká specifika v tom nevidím. Integrace probíhá skoro stejně u všech dětí, i českých, jen různým tempem. Možná o něco málo mají náskok třeba před Vietnamci nebo Číňany, bojují samozřejmě s gramatikou, didaktikou. Projevuje se to i v mimoškolních aktivitách. Občas rodiče nechtějí dávat děti do sportovních sekcí, kroužků. Buď to považují za něco málo užitečného, nebo se příliš soustředí na výkon ve škole. Pak na nějaké volnočasové aktivity očividně nezbyvá čas. Jenže máme příklady, kdy se děti

přes sport nebo kroužky integrovaly mnohem rychleji. Našly si tam kamarády, prostě se u toho bavily. Pak je škoda, když na to nemají prostor.

***N. D.:* Dle vašich zkušeností věnují se více učitele při podpoře a začleňování žáků-cizinců dětem, které pochází z neslovanského jazykového prostředí (např. Vietnamci, Číňane), než dětem, které umí rusky?**

*B. Š.:* Odpovím stručně – ne. Učitelé a školy, jak jsem řekla, buď na to obecně nemají dost možností, anebo se věnují všem žákům stejně, bez rozdílů, jestli je to Čech, nebo cizinec. A budeme doufat, že těch posledních bude přibývat.