

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

# MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ VIETNAMSKÝCH ŽÁKŮ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová

Autor diplomové práce: Tereza Kuželová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na anglický jazyk

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 12. března 2007

Mé vřelé poděkování patří Mgr. Janě Kargerové za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky při vedení diplomové práce a rovněž PaedDr. Pavlu Schneiderovi, Mgr. Jaroslavě Budíkové a Mgr. Jiřině Nejedlé za jejich velmi zajímavé zkušenosti a znalosti z pedagogické praxe.

## **ANOTACE**

Tato diplomová práce se zabývá pojetím multikulturalismu v České republice a jeho odrazem v životě české společnosti a s ním spojených vlivů ve smyslu vytváření si postojů, stereotypů a v některých případech i vzniku diskriminace.

Dále se tato práce věnuje zakotvení multikulturalismu v současném vzdělávacím systému a možnosti jeho využití z hlediska vzdělávání a výchovy nejen českých žáků, ale také žáků-cizinců, zvláště pak Vietnamců, na základních školách. Práce se zabývá seznámení se s vietnamskou kulturou, tradicemi, historií a dalšími aspekty, jejichž znalost by pomohla hledat co nejlepší cesty k jejich inkluzi do české společnosti.

Za největší překážku inkluze je považována jazyková bariéra. Proto se v diplomové práci řeší také otázka výuky českého jazyka jako jazyka cizího z hlediska metodických materiálů a postupů, které lze při výuce na základní škole využívat, aby se vietnamští žáci mohli co nejrychleji a co nejlépe zapojit nejen do života ve škole, ale i v celé naší společnosti.

## **ANOTATION**

This diploma work is concerned about multiculturalism in the Czech Republic and its influence on people living in the Czech society and its connection with forming attitudes, stereotypes and in some cases discrimination.

The work is also about multiculturalism in current educational system and its opportunities which might be used to educate not only Czech pupils, but also foreign-pupils, especially Vietnamese, at primary school. The work is engaged in introduction of culture, traditions, history and other aspects of life in Vietnam. The knowledge of all these aspects might help us to find the best way of inclusion foreign-pupils into the Czech society.

It is said that language barrier might be one of the biggest barriers in inclusion. That



is why this diploma work solves the issue of teaching Czech language as a foreign language, especially from the view of methodic materials and steps, which might be useful and helpful in inclusion these pupils into the life of Czech schools and the whole society as quickly and as best as possible.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

Multikulturní společnost, interkulturní společnost, interkulturní kompetence, multikulturní výchova, migrace, cizinec, azylant, národnostní menšina, integrace, inkluze, akulturace, asimilace, akulturační stres, komunita, postoje, předsudky, stereotypy, xenofobie, diskriminace, kulturní šok, Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, průřezová témata, klíčové kompetence, český jazyk jako cizí jazyk.

## CÍLE

Cílem této diplomové práce je na základě vyjasnění pojmů multikulturalismus a multikulturní společnost poukázat na důležitost a podstatu Multikulturní výchovy v podobě průřezového tématu, jež je součástí nově vzniklého Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Dalším cílem této práce je na základě zjištěných poznatků a informací o vietnamské kultuře, historii, tradicích a zvyklostech se pokusit najít konkrétní způsoby a metody práce s těmito žáky, abychom usnadnili jejich přechod do jiného kulturního prostředí a napomohli jim co nejdříve a co nejlépe se zapojit do života v české společnosti. Zvláště pak co se týče odstranění jazykové bariéry prostřednictvím výuky českého jazyka jako jazyka cizího.

Cílem je vytvoření určitých konkrétních doporučení pro učitele na základních školách, podle kterých v případě, že do jejich třídy nastoupí vietnamský žák s jazykovou bariérou, může postupovat, a které metodické, výukové a další materiály lze v souvislosti s vietnamskými žáky ve třídě využít.

## **OBSAH**

Úvod .....	s.10
------------	------

### **Teoretická část**

1. Multikulturalismus v ČR	
1.1. Multikulturní versus interkulturní společnost .....	s.12
1.2. Počátky multikulturalismu v České republice.....	s.14
1.3. Multikulturní výchova.....	s.16
1.3.1. Zakotvení multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech	s.17
1.4. Shrnutí .....	s.21
2. Migrace a cizinci v ČR	
2.1. Migrace a její příčiny .....	s.22
2.2. Psychologické problémy emigrace.....	s.23
2.3. Situace v České republice .....	s.27
3.3.1. Situace cizinců se státním občanstvím Vietnam v ČR.....	s.29
2.4. Práva cizinců a menšin v ČR.....	s.30
2.4.1. Právo na vzdělání národnostních menšin.....	s.32
2.4.2. Cizinci vzdělávající se na našich školách .....	s.35
2.5. Integrace a inkluze národnostních menšin do české společnosti .....	s.35
2.5.1. Komunita jako prostředek integrace .....	s.37
2.6. Shrnutí.....	s.38
3. Příčiny vzniku diskriminace a rasismu jako reakce na migraci	
3.1. Postoje jako základní princip vnímání světa .....	s.39
3.2. Předsudky a stereotypy.....	s.40
3.3. Xenofobie.....	s.43
3.4. Shrnutí .....	s.44
4. Problematika inkluze vietnamských žáků do prostředí české školy	

4.1.	Česko-vietnamské vztahy před a po roce 1989 .....	s.45
4.2.	Historie Vietnamu a její dopad na vývoj celé společnosti .....	s.47
4.3.	Náboženství a jeho vliv na začlenění vietnamských žáků .....	s.50
4.4.	Tradiční svátky a oslavy jako základ pro budování dobré spolupráce mezi školou vietnamským žákem a jeho rodinou .....	s.51
4.5.	Komunikační styl a jeho dopad na vzdělávání vietnamského žáka .....	s.54
4.6.	Vietnamština a její odlišnosti jako základ pro výuku českého jazyka ....	s.56
4.7.	Výchova a vzdělávání ve Vietnamu a jeho vliv na adaptaci vietnamského žáka na české školní prostředí .....	s.59
4.7.1.	Vývoj vietnamského vzdělávacího systému.....	s.59
4.7.2.	Současný vzdělávací systém ve Vietnamu .....	s.60

## Praktická část

1.	Cíle výzkumu .....	s.63
2.	Použité výzkumné metody .....	s.64
3.	Informace o výzkumném vzorku .....	s.66
4.	Analýza použitých otázek v rozhovorech a dotaznících .....	s.67
5.	Interpretace a vyhodnocení získaných výsledků	
5.1.	Interpretace a vyhodnocení výsledků z polostrukturovaných rozhovorů	s.69
5.2.	Interpretace a vyhodnocení výsledků z dotazníků .....	s.71
5.2.1.	Shrnutí výsledků zjištěných dotazováním.....	s.80
5.3.	Interpretace a vyhodnocení výsledků z nestrukturovaných rozhovorů.....	s.81
5.3.1.	Rozhovor s pracovníkem PPP .....	s.82
5.3.2.	Rozhovor s pracovníkem Dys-centra .....	s.84
6.	Případová studie - Projekt - Čeština pro malé cizince .....	s. 85
6.1.	Charakteristika školy.....	s.86
6.2.	Programy a projekty na škole.....	s.88
6.3.	Čeština pro malé cizince - Češi a malí cizinci	

6.3.1.	Důvody vedoucí ke zrealizování projektu.....	s.89
6.3.2.	Charakteristika a realizace projektu .....	s.90
6.3.3.	Formy a metody práce ve výuce českého jazyka .....	s.91
6.3.4.	Problémy související s vedením projektu .....	s.93
6.3.5.	Účastníci projektu a popis zkoumaného vzorku .....	s.95
6.3.6.	Shrnutí .....	s.96
7.	Závěrečná doporučení podporující inkluzi vietnamských žáků do českých škol.....	97
<b>Závěr</b>	.....	s.103
Použitá literatura a informační zdroje	.....	s.105
Přílohy	.....	s. 108

## Úvod

Od roku 1990 se náš stát, a tím i naše společnost otevřela světu. Do naší země začali přicházet občané jiných zemí světa a často nejen za turistikou. Česká republika se pro ně stává buď dočasným nebo i budoucím trvalým bydlištěm. Jejich děti se dostávají do našich škol a my učitelé najednou stojíme před novým problémem – vzdělávání dětí–cizinců na našich školách, v našich dětských kolektivech, v naší společnosti. Proto musíme být připraveni na etnickou a kulturní různorodost těchto nových žáků v našich školách, jejich setkávání se a společný každodenní život s našimi žáky, a tím i případné problémy, které mohou nastat ve výuce i ve výchově.

Proto bych se chtěla v teoretické části diplomové práce věnovat multikulturní výchově a s ní souvisejícími základními jevy a faktory, které mají ve větší či menší míře vliv na život v naší celé společnosti. Potřebu věnovat se této problematice vidím převážně v tom, že s sebou stále přináší mnoho nových otázek, které se odrážejí také ve způsobech a formách výuky na základní škole. Domnívám se, že současný učitel by si měl být vědom alespoň základních jevů spojených s problematikou multikulturní výchovy, protože na vzdělání a výchově žáků v tomto směru stojí zapojení žáků–cizinců do české společnosti. Čím lépe se cizinci začlení do české společnosti a my poznáme jejich kulturu, tím se dá předpokládat menší výskyt konfliktů pramenících mimo jiné z neznalosti či z neschopnosti tolerovat jinou kulturu. Proto si myslím, že by v této problematice měl být učitel znalý natolik, aby mohl svou výuku přizpůsobit individuálním potřebám žáka–cizince.

Učitel by také měl vést žáka k porozumění, pochopení, naslouchání a vytváření si nových vztahů mezi lidmi a tím také k úspěšnému a plnohodnotnému životu ve společnosti jednadvacátého století. Ovšem zásadním aspektem vzdělávání a výchovy je dát tuto možnost všem, a to i příslušníkům z jiných zemí. A to nejen vzdělání základní, popřípadě střední, kde většina studentů–cizinců své vzdělávání končí, ale umět najít i takové cesty, které povedou většinu žáků–cizinců a studentů–cizinců až ke vzdělání vysokoškolskému.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla, že bych v problematice multikulturní

výchovy chtěla zmapovat příčiny migrace a s ní spojené psychologické problémy, se kterými se migranti musí vyrovnávat, dopady migrace na společnost, do níž tito migranti přicházejí. Dále pak i jaké psychologické jevy tato situace u majoritní společnosti může vyvolávat, a jak se proti nim bránit. Dále by mě zajímalo jakou pozici vytváří Česká republika pro migranty z hlediska právního systému v oblasti výchovy a vzdělávání.

Mnohé jistě překvapí, že jsou to právě vietnamské děti, které plní na českých školách svou povinnou školní docházku v nejvyšším počtu vzhledem k ostatním žákům-cizincům. A právě to byl také jeden z důvodů, proč bych těžiště teoretické části diplomové práce chtěla zaměřit na migranty z Vietnamu a jejich problémy s plněním povinné školní docházky na našich základních školách. Domnívám se, že ačkoli jsou vietnamští žáci považováni učiteli za chytré a bezproblémové děti, nemusí to však jednoznačně znamenat, že se vietnamský žák v české škole cítí jako doma a nic ho netrápí. Ba právě naopak učitelé by měli stále vyhledávat jiné a lepší způsoby práce, komunikace, výuky a vytvářet takové situace, které povedou k co nejrychlejšímu a nejlepšímu začlenění žáka-cizince do kolektivu českých dětí, školy i české společnosti.

Z těchto důvodů bych chtěla hledat a postupně nalézat odpovědi na následující otázky: kdy začali poprvé přicházet Vietnamci do České republiky, proč se stěhují do země se zcela jinou kulturou, co si vietnamští žáci přinášejí ze své kultury s sebou do nové země, jak se cítí vietnamské dítě v české škole a jaké dopady má jejich přítomnost na naši společnost. Jaké problémy, ať už v pozitivním či negativním smyslu s sebou přináší vzdělávání vietnamského dítěte pro učitele, kterých situací by se neměl učitel dopouštět, a naopak kterých by měl umět využít tak, aby dokázala přítomnost vietnamského žáka obohatit poznání všech, a jak právě takovéto situace vytvářet.

Cílem teoretické části je zmapovat vybrané oblasti týkající se žáků-cizinců, zvláště pak Vietnamců, na našem území a způsoby jejich vzdělávání. Na základě toho bych chtěla dojít k určitým otázkám týkajících se řešení konkrétních problémů ve třídách základních škol, na něž se pokusím najít odpovědi v praktické části diplomové práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Multikulturalismus v ČR

### 1.1. Multikulturní versus interkulturní společnost

O multikulturní společnosti hovoříme tehdy, pokud v jedné zemi vedle sebe žijí lidé různého občanství, mateřského jazyka, etnického původu, náboženství a kultur.

Přesnější definici však přináší Člověk v tísni ve svém projektu Varianty, kde uvádí, že: *“multikulturní může být každá společnost, v níž koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny”* (Varianty 2005) avšak hned dodává, že: *“zároveň v ní může docházet k segregaci nebo diskriminaci.”* (Varianty 2005) Stejný názor zastává také Potočková, která tvrdí, že: *“menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než ceněny a rovnoprávně akceptovány. Více než o interaktivní komunikaci a vzájemné předávání zkušeností se zde hovoří o asimilaci a integraci podle měřítek majoritní skupiny.”* (Šišková 2001, s.33) Avšak toto soužití v jednom státě není podle mého názoru tím, o co bychom měli usilovat, ba brát jako ideál, ke kterému chceme směřovat.

Raději se přikláním ke snaze o vybudování tzv. interkulturní společnosti, protože právě v ní, jak je vysvětleno v projektu Varianty: *“dochází k mezikulturnímu dialogu, spolupráci, ke vzájemnému obohacování jedněch druhými – odlišnými.”* (Varianty 2005) Což můžeme dále specifikovat vysvětlením Potočkové, která uvádí, že: *“základními stavebními kameny interkulturní společnosti je respekt k odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost příležitostí, konstruktivní řešení konfliktů a aktivní úsilí o vyvarování se negativních předsudků a stereotypů.”* (Potočková, In: Šišková 2001, s.33)

Z výše uvedených definic dvou typů společností se domnívám, že Česká republika je



multikulturní společností, z toho důvodu, že na našem území žijeme společně s cizinci z různých států, z různých kultur, avšak o dosažení vzájemné komunikace mezi jednotlivými sociokulturními skupinami, podle mého názoru, nemůžeme ještě zcela hovořit. Přesto se domnívám, že se zavedením Rámcově vzdělávacího programu, který prostřednictvím průřezového tématu Multikulturní výchova reaguje na vzniklou situaci, může určitým způsobem k výchově lidí, kteří budou schopni interkulturní společnost vytvářet, napomoci.

Domnívám se, že interkulturní společnost s sebou může přinášet i některé problémy, na které pro zatím nemám jasnou odpověď. Jedním z takových problémů je, že tato společnost nabízí národnostním menšinám možnost vzdělání v jejich mateřském jazyce. Na první pohled se tento fakt může jevit jako pozitivní, proč nedopřát cizincům, aby studovali ve svém mateřském jazyce, ale na druhou stranu s sebou přináší také určitá rizika spojená především s potřebou snahy o začlenění národnostních skupin do naší společnosti a vytvoření u nich potřeby sounáležitosti s naším národem, v jehož zemi žijí. Podle mého názoru jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšné inkluze národnostních menšin a etnických skupin do společnosti je právě společný jazyk, který je jedním ze znaků národa a který spoluvytváří národní identitu. A pokud nedojde k inkluzi většiny národností žijících v jednom státě, pak nedojde ani k vytvoření interkulturní společnosti. Pouhá integrace v tomto chápání interkulturní společnosti nestačí.

A naopak pokud společnost nevytvoří stejné šance pro všechny, a to i možnost vzdělávání v mateřském jazyce, nestane se nikdy interkulturní společností. V řešení této otázky se tak dostáváme do bludného kruhu. Takových otázek v souvislosti s utvářením interkulturní společnosti může vzniknout ještě mnohem více.

S přeměnou české společnosti souvisí také změna pohledu na vzdělávací systém, na jednotlivé vzdělávací předměty a zaměření se na rozvoj klíčových kompetencí. V souvislosti s touto změnou se objevují v pedagogice nové termíny a pojmy. Jedním z nich jsou tzv. **interkulturní kompetence**, které zavádí Průcha a vymezuje je jako: „*způsobilost jedince realizovat ve vlastním jednání ony dispozice ve vztahu k příslušníkům jiných kultur.*“ (Průcha 2001, s. 44) Což jinými slovy znamená mít určité poznatky, na

základě kterých je poté jedinec schopen si uvědomovat a respektovat jednotlivé kulturní zvláštnosti jiných národů.

Z hlediska konkrétního naplňování těchto kompetencí pak Průcha hovoří o multikulturní výchově. Tento pojem se rozšířil především v anglicky hovořících zemích a používají ho také různé mezinárodní organizace, např. UNESCO. Čermáková a spol. (Čermáková 2000) se domnívají, že synonymním výrazem je termín interkulturní výchova, jehož původ je evropský, a který se nejčastěji používá v odborných textech. Dále uvádí, že: *„základním impulsem pro rozvoj multikulturní výchovy byly rasové střety v USA a západní Evropě v šedesátých letech dvacátého století. V té době získal na významu fakt, že kvalita sociálních vztahů je jedním z rozhodujících faktorů určujících kvalitu života.“* (Čermáková 2000, s.8)

## 1.2. Počátky multikulturalismu v České republice

Pokud bychom podle Průchy (Průcha 2001) chtěli začít mluvit opravdu o prvních počátcích vzniku české společnosti, v níž žilo větší množství národů či kmenů vedle sebe, dostali bychom se až do období 2. poloviny 5. století. V té době se na našem území usadili Slované a začalo docházet k prvním interetnickým procesům mezi jednotlivými národy a kmeny. Na základě toho, pak můžeme souhlasit s tvrzením Průchy, že: *„česká společnost nikdy nebyla absolutně homogenní ve své etnické struktuře.“* (Průcha 2001, s.119)

Nejvyhrocenější situace z hlediska etnické struktury nastala podle Průchy (Průcha 2001) po vzniku Československé republiky v roce 1918, což bylo zapříčiněno velmi širokou škálou různých etnik, které v té době tvořily téměř třetinu obyvatelstva, což se odráží v české společnosti dodnes.

Oproti tomu ještě v nedávné minulosti byla Česká republika z hlediska migrace izolovanou zemí. Jednou z hlavních příčin byl tehdejší stávající režim komunistické vlády,

který pohyb osob, ať už v jakémkoli směru nepodporoval. Podstatnou změnu přinesl až rok 1989, kdy došlo k otevření hranic a čeští občané začali cestovat nebo se stěhovat do jiných zemí a naopak občané z jiných zemí přicházet k nám. Většinou se jednalo o uprchlíky, kteří se snažili dostat se dále na západ. Česká republika tak plnila prozatím úlohu tranzitní země, avšak postupem doby se přeměňuje na zemi cílovou.

Jednu z těchto příčin můžeme vidět ve vstupu České republiky do NATO, což je určitá známka bezpečnosti naší země. Další změna v postavení ČR v Evropě přišla v roce 2005, kdy jsme se stali členy Evropské unie, jež je symbolem volného pohybu osob a vypovídá i o určité životní úrovni a ekonomické stabilitě členských států. Jak vyplývá z Analýzy postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a z návrhu optimalizačních kroků (dále jen Analýza) vypracované Gabalem (Gabal 2004), dá se předpokládat, že čím lépe se bude dařit naší ekonomice, tím bude sílit atraktivita naší země a tím více lidí zvláště z chudších částí světa bude přicházet k nám. Na základě této Analýzy je nutné si uvědomit, že trend postupného nárůstu přílivu cizinců do České republiky není možné ve větší míře ovlivnit, a proto bychom si měli začít postupně na zvyšující se počet cizinců v našich ulicích, nákupních centrech i školách postupně zvykat, ale hlavně se jako národ na to připravit.

Již vzniklé a stále nově vznikající interkulturní společnosti na celém světě jsou podnětem k tomu, abychom zvláště naše žáky základních škol vybavili a připravili na etnickou a kulturní různorodost nejen v naší společnosti. Tento trend se odráží také v novém pojetí výchovy a vzdělávání v České republice, kde problematika multikulturalismu je začleněna pomocí tzv. průřezových témat, která jsou povinnou součástí Rámcového vzdělávacího programu, který bude blíže popsán v kapitole 2.3.1. Multikulturní výchova v kulturních dokumentech.

Na závěr tohoto stručného náhledu o vývoji migrace v České republice bych chtěla zdůraznit, že naše společnost se nyní nachází ve fázi, kdy ji můžeme nazvat již společností multikulturní, protože, jak uvádí statistiky, v České republice na konci roku 2003 žilo 278 312 cizinců s povolením k trvalému pobytu a vízem nad 90 dní. Z toho vyplývá, že

každý pátý člověk žijící na našem území k nám přišel z jiné země. To samozřejmě není ve srovnání s jinými západními státy nikterak ohromující číslo, ale každopádně i tito lidé zasahují do života v našem státě, navzájem se ovlivňujeme a společně tak vytváříme novou multikulturní společnost. Naším cílem by teď měla být snaha o vytvoření společnosti interkulturní, což bude dlouhodobý a značně komplikovaný proces.

### 1.3. Multikulturní výchova

Až do roku 1990 termín multikulturní výchova byl u nás skoro neznámý. Dnes je tento termín na pedagogické půdě velmi živým a známým tématem. Přesto najdeme stále mnoho nejasností ohledně definice multikulturní výchovy, a to nejen mezi jednotlivými státy, ale i v české pedagogice samotné. Zatím co Průcha (Průcha 1991) chápe termíny multikulturní výchova, interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání a interkulturální vzdělávání za synonymní, definuje multikulturní výchovu jako: „*snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.*” (Průcha 1991, s. 269-276)

Já se však přikláním k názoru uvedeném v projektu Varianty, který mezi multikulturní výchovou a interkulturním vzděláváním přece jen určitý rozdíl pocítuje. Interkulturní vzdělávání chápe jako snahu: "*potíráním předsudků a diskriminace přispívat k rovné distribuci příležitostí pracovního, politického, sociálního i občanského uplatnění v kontextu demokratické společnosti a především pedagogickými prostředky zlepšovat přístupnost trhu práce členům těch skupin, které jsou z nejrůznějších důvodů znevýhodněny.*" (Varianty 2005)

Na druhou stranu z hlediska používání druhotných názvů tedy výchovy a vzdělávání v těchto termínech souhlasím naopak s Průchou (Průcha 1991), který navrhuje používání

termínu edukace, čímž vysvětluje, že by došlo k setření drobných rozdílností mezi těmito termíny.

Multikulturní výchovu můžeme chápat z hlediska výchovy a vzdělávání v České republice ve třech různých rovinách, a to jako:

- proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur,
- vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychologickým a kulturním potřebám těchto žáků,
- průřezové téma Rámcově vzdělávacího programu, kterému bych chtěla věnovat následující samostatný odstavec, protože se jedná o zcela nové pojetí výchovy a vzdělávání u nás, jež je v pedagogických kruzích hodně diskutováno a které nabude účinnosti ve školním roce 2007/08. (Průcha 1991)

### 1.3.1. Zakotvení multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech

Zásadní zlom v pojetí základního vzdělávání a jeho cílů, výuky a strategií přináší vznik Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001, tzv. Bílá kniha, která dala podnět k vytvoření Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tento dokument vymezuje cíle, obsah a očekávané výstupy, které se stávají podkladem k tvorbě školních vzdělávacích programů, jež si vytváří každá škola sama s ohledem na své materiální, personální a technické podmínky. „*Základním cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí,*“ (Spilková, 2005) které jsou chápány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV 2004, s.6) Dále je také v RVP ZV uvedeno, že osvojování klíčových kompetencí není otázkou pouze základního

vzdělávání, ale že se jedná o dlouhodobý proces, který trvá celý život, a proto dosažení jednotlivých klíčových kompetencí je nutné chápat jako položení základů těchto klíčových kompetencí. Klíčové kompetence se navzájem prolínají, a tudíž: „*k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*“ (RVP ZV 2004, s.6)

Jednotlivých typů klíčových kompetencí je vymezeno celkem šest:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Obsah základního vzdělávání je definován formou tzv. očekávaných výstupů, které vychází z jednotlivých vzdělávacích oblastí a které vytváří předpoklady k rozvoji jednotlivých schopností a dovedností specifikovaných právě v rámci klíčových kompetencí.

Učivo je nově uspořádáno do vzdělávacích obsahů, což podporuje integraci a propojuje jednotlivé vědomosti žáků.

Důležitou a nedílnou součástí základního vzdělávání jsou také tzv. průřezová témata, která reprezentují aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa a která napomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata jsou povinná, a proto je škola musí začlenit buď do jednotlivých vzdělávacích předmětů či z nich vytvořit samostatný předmět a nebo je může realizovat formou projektů či seminářů.

RVP ZV vyčleňuje tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova

- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Cílem průřezového tématu Multikulturní výchova je: „umožnit žákům seznámit se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami.....rozvítet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, véde k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.“ (RVP ZV 2004, s.87-88)

Multikulturní výchova svojí podstatou prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, ICT, Umění a kultura, z oblasti Člověk a příroda se dotýká např. zeměpisu. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která ze zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.

Průřezové téma Multikulturní výchova je rozděleno do pěti tematických okruhů:

- **Kulturní diference**

- přináší žákovi možnost uvědomit si nejen svou jedinečnost, ale i jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti, naučit se prostřednictvím poznání vlastní kultury k respektu vůči kulturám jiných národů a diskutovat nad základními problémy sociokulturních rozdílů nejen v místě školy, ale také v České republice i v Evropě.

- **Lidské vztahy**

- věnuje se utváření tolerantních vztahů mezi lidmi, rozvíjení těchto vztahů, jejich využívání ke společné práci. Vede k uvědomění si, že vztahy mezi lidmi různých kultur nás obohacují, ale také mohou přinášet konflikty v souvislosti s předsudky a vést až k diskriminaci. Dále se také týká slušného chování, morálních norem a lidské solidarity.

- **Etnický původ**

- vede žáky k uvědomění si, že všechny etnické skupiny a kultury jsou si rovnocenné, přestože jsou odlišné ve způsobu života, ve vnímání světa, v myšlení. Žák se má seznámit se základními informacemi o etnických a kulturních skupinách žijících v České republice i v Evropě, s projevy rasové nesnášenlivosti a s příčinami jejich vzniku.

- **Podpora multikulturality**

- seznamuje žáky s pojmem multikulturalita jako prostředku vzájemného obohacování lidí v souvislosti s nasloucháním druhým, komunikací s příslušníky odlišných sociokulturních skupin a vstřícným postojem k odlišnostem. Dále vysvětluje význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.

- **Princip sociálního smíru a solidarity**

- rozvíjí v žácích odpovědnost za to, aby byla odstraněna diskriminace a předsudky vůči etnickým skupinám, dovednost žít nekonfliktně v multikulturní společnosti, učí ho aktivně se spolupodílet podle svých možností na přetváření společnosti, aby vyhovovala všem. Seznámí žáky s otázkou základních lidských práv.

Výběr konkrétních témat a činností z jednotlivých tematických okruhů je plně v kompetenci školy, avšak měly by vycházet z aktuální situace ve škole, dále by také měly odrážet aktuální dění v místě školy i současnou situaci v celé společnosti. To znamená, že během povinné základní docházky se v každém ročníku musí realizovat některý z výše uvedených tematických okruhů. Tyto okruhy se mohou v průběhu výuky v rámci jednotlivých ročníků opakovat, ale žádný z nich nesmí být vynechán. Způsob realizace je plně v kompetenci školy, která ve svém Školním vzdělávacím programu zařadí jeho tematické okruhy do jednotlivých ročníků a zpracuje způsoby realizace průřezového tématu Multikulturní výchova, např.: formou samostatného předmětu, integrací do jiného předmětu, vytvořením tematicky zaměřených projektů k různým kulturám, tradicím a svátkům. Dále může multikulturní výchovu v žácích rozvíjet pomocí spolupráce s některými z rodičů-cizinců (rodinné tradice), dopisováním si s cizinci, oslavou významných dní jednotlivých dětí, vyprávěním o různých způsobech slavení v rodinách,



adopcí na dálku, poznávacími pobyty v zahraničí spojenými s bydlením v rodinách, spoluprací se zahraniční školou atd.

Průřezové téma Multikulturní výchova přispívá k rozvoji vědomostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů žáků, konkrétně např.:

- přináší základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách,
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin,
- učí respektovat práva druhých,
- učí uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné,
- učí tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin,
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá předcházet vzniku xenofobie,
- učí vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu.

#### 1.4. Shrnutí

V závěru této kapitoly bych chtěla shrnout, že díky živému dialogu v pedagogických kruzích o multikulturní výchově a jejího začlenění do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve formě průřezového tématu, se domnívám, že se Česká republika stále více přibližuje nejen v pojetí vzdělávání ale i v uvědomění si důležitosti interkulturní společnosti k západním zemím. Avšak je důležité mít na paměti, že výchova, vytváření nových postojů a hodnot ve společnosti, není otázkou pouze několika let strávených na základní škole. Člověk na sobě musí pracovat celý život. A aby byla patrná změna v chování v celé společnosti, musíme počítat s dlouhodobým procesem, který přinese své plody v podobě vzájemného respektu a tolerance občanů českého národa vůči etnickým či

menšinovým skupinám až dalším generacím.

## 2. Migrace a cizinci v ČR

### 2.1. Migrace a její příčiny

Termín migrace vysvětluje Šiklová jako: "*pohyb obyvatelstva z místa na místo, z jedné země do druhé*". (Šiklová In: Šišková 2001, str.38 ) Tento jev provází lidstvo již od samého počátku. Lidé se stěhovali, kočovali, putovali a hledali zemi, ve které by se jim dařilo lépe, kde by byla úrodná půda a blahobyt. I dnes lidé nejen z chudých zemí cestují za lepším, za prací či za vzděláním do zemí s vyšší životní úrovní. Právě socioekonomické důvody jsou dnes podle Šiklové (Šiklová In: Šišková 2001) největší hnací silou migrace. Socioekonomické rozdíly mezi bohatými a chudými zeměmi, které chápe v bohatství jednotlivých západoevropských zemí, USA nebo Japonska, v síle jednotlivých ekonomik, v životní úrovni v daných státech, ve stupni demokratizace a v neposlední řadě také v politické stabilitě. Přesto nemůžeme vynechat další příčiny migrace, které nejsou o méně závažnější, ba naopak. Mezi další příčiny migrace, které nutí lidi z různých koutů světa vzdát se své rodné země, patří např. náboženské, rasové nebo národnostní pronásledování, války, nucené vysídlení, genocida či přelidnění. Za jakým účelem příslušníci vietnamské národnosti žádají o trvalý pobyt právě na území ČR je možné vyčíst z grafu č. 1 viz. Příloha č.1

Migraci zrychlil a do jisté míry ovlivnil i rozvoj průmyslu. V televizi lidé vidí, že jinde se žije lépe, migranti mohou využít rychlých dopravních prostředků a se svými rodinnými příslušníky mohou „snadno“ udržovat kontakt prostřednictvím pošty, telefonů nebo internetu.

Přesto je důležité si uvědomit, že migrace pro lidi, kteří se rozhodli žít v jiné zemi, je složitým a závažným rozhodnutím v jejich životě, ať už je příčina k migraci jakákoli. Proto bych chtěla blíže objasnit psychologickou otázku emigrace v následující kapitole.

## 2.2. Psychologické problémy emigrace

V této kapitole bych se chtěla věnovat tomu, co člověk, který se rozhodne opustit svou vlast a jít do jiné země, jiné kultury a používat jiný jazyk, prožívá a jakým způsobem se stává příslušníkem jiné kultury.

Diamant (Diamant 1995) považuje emigraci za jednu z mezních životních situací, která je doprovázena trvalou psychickou zátěží a kterou definuje jako: „*násilně anebo dobrovolně dlouhodobé a většinou trvalé přerušení bezprostředních svazku s dřívějším prostředím, v němž emigrant dlouhou dobu žil.*“ (Diamant 1995, s.108) Podle jeho slov si obyčejný člověk, který tuto situaci nikdy neprožil, vůbec nedokáže představit, jakým silným tlakům je emigrant v novém prostředí vystaven, např.: sžít se s odlišnými lidmi, s novou kulturou, osvojit si jiný jazyk, způsob myšlení, jiné postoje a názory, vytvořit si určité postavení ve společnosti a nezůstat „pouhým“ cizincem. Právě všechny tyto a ještě mnoho dalších změn provází proces, který je nazýván akulturace. Jedná se o: „*sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření.*“ (Brouček in Průcha 1991, s.49)

V souvislosti s tímto procesem a různými změnami se může objevit u migranta tzv. akulturační stres, což je podle Průchy (Průcha 2004) jev, který emigrant prožívá příchodem do jiného kulturního prostředí a který může vést až k obtížným stavům nejistoty, strachu až deprese. V této fázi je podle provedených výzkumů pro emigranty nejzásadnější síla jejich etnické identity, která když je příliš silná určitým způsobem brání k co nejrychlejší a

snadnější adaptaci na nové prostředí a vytváří akulturační stres. (Průcha 2004)

Je nutné si uvědomit, že se jedná o dlouhodobý a složitý proces, který můžeme rozdělit do několika fází. Diamant (Diamant 1995) popisuje dvě fáze, fázi adaptace a fázi integrace. Adaptace je něj proces přizpůsobování se novému prostředí, člověk se v něm zorientovává, poznává ho a srovnává ho se svou zemí a optimální adaptace by podle něj měla směřovat k propojení prvků z původního prostředí a kultury s prvky nové kultury. Jako vyšší stupeň adaptace, a tudíž další fázi chápe Diamant (Diamant 1995) integraci, kterou vysvětluje jako dovršení úspěšné adaptace jedince, přičemž tato úspěšná adaptace se vyznačuje tím, že člověk se začlenil a dovede v novém prostředí optimálně žít a cítí se přijat do společnosti.

Oproti němu Průcha (Průcha 2004) uvádí tzv. čtyři strategie adaptace imigrantů podle Berryho (Berry 1997), a to strategii integrace, asimilace, separace a marginalizace, viz. níže uvedená tabulka.

Taxonomie strategií adaptace imigrantů:

<b>Integrace</b>	Způsob adaptace, kdy imigranti uznávají, že poznání a přijetí kultury hostitelské země je pro ně důležité, avšak současně si chtějí udržet i svou vlastní kulturu.
<b>Asimilace</b>	Způsob adaptace, při němž imigranti usilují o co největší splynutí s obyvatelstvem hostitelské země, kdežto svou původní kulturu považují za málo důležitou pro život v novém prostředí. Tato strategie předpokládá časté kontakty imigrantů s příslušníky hostitelské země, poznávání a osvojování jejich jazyka, hodnot, norem, zvyklostí.
<b>Separace</b>	Není adaptace. V tomto případě imigranti nepovažují kontakt s kulturou a příslušníky dominantní kultury za důležitý a setrvávají v určité izolaci od ní, pouze se svou původní kulturou.

<b>Marginalizace</b>	Strategie těch imigrantů, kteří necítí potřebu kontaktu s dominantní kulturou, ale neuchovávají si ani svou původní kulturu. Jejich identita není kulturně opřena ani o kulturu vlastních rodičů, ani o kulturu hostitelské země.
----------------------	---

(Berry 1997 in: Průcha 2004, s.98)

Průcha (Průcha 2004) hovoří také o asimilaci, kterou však vysvětluje pomocí Broučkovy definice: „Asimilace je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přejímané kultury. V průběhu přirozené, nenásilné asimilace může docházet k vzájemnému obohacování participujících etnických a jiných společenství.“ (Brouček 1991 In: Průcha 2004, s. 50)

Z těchto popsaných procesů či strategií je patrné, že se jedná o složité jevy, které mohou trvat celou řadu let. Diamant (Diamant 1995) dochází k názoru, že mohou zasáhnout nejen jednu, ale i dvě nebo tři generace než k těmto procesům dojde a v některých případech k nim nemusí dojít nikdy. Je důležité si uvědomit, že oba tyto procesy jsou složité a závislé nejen na individuálních zvláštностech jedince, ale také na prostředí, tzn. tradici, kultuře, názorech, předsudcích a ekonomické a politické situaci, do které jedinec přichází. Současně je situace ještě o to více složitá, protože nevíme, jak vyřešit rozpor mezi tím, aby se jedinec jiné etnické skupiny nebo národa adaptoval a asimiloval do majoritní společnosti jiné kultury a přitom nedocházelo ke ztrátě jeho vlastní etnické identity a kulturních tradic.

Proces integrace mohou ovlivňovat různé typy faktorů, které se navzájem prolínají. Pro přehlednost je můžeme rozdělit podle Diamanta (Diamant 1995) na faktory, které zpomalují a které naopak proces integrace zrychlují.

Mezi tzv. brzdící faktory patří:

- nadměrné užívání mateřštiny,

- udržování komunit,
- sociální izolace,
- nezaměstnanost, atd.

A do tzv. urychlujících faktorů řadí:

- intenzivní společenský život,
- navazování hlubších přátelských vztahů s obyvateli nové země,
- pracovní či společenské ocenění, atd.

Mezi další faktory, které podstatně ovlivňují proces adaptace a následné integrace emigranta patří také zeměpisná poloha nové země, vzdálenost od staré vlasti, historické vztahy mezi těmito zeměmi, stupeň podobnosti kultur, způsob života atd.

Dále se ve svých přednáškách Diamant (Diamant 1995) zmiňuje o tom, že navázání intimního vztahu, popřípadě sňatek s občanem země, do které emigrant přišel, chápe jako zkoušku stupně integrace.

Podle Diamanta různé výzkumné práce ukazují, že: *„děti přistěhovalců mohou být více nebo méně přizpůsobené k novému prostředí než jejich vrstevníci z rodin domorodců. Není tedy dokázáno, že migrace je zatěžující pro děti a že tato populace je zvláště citlivá pro psychologická rizika.“* (Diamant 1995, s.168) Později však sám přiznává, že: *„proces identifikace bývá u dětí emigrantů složitější....Vyskytují se často problémy ve vztahu k rodičům, k jejich a k vlastní minulosti, k vlasti rodičů, k jejich mateřštině a k původní kultuře.“* (Diamant 1995, s.169 - 170)

Na závěr této kapitoly bych chtěla ještě dodat, že čeští občané, ale také ostatní národnosti žijící na našem území, by si měli být vědomi, jakým složitým a psychicky náročným procesem může člověk, který přichází do našeho prostředí a naší kultury, procházet. Proto bychom se měli snažit jim vyjít vstříc a pomoci tak, aby tento proces byl pro ně co nejrychlejší a hlavně co nejméně bolestivý.

Toto chování je spojeno s lidskou solidaritou a schopností empatie. Hlavně ale

bychom si měli uvědomit, že jejich příchodem do naší společnosti dochází k obohacení každého z nás o jejich zkušenosti, hodnoty, kulturu a schopnosti, které si sebou přinášejí. V důsledku integrace do naší společnosti dochází k soužití vzniklému na základě vzájemného poznání, jež vede k předcházení sociokulturním konfliktům. Proto právě uvědomělost všech těchto procesů a faktorů, následně naše chování k těmto lidem pozitivně ovlivňuje a napomáhá předcházet vzniku stereotypů a diskriminačního jednání.

### 2.3. Situace v České republice

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.2. lidé žijící na území dnešní České republiky nebyli jednoznačně homogenním uskupením, ale soužití s různými etnickými skupinami, kmeny nebo národy panovalo od nepaměti. Podle Průchy (Průcha 2004) asi největší napětí, co se týče rasové či etnické snášenlivosti panovalo v době První republiky, kdy etnické spektrum bylo opravdu široké, Čechy a Slováky počínaje a Maďary, Ukrajinci, Rusíny a Romy konče.

Velký zvrat a podle mého názoru i určité zpřetrhání procesu v integraci těchto etnik do jednoho národa znamenal příchod tvrdého totalitního režimu. Což je možné chápat i jako jednu z hlavních příčin, proč si stále mnoho lidí nedokáže na občany jiných zemí v našem státě zvyknout a vnímá je jako něco, co do naší země nepatří. V tomto období došlo k uzavření hranic, což občany zcela izolovalo od okolního, zvláště pak západního světa, kde proces zvykání si a otevírání se různým národům a kulturám pokračoval. Co se týče přílivu cizinců z východních zemí k nám, v tomto období nenacházíme žádnou potřebu migrace, protože většina těchto zemí měla také komunistickou vládu, a tudíž i podobné životní podmínky.

Dnes je situace zcela opačná. Po pádu komunistické vlády se Česká republika otevřela světu a společně s růstem naší ekonomiky roste také příliv migrantů. Celý vývoj

polistopadového přílivu cizinců popisuje Český statistický úřad velmi podrobně. Je z něho patrné, že v České republice v devadesátých letech počet legálně usazených cizinců postupně vzrůstal, přičemž v letech 1994 – 1999 došlo až ke zdvojnásobení počtu cizinců ze sto na dvě stě tisíc. Tendence poklesu byla zaznamenána v roce 2000, což ale ČSÚ přisuzuje změně legislativy (konkrétně zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR), která podstatně zpřísnila vstupní a pobytový režim většiny cizinců v ČR. Ke zmírnění některých ustanovení došlo až v následujícím roce, což mělo za následek opětovný mírný vzrůst počtu usazených cizinců. Postupný nárůst počtu cizinců pokračuje až do roku 2005, kdy k 31. 12. 2005 ČSÚ evidovalo na našem území **278 312** cizinců, z toho 87 789 osob mělo státní občanství Ukrajiny, 49 446 cizinců s občanství Slovenska, 36 833 osob z Vietnamu a 17 810 z Polska a 16 273 z Ruska a další. Procentuální rozložení deseti nejčastějších státních občanství cizinců žijících na území České republiky k 31. 12. 2005 je znázorněno v grafu č. 1 viz. Příloha č.1.

Na závěr bych chtěla říci, že vstupem České republiky do Evropské unie se postavení naší země v Evropě velmi zlepšilo. Už samotný vstup deklaruje určitou vyspělost a oprávněnost našeho státu zařadit se mezi nejvyspělejší státy západní Evropy, které nabízí snadnější cestu volného pohybu osob. To však s sebou přináší i zvýšené procento osob stěhujících se z nejrůznějších důvodů z jedné země do druhé, a tudíž i stále se zvyšující příliv osob z jiných národů přicházejících na naše území.

Přesto bychom si měli uvědomit, že stále zůstáváme zemí, která není ve srovnání se západními zeměmi Evropy natolik bohatou, aby byla lákadlem pro občany chudších východních zemí, což je také jedna z možných příčin, proč je procento občanů jiných národů žijících na našem území relativně nízké ve srovnání s ostatními západními zeměmi Evropy nebo USA.



### 2.3.1. Situace cizinců se státním občanství Vietnam v ČR

Počet cizinců pocházejících z Vietnamu do České republiky podle ČSÚ narůstá postupně již od roku 1994. Nejprve cizinci vietnamského občanství zastávali čtvrtou pozici mezi nejčetnějšími státními občanstvími cizinců na našem území. Od roku 1997 se stali již třetí nejpočetnější skupinou ze všech cizinců v ČR.

Z materiálů ČSÚ je patrné, že počet Vietnamců se za posledních sledovaných deset let stoupl z původního počtu téměř o polovinu. Zatímco k 31.12. 2003 Cizinecká policie ČR evidovala 25 617 osob vietnamského státního občanství, k 31.12. 2005 bylo zaznamenáno 36 833 těchto osob u nás. Značný nárůst je patrný také v počtu udělených povolení k trvalému pobytu u těchto osob. Zatímco v roce 1994 toto povolení vlastnilo okolo 10% cizinců vietnamské národnosti, ke konci roku 2005, kdy povolení k trvalému pobytu na území ČR bylo uděleno již 63% Vietnamcům žijícím u nás.

Vietnamci nejčastěji uvádějí mezi důvody jejich příchodu do České republiky sloučení rodiny, podnikání na živnostenské oprávnění či usídlení se na základě povolení k trvalému pobytu. Přesné údaje jsou zpracovány v grafu č. 2 viz. Příloha č.2.

Podle ČSÚ děti s vietnamským státním občanstvím dominují mezi ostatními dětmi-cizinci. Mateřské školy navštěvuje 36% vietnamských dětí ze všech dalších národností žijících na našem území. Na základních školách plní povinnou školní docházku 29% dětí této národnosti a na střední školy ze všech cizinců dochází 21% vietnamských žáků.

Osoby vietnamské národnosti v produktivním věku nejvíce podnikají v oblasti obchodu. 90% z nich podniká na základě živnostenského oprávnění v maloobchodu a zbylých 10% ve velkoobchodu. Oproti tomu zcela minimální počty cizinců vietnamského národnosti jsou evidovány na úřadech práce.

#### 2.4. Práva cizinců a menšin v ČR

Migrační politiku, tedy určení komu bude nebo nebude povolen vstup popřípadě pobyt na našem území, vytváří a vykonává stát prostřednictvím zákonů, mezinárodních úmluv, listin nebo dohod, především se jedná o Listinu základních práv a svobod, kterou Česká republika přijala a zahrnula do své Ústavy, které musí plně respektovat.

Základním zákonem, kterým Česká republika vytváří migrační politiku je zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky, tzv. cizinecký zákon, který upravuje vstup cizince na území České republiky, jeho pobyt a vycestování z našeho území.

Gabal (Gabal 2004) ve své Analýze negativně hodnotil fakt, že cizinecký zákon pro povolení trvalého pobytu v ČR pro cizince ze třetích zemí vyžaduje po dobu deseti let každoroční legalizaci pobytu, čímž cizince udržuje v dlouhodobé nejistotě, a zároveň je takovéto usnesení jednou z příčin sníženého přílivu imigrantů ze třetích zemích do České republiky.

Český právní řád vymezuje sedm kategorií cizinců:

- občané EU (včetně občanů Norska, Islandu, Lichtenštejska a Švýcarska),
- rodinní příslušníci občanů EU (včetně občanů Norska, Islandu, Lichtenštejska a Švýcarska), kteří nejsou občany některého z těchto států,
- ostatní cizinci pobývající v ČR přechodně nebo trvale,
- žadatelé o udělení azylu,
- azylanti,
- žadatelé o poskytnutí dočasné ochrany,
- cizinci požívající dočasné ochrany.

Podmínky pobytu a práva žadatele o azyl nebo azylanta (uprchlíka) přesněji vymezuje **zákon č. 325/1999 Sb., o azylu**, kde je azylant definován jako osoba, které byl přiznán azyl. Azyl je udělen osobě pronásledované ve smyslu Ženevské úmluvy o právním postavení uprchlíků z roku 1951, v případě sloučení rodiny a z humanitárních důvodů.

Práva žadatelů o poskytnutí dočasné ochrany nebo cizinců požívající dočasnou ochranu blíže specifikuje **zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců**.

Zbylé osoby žijící na území České republiky jsou občany České republiky. Mezi občany pak najdeme skupiny, které se hlásí ke svému etnickému původu a kultuře a které tvoří minoritní část společnosti, potom mluvíme o tzv. národnostních menšinách, které jsou podle **zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin** definovány jako: *“skupina osob téže národnosti 1. žijící v prostředí jinonárodnostní většiny, nebo 2. která je v daném prostoru početně v menšině, zatímco v jiném státě táž národnost tvoří většinovou společnost.”* Dále zákon blíže specifikuje tuto skupinu osob jako: *„společenství občanů ČR žijící na území současné ČR, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravila společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.”*

Důvodová zpráva k výše uvedenému zákonu vymezuje, že na území ČR žijí tyto národnostní menšiny: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, rakouská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská a ukrajinská. Dále se na území našeho státu vyskytují ještě další etnické a národnostní skupiny, ale nejde o menšiny, protože příslušníci těchto skupin nejsou občany ČR a nespĺňují ani další kritéria podle citovaného zákona. Blíže tato skupina není specifikována ani nemá konkrétní název, pouze se zde uvádí, že do této skupiny právní řád řadí právě Vietnamce a Číňany. Já se ale domnívám, že počet Vietnamců, kteří se zde narodili, a tudíž také získali české občanství pomalu narůstá, a proto v blízké budoucnosti budeme moci Vietnamce považovat za národnostní menšinu.

Práva národnostních menšin upravuje opět zákon č. 273/2001 o právech národnostních menšin, který vymezuje tato práva: *„právo na zachování a rozvíjení kultury i na sdružování příslušníků národnostní menšiny, na šíření a přijímání informací v jazyce menšiny, na účast na řešení záležitostí týkajících se menšiny, na vzdělávání a na užívání*

*jména a příjmení v jazyce menšiny, na užívání jazyka menšiny v úředním styku, před soudy a ve věcech volebních atd.“*

Další právní úpravy týkající se národních menšin na našem území řeší **Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin ve Sb. č.96/1998**. Jiným velmi důležitým zákonem je **zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon**, který upravuje vzdělávání cizinců s trvalým nebo přechodným pobytem na dlouhodobá víza, azylantů a žadatelů o azyl a o kterém budeme podrobněji hovořit v níže uvedené kapitole.

#### 2.4.1. Právo na vzdělání národnostních menšin

Právní řád ČR v již zmíněném zákoně č. 273/2001 o právech národnostních menšin uvádí mezi jednotlivými právy národnostních menšin také právo na vzdělání. Toto právo však nevychází pouze z tohoto zákona, ale také z řady mezinárodních smluv, které chrání cizince před diskriminací a zajišťují jim tak rovné právo na vzdělání. Mezi tyto mezinárodní smlouvy bych chtěla jmenovat zvláště Úmluvu o právech dítěte (čl. 28), Všeobecnou deklaraci lidských práv (čl. 26) a nelze opomenout ani Listinu základních práv a svobod (čl. 33).

Konkrétně pro Českou republiku je právo na vzdělávání cizinců vymezeno v rámci Školského zákona č. 561/2004 Sb., který stanovuje, že: *„osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na území České republiky, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané České republiky....“*(§20)

Z hlediska základního vzdělávání je podle tohoto zákona krajský úřad vzhledem k místu pobytu žáka společně se zřizovatelem školy povinen zajistit:

- bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáka,
- ve spolupráci se zemí původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury

země jeho původu, jež bude propojena s běžnou výukou v základní škole.

Současně je povinností krajského úřadu zajistit přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou přípravu k začlenění dítěte provádět.

Výše uvedená bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání je blíže popsána ve Vyhláše č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání, §10, kde je uvedeno, že krajský úřad společně se zřizovateli škol určí školy, v nichž tato bezplatná příprava bude poskytována. Z čehož vyplývá, že tato příprava není prováděna na všech základních školách. Což podle mého názoru není zcela šťastné řešení, protože dítě přicházející do zcela nového kulturního prostředí, se dostává do situace, kdy se snaží začlenit do kolektivu, do určité skupiny osob, a v momentě, kdy je jeho příprava na základní vzdělávání ukončena, přestupuje na jinou základní školu, která je blíže jeho bydlišti, a tím celý a velmi náročný psychologický proces musí absolvovat znovu za jiných podmínek, v jiných situacích a v jiném prostředí.

Naopak fakt, že žáka lze zařadit do třídy pro jazykovou přípravu kdykoliv během období školního roku a to nejpozději do 30 dnů od podání žádosti, považuji za velmi pozitivní, a to z důvodu, že vychází vstřícně dětem cizinců, jež by v opačném případě musely čekat na začátek nového školního roku.

Žák je začleněn do jazykové přípravy po předložení dokladu o oprávněném pobytu na území České republiky, což pro cizince, kteří nejsou příslušníky ani občany EU, ani žadateli o azyl či azylanty nebo nežádají o dočasnou ochranu, ale žijí zde přechodně, znamená předložit buď cestovní doklad nebo vízum v cestovním dokladu či průkaz o povolení k pobytu. Pokud zde žijí trvale postačí předložit správné rozhodnutí a průkaz o povolení k pobytu.

Co se týče organizace jazykové přípravy je nejvyšší počet žáků v této třídě stanoven na 10 žáků. Nejnižší počet žáků není určen, z toho vyplývá, že třída bude otevřena byť i jen pro jednoho žáka. Celková délka jazykové přípravy je stanovena na: „*minimálně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 měsíců školního vyučování po sobě jdoucích. Obsah*

*výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.*“ (Vyhláše č.48/2005 Sb.) Přičemž je zde ještě dodáno, že konkrétní obsah a metody vzdělávání musí zohledňovat potřeby jednotlivých žáků. Po absolvování této jazykové přípravy žák obdrží osvědčení. Přesto je nutné si uvědomit, že škola nemá za povinnost žáka-cizince doučovat českému jazyku mimořádnou formou studia.

Vyhláška se také zmiňuje o hodnocení českého jazyka u žáků cizinců, které upravuje následovně: *„při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného RVP ZV se na konci tří po sobě jdoucích pololetích po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka.*“ (Vyhláše č.48/2005 Sb.) Což v praxi znamená, že cizinec během třech pololetí nemusí být z Českého jazyka klasifikován a v hodnocení výkonu u ostatních předmětů je nutné brát zřetel na jeho jazykovou úroveň.

Na závěr bych chtěla uvést otázku pro zamyšlení: *„Proč stát nenabízí také bezplatné předškolní vzdělávání?“* Tato otázka ve mně vyvstala v okamžiku, kdy jsem zjistila, že mateřská škola není povinna do svého zařízení přijmout dítě cizince, protože za něho od státu nedostává žádné peníze. Myslím, že nad touto politikou by se měla vláda zamyslet, a to z toho důvodu, že se u nás stále zvyšuje počet narozených dětí cizinců. Dále se domnívám, že otázka snahy o inkluzi a multikulturalismus vzhledem k cizincům na území České republiky je v této situaci velmi vážně ohrožena. Myslím si, že mateřská škola je pro inkluzi klíčová a to nejen z důvodu začleňování dětí-cizinců do prostředí českých dětí, ale také z hlediska učení se českému jazyku nenásilnou formou během hry, což může dětem-cizinců značně usnadnit vstup do základní školy.

#### 2.4.2. Cizinci vzdělávající se na našich školách

Český statistický úřad zjišťuje a zveřejňuje informace o počtu cizinců na našich školách společně s popisem aktuálního vývoje. Podle ČSÚ tak v České republice studovalo ve školním roce 2004/05 na všech typech škol **38 438** cizinců, kteří tvoří 1,8% z celkového počtu všech žáků a studentů včetně občanů ČR.

Podle jednotlivých školských stupňů můžeme konstatovat, že 48% cizinců navštěvuje vysokou školu, 11% střední školu, 31% plní povinnou školní docházku a 8% cizinců je v mateřských školách. Fakt, že tak málo cizinců navštěvuje střední školu ČSÚ interpretuje v souvislosti s počty dětí v mateřských a základních školách, kde se zřejmě jedná o děti dlouhodobě nebo trvale usazených cizinců, většinou mladých, kteří se v ČR začali usazovat a zakládat rodiny ve výraznější míře až od 90. let. Proto jsou jejich děti ještě malé a navštěvují zatím nižší typy škol. Na střední školy zatím nedorostly a teprve v dalších letech na ně budou vstupovat.

Zajímavý je také fakt, že naprostá většina dětí–cizinců v mateřských, základních i středních školách pochází z Vietnamu (38% všech cizinců v mateřských školách, 29% na školách základních). Procentuální rozložení žáků–cizinců podle deseti nejvíce zastoupených státních občanství na základních školách v ČR ve školním roce 2004/2005 je znázorněno v grafu č.3 viz. Příloha č.3

#### 2.5. Integrace a inkluze národnostních menšin do české společnosti

Co se týče příchodu nového imigranta do naší společnosti, je nutné si uvědomit, že povolení ke vstupu nebo pobytu na našem území neznamená pro cizince, že je začleněný do našeho způsobu života, že rozumí našemu jazyku, naší kultuře a začne se chovat podle českých zvyklostí. Ba právě naopak, právě tímto povolením to nejdůležitější pro cizince i

naší společnost teprve začíná. Začíná často mnohem klikatější a strastiplnější cesta než je ta byrokratická. Nyní je na čase, abychom pomohli nově příchozímu imigrantovi, např. Vietnamci, k přizpůsobení se novému prostředí, do kterého přichází a kterému je bez milosti vystaven.

Z hlediska psychiky se jedná o proces adaptace na novou kulturu, s čímž je spojen jiný způsob komunikace (jazyk), jiný životní styl, způsob bydlení, stravování, práce či vzdělávání. To vše a ještě mnoho dalších faktorů do značné míry ovlivňuje to, do jaké míry a jak rychle bude vietnamský občan začleněn do naší společnosti.

V této fázi mluvíme o tzv. integraci imigrantů do majoritní společnosti. Avšak tato situace, i když ji dnes u mnoha vietnamských rodin můžeme velmi dobře pozorovat, není, pokud chceme být interkulturní společností konečnou. Cílem by mělo být úplné začlenění imigranta do společnosti, ve které bude jeho pozice zcela rovnocenná a on sám bude přijímán ve společnosti jako někdo, kdo do naší společnosti bez výjimky patří. Potom teprve můžeme mluvit o tzv. inkluzi, tedy procesu, kdy dojde k setření jakýchkoli předsudků. Ba naopak jednotlivé kulturní odlišnosti jsou vnímány společností jako pozitivní a obohacující. Tyto principy vnímání soužití jedné kultury vedle druhé jsou základní silou, která tlumí vytváření negativních postojů nebo předsudků, které mohou být v některých případech rozvinuty až do xenofobie či rasismus, jež fungují jako určitá forma ochrany vlastních hodnot a tradic.

Jako negativní faktor, který do jisté míry brání integraci cizinců, je podle Gabala (Gabal 2004) nedostatečná motivace cizinců k osvojení si českého jazyka. Náš právní řád totiž ukládá cizinci prokázat svou znalost češtiny teprve v případě, že žádá o občanství ČR. Domnívám se však, že zvláště ve spojení s vietnamským etnikem je toto tvrzení nezcela pravdivé, protože podle mého názoru jsou to právě Vietnamci, kteří každodenně s námi komunikují, i když „lámanou“ češtinou, u svých stánků. A právě udělat dobrý obchod, který pro ně znamená obživu, chápu jako velmi silnou motivaci, jež se projevuje v osvojení si českého jazyka v závratně krátké době.

Ze strany vedení státu se integrací a její realizací zabývá mezíresortní **Komise**



ministerstva vnitra pro přípravu a realizaci politiky vlády České republiky v oblasti integrace cizinců a rozvoje vztahů mezi komunitami ("Komise"), která funguje od roku 2000. Koordinátorem této "Komise" bylo ministerstvo vnitra a od roku 2004 se touto otázkou zabývá ministerstvo práce a sociálních věcí. Mezi úkoly „Komise“ spadá navrhování a přijímání rozhodnutí a doporučení ohledně integrace cizinců.

Z roku založení tohoto orgánu je patrné, jak dlouho trvalo vládě reagovat na příliv cizinců a národnostních menšin, který se začal postupně zvyšovat již od pádu komunismu v roce 1989. Proto se nemůžeme divit nebo mít za zlé, že česká společnost si na vzniklou situaci také ještě nestačila zvyknout.

#### 2.5.1. Komunita jako prostředek integrace

Imigrační komunity jsou podle **Zásad koncepce integrace cizinců na území České republiky** považovány za součást společnosti, která je nejen obohacujícím prvkem, ale převážně má velmi silný integrační potenciál z hlediska zařazení národnostních menšin do společnosti, čímž aktivně a pozitivně podporují vznik interkulturní společnosti. Samotná tvorba těchto komunit je chápána jako proces postupného začleňování cizinců do společnosti.

Mezi nejvýznamnější vietnamské komunity vytvořené v České republice patří Svaz vietnamských podnikatelů, který byl založen již v roce 1992. Hlavním úkolem Svazu bylo tehdy vytvořit první vietnamskou komunitu v ČR (tehdejším ČSR).

Další komunitou, která vznikla o sedm let později, je Svaz Vietnamců v ČR. Obě tyto organizace výrazně přispívají k pozitivní reprezentaci vietnamské komunity v naší společnosti, snaží se pomáhat samotným Vietnamcům, aby si zachovali tradice a zvyky své kultury, aby se co nejrychleji zapojili do života v naší společnosti. To znamená převážně pomoc v jednání na úřadech, při hledání školy pro děti a předávání poznatků ohledně českého právního systému.

Jako další vietnamskou organizaci v České republice bych chtěla zmínit Česko-vietnamskou společnost, která se převážně snaží seznámit širokou veřejnost s kulturou, tradicemi, ale také se současnou situací ve Vietnamu, prostřednictvím různých výstav, besed a seminářů. Svaz vietnamské mládeže pořádá v Praze Dny vietnamské kultury, během kterých se mladí vietnamci žijící v České republice snaží přiblížit kulturu své země nejen žákům základních škol ale také široké veřejnosti.

Naopak Club Bambus je sdružením, které se snaží napomáhat udržet alespoň částečný kontakt již zde narozených vietnamských dětí s kulturou jejich rodičů a předků pomocí sobotní školy vietnamštiny a vydáváním časopisu Cay Tre ve vietnamštině.

Výhodou, kterou zakládání nejen vietnamských komunit přináší, je, že těmto národnostním menšinám pak český právní řád umožňuje prostřednictvím své komunity se účastnit různých jednání, která se dotýkají jejich menšiny, a jejichž prostřednictvím pak také mohou žádat o různé granty týkající se integrace menšin.

## 2.6. Shrnutí

Z výše uvedené kapitoly vyplývá, že Česká republika, jakožto stát a právní systém, je na zvyšující se míru migrace na našem území ne ideálně, ale dostatečně připravena. Co se týče poskytování jednotlivých práv cizincům a národnostním menšinám jsem objevila pouze menší nedostatky týkající se vzdělávání v mateřských školách. Ale bohužel Českou republiku neutváří pouze právní řád, zákony, úmluvy nebo vyhlášky a nařízení. Z větší, a podle mého názoru z podstatné části, je naše země spoluutvářena občany České republiky a dalšími lidmi, kteří na území našeho státu žijí. Ti na poměrně vysoké procento cizinců, národnostních menšin a etnických skupin nejsou zcela připraveni. To je možné pozorovat v jejich postojích k cizincům a v chování k těmto skupinám obyvatel. Blíže bych se proto této problematice chtěla věnovat v následující kapitole.

### 3. Příčiny vzniku diskriminace a rasismu jako reakce na migraci

#### 3.1. Postoje jako základní princip vnímání světa

Z hlediska psychologie je člověk chápán jako jedinec, který proto, aby dokázal vnímat svět a reagovat na jeho podněty adekvátním způsobem, je prakticky nucen si tento systém světa určitým způsobem zjednodušit a předem si stanovit, jak na určité věci nebo i lidi bude reagovat, což mu také pomůže k vytvoření si pocitu jistoty a ochrany sebe sama. To vše mu umožňují **postoje**. Vágnerová mluví o postoji jako: „*přetrvávající získané dispozici k určitému hodnocení a z toho vyplývajícimu specifickému způsobu chování v různých situacích.*“ (Vágnerová 2004, s. 291)

Protože se jedná o získané dispozice, je zásadní si uvědomit, že tyto dispozice vytváří společnost. Podle mého názoru však na jedince nejvíce, zvláště v dětství, působí skupina lidí pro něho významná, tzn. rodina a na prvním stupni základní školy je to i jeho třídní učitel. Právě postoje, které zaujímají tyto osoby, se nejvíce odrážejí v chování daného jedince. Proto se domnívám, že je velmi důležité, jaké postoje zaujímá např. učitel, protože to se také projevuje v jeho výuce, např. zda žáky vede k multikulturalismu, jakým způsobem jim předává informace o etnických či národnostních menšinách, atd. Dále člověk může získat postoje na základě své vlastní zkušenosti, což například u žáka, který navštěvuje základní školu společně s dětmi z jiných kultur, může mít velmi pozitivní vliv na vytvoření postojů k těmto dětem i k celé jejich kultuře. Tento příklad, si myslím, velmi dobře ukazuje na důležitost integrace národnostních menšin do našeho vzdělávacího systému. Průcha (Průcha 2004) dokládá výzkumy potvrzující, že postoje vůči etnickým skupinám se objevují u dětí kolem pátého roku věku.

Jak již bylo řečeno postoje jsou získané dispozice, což také znamená, že nejsou vrozené, tudíž je můžeme měnit, i když je to u některých postojů velmi obtížné. Z toho

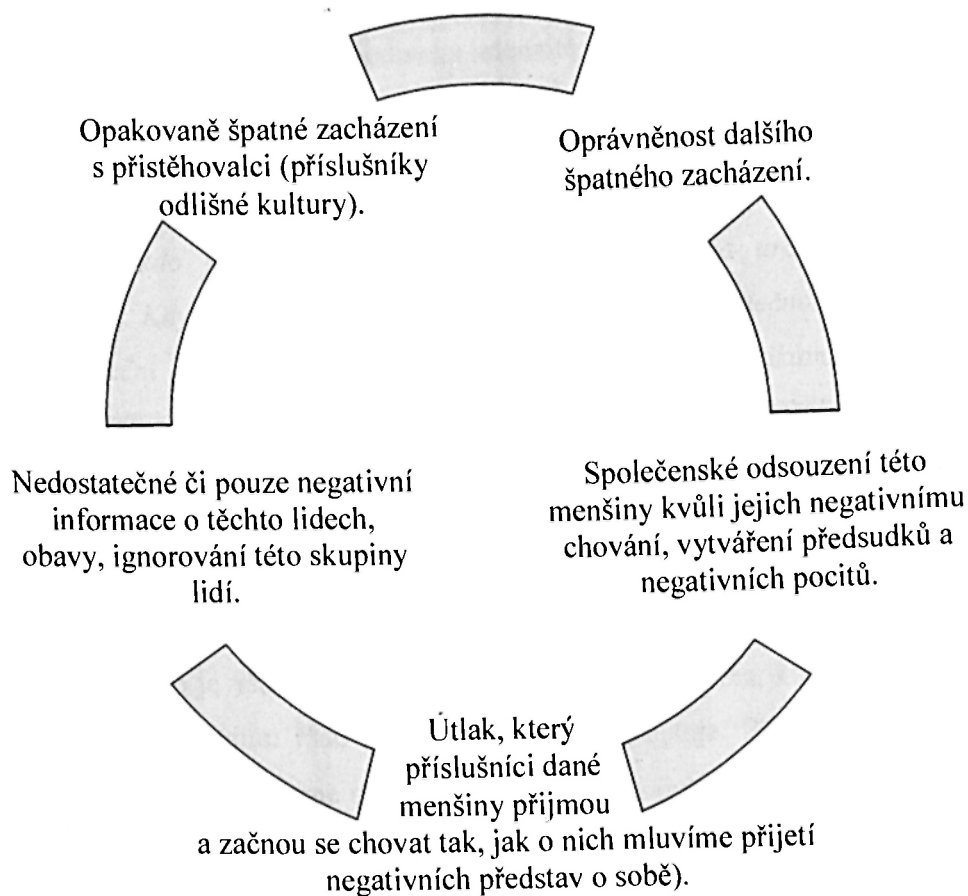
můžeme usuzovat, že nejen školství by mělo pozitivně působit na postoje svých žáků, ale také široká osvěta z hlediska poznání jiné kultury, tradic a zvyků, by měla pomáhat měnit negativní postoje veřejnosti ke stále zvyšujícímu se počtu migrantů na našem území, aby nedošlo k tomu, že postoje přerostou v tzv. předsudky.

### 3.2. Předsudky a stereotypy

**Předsudky** jsou chápány jako druh postoje, jehož závažnost je vysvětlována tím, že se jedná o takové postoje, které se vytvářejí: „ *bez dostatečné znalosti, vesměs pouze na afektivní bázi, a právě pro svou iracionalitu bývají rigidní a těžko ovlivnitelné.*“ (Vágnerová 2004, s.295) Součástí předsudků jsou tzv. **stereotypy**, které jsou chápány jako: „*zafixované zjednodušené a zkreslené názory, obvykle na určitou, specificky vymezenou skupinu lidí.*“ (Vágnerová 2004, s. 295)

Stereotypy jsou nejzávažnějším druhem postoje, protože jejich získání od společnosti je velmi snadné. Člověk se jimi brání proti nebezpečí, které chápe ze strany cizích lidí, zvláště pak lidí z jiných kulturních prostředí. Ve smyslu multikulturalismu jsou stereotypy chápány jako negativní jev, který může vést až k projevům diskriminace a rasismu. Podobně se k předsudkům a stereotypům vyjadřuje také Průcha(Průcha 2001), který se v kontextu předsudků a stereotypů zmiňuje o etnických, rasových a národních předsudcích a stereotypech, které chápe jako významné fenomény sehrávající roli v etnicky konfliktních situacích, jež jsou často výsledkem vzájemného vnímání etnik, národů a různých kultur při jejich soužití v jednom státě. Největší nebezpečí v těchto jevech se skrývá v tom, že se člověk velmi rychle a snadno uchyluje k vytvoření si předsudku již na základě jedné negativní zkušenosti, kterou okamžitě převádí a generalizuje na celou etnickou skupinu.

Čermáková (Čermáková 2000) v souvislosti se stereotypy hovoří o tzv. **začarovaném kruhu**, viz. níže uvedený diagram, který popisuje jednotlivé způsoby našeho jednání a co tyto způsoby vytvářejí.



(Čermáková a kol.2000, s. 16)

Je velmi zajímavé, jak Průcha (Průcha 2001) chápe souvislosti mezi předsudky a diskriminací. Vysvětluje, že mezi předsudky a diskriminací je určitý vztah, ale zcela se nejedná o stejné jevy: „*chová-li někdo předsudky vůči příslušníkům jiného etnika či rasy, nedopouští se tím ještě diskriminace – ta se projevuje až faktickým jednáním.*“ (Průcha 2001, s.37)

Toto vyjádření chápu jako diskutabilní. Je jasné, že diskriminace nemůže být zcela definována jako negativní postoj či obráceně. Ale jak bylo výše vysvětleno z hlediska psychologie, postoje a předsudky nám pomáhají v tom, abychom uměli rychle a v rámci norem společnosti či skupiny, do které se řadíme, reagovat na situace. Z čehož vyplývá, že negativní postoj jedince se navenek může projevit právě jako určitý druh diskriminačního

chování, ale samozřejmě také nemusí. Podle mého názoru záleží na mnoha dalších faktorech, např. na typu situace, jedinci a intenzitě jeho postoje.

Své tvrzení Průcha (Průcha 2001) dokládá definicí diskriminace podle českých psychologů Janouška, Hoskovce a Štikara, kteří však podporují mé přesvědčení tvrzením, že: „někdo, kdo je pod vlivem předsudku, se může za určitých situací dopouštět diskriminace. Když se předsudky daří držet pod kontrolou společnosti, pak se neproměňují v diskriminační akty. Jestliže se však ve společnosti předsudkům nekladou dostatečné překážky, pak se předsudky projeví diskriminačním jednáním, které se podle intenzity liší od prostého sociálního vyhnutí se až k činům extrémně agresivním.“ (Janoušek, Hoskovec a Štikar In: Průcha 2001, s.38)

Pod pojmem **diskriminace** si většina lidí dokáže představit určitý druh jednání proti určité osobě. Co je však velmi zajímavé, je, že právní norma, která by řešila diskriminaci vůči cizinců v právním řádě České republiky, neexistuje. Proto se z hlediska vymezení pojmu diskriminace musíme uchýlit k mezinárodním dokumentům, z nichž jako první, kde je tento termín definován byla „Úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace“, která byla schválena Valným shromážděním OSN v roce 1965. O čtyři roky později byl tento pojem zaveden také do Sbírký zákonů ČSSR a vysvětlen následovně: „*rasová diskriminace v této úmluvě znamená jakékoli rozlišování, vylučování, omezování nebo zvýhodňování založené na rase, barvě pleti, rodovém nebo národnostním nebo etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění nebo omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politickém, hospodářském, sociálním nebo kterékoli jiné oblasti veřejného života.*“ (Tomášková, In. Šišková 2001, s.35)

Tento zákon však neznamená, že diskriminace na území naší republiky neexistuje. Tomášková dochází na základě vyjádření OSN o diskriminaci v ČR k závěru, že: "*ochrana před diskriminací jak násilnou, tak nenásilnou je v ČR spíše formálního charakteru, a ačkoli je deklarována přijetím mezinárodních úmluv o lidských právech, romská menšina je*

každodenně vystavována jejím projevům." (Tomášková, In. Šišková 2001, s. 36) S tímto názorem plně souhlasím, jen bych ještě dodala, že s různými projevy diskriminace se nesetkává jen romská populace, ale také všechny ostatní etické a národnostní menšiny a cizinci žijící v ČR. Jen u těchto skupin není tak rozsáhlá nebo se o ní zatím ještě neví.

### 3.3. Xenofobie

Dalším druhem postoje, který si může člověk vytvořit nebo převzít je tzv. **xenofobie**. Jedná se o postoj, který je definován jako strach z toho, kdo přichází z ciziny, z cizího prostředí, mimo vlastní sociální útvar. Podle mého názoru považuji xenofobii za mnohem závažnější problém než jsou stereotypy, které mohou přerůst do diskriminačních projevů, protože jak vysvětluje Frištenská: „*xenofobie je základem různých nenávisných ideologií, jako je rasismus, šovinismus, nacionalismus, fašismus, apod.....Pramení z ní pronásledování cizinců a stojí v pozadí vytváření segregovaných území...Cizí, tudíž subjektivně prožívané nebezpečí, se stává obětním beránkem jakožto snadno definovatelný původce nesnázi.*“ (Frištenská, In: Šišková 2001, s.12) Určité náznaky xenofobie je možné vysledovat i na chování některých českých obchodníků, kteří své neúspěchy v podnikání připisují právě Vietnamcům, kteří podle nich pašují a prodávají nekvalitní zboží, atd.

Jak bylo uvedeno výše xenofobie se může stát jednou z příčin vzniku ideologie zvané **rasismus**. Ten vychází nejen z fyzické, ale i duševní nerovnosti lidí, která je vystavěna na představě, že lidstvo je rozděleno na nižší a vyšší rasy. Frištenská (Frištenská In. Šišková 2001) poté uvádí dvě formy rasismu, tzv. měkký a tvrdý rasismus. Přičemž měkký rasismus se podle ní neprojevuje jako promyšlená a veřejně hlásaná ideologie, odpovídá současné realitě v České republice a je považován za výhrady vůči jiným etnickým skupinám. Protože je tento jev přijímán víceméně většinou českých občanů, není chápán jako negativní, ale jako společensky uznávaná norma.

Tzv. tvrdý rasismus Frištenská (Frištenská In. Šišková 2001) popisuje jako agresivní podobu postoje, která se projevuje ve veřejně hlásaných ideologiích, jako je například

fašismus. Tyto ideologie jsou hlášány prostřednictvím různých společenských nebo politických organizací.

Z hlediska práva se termín rasismus v žádných vnitrostátních právních předpisech nevyskytuje. V trestním zákoníku ČR se však můžeme setkat s používáním jiných termínů, které vznikají až jako důsledky projevů rasismu, jako je např. veřejné hanobení národa či rasy, podněcování k nenávisti k některému národu nebo rase, ničení některého národa či rasy, genocidium, národnostní a rasová zášť. Vyhláška Ministerstva spravedlnosti o výkonu vazby mluví o národní a rasové nesnášenlivosti. Jedním z projevů rasismu je tzv. rasová diskriminace a rasové násilí.

#### 3.4. Shrnutí

Z této kapitoly jednoznačně vyplývá, že otázka postojů k jiným národnostem či etnickým skupinám je velmi závažná a jejich změna, která je možná, není zase až tak jednoduchá. V některých případech, jako je rasismus a diskriminace, je změna těch postojů, jež tyto jevy vyvolávají, zcela nezbytná. Podle mého názoru však může trvat až několik generací než dojde ke změně některých vyhraněných postojů k těmto skupinám. Z toho důvodu se domnívám, že právě multikulturní výchova na školách otevírá dítěti různé možnosti vnímání a chápání jiných kultur a tím napomáhá právě k vytváření převážně pozitivních postojů k těmto etnickým či národnostním menšinám a cizincům celkově.



## 4. Problematika inkluze vietnamských žáků do prostředí české školy

V této kapitole bych se chtěla zabývat příčinami stěhování vietnamské národnosti v tak velkém počtu zrovna do tolik kulturně odlišné země jako je Česká republika a kdy začala tato národnost k nám přicházet. Dále bych chtěla najít možná úskalí, která musí vietnamští žáci a čeští učitelé překonávat v důsledku značné odlišnosti těchto dvou kultur. Proto se níže pokusím popsat historii Vietnamu, vietnamskou kulturu, náboženství, tradice a zvyklosti, komunikační styl a vietnamský jazyk, abych na základě zjištěných znalostí mohla zmapovat alespoň některé problémy, které mohou mít vliv na vzdělávání a inkluzi vietnamských žáků do české školy a společnosti.

### 4.1. Česko – vietnamské vztahy před a po roce 1989

První diplomatické vztahy mezi Československou republikou a Vietnamem (tehdy ještě Vietnamskou demokratickou republikou) byly navázány již v roce 1950. O šest let později oba státy podepsaly Dohodu o hospodářské a vědeckotechnické spolupráci. Díky tomu k nám již v padesátých letech přijíždějí vietnamští občané, aby se zde vyučili, především v oblastech strojírenství, textilního, potravinářského a obuvnického průmyslu. Během dalších deseti let se spolupráce rozvinula natolik, že k nám přijíždějí studenti za vysokoškolským vzděláním. V roce 1957 přijel do Československa sám vietnamský prezident Ho Či Min.

V souvislosti s vypuknutím americké války ve Vietnamu Československo přijalo do svých dětských domovů vietnamské sirotky, z nichž většina se po ukončení války vrátila zpět do své rodné země. V té době byli vietnamští občané na našem území považováni za pilné a pracovité lidi, bez konfliktů a studenti se vyznačovali výbornými studijními výsledky, což je pokládáno za důsledek dohledu referenta, který sledoval jejich prospěch, a

v případě, že student neprospíval na výborně nebo chvalitebně, byl poslán zpět domů, za účelem, aby nehaněl svou vlast. Dne 15. března roku 1967 se československá vláda usnesla, že pomůže Vietnamské demokratické republice se zaškolením vietnamských občanů ve strojírenství, hutnictví, textilnictví, sklářském, chemickém, dřevařském, kožedělném, papírenském a stavebním průmyslu. A proto v následujících třech letech do naší země přijelo na 2 146 praktikantů. Po skončení výcviku v roce 1975 většina Vietnamců odjela zpět domů.

Ještě před odjezdem posledních výcvikových skupin byla však mezi vládami uzavřena další Dohoda o odborné přípravě občanů Vietnamské demokratické republiky v Československu. Tentokrát k nám přijelo 5 069 vietnamských občanů, kteří byli zaučováni ve strojírenských profesích, energetice či stavebnictví. Zaučování trvalo celkem šest let a zahrnovalo jazykovou přípravu, dvou až tříletou odbornou výuku v systému československého učňovského školství a z praxe, která trvala zbylé dva nebo tři a půl roku.

Během oficiální státní návštěvy prezidenta Československé socialistické republiky Gustava Husáka ve Vietnamské socialistické republice byla podepsána 2. února 1980 Smlouva o přátelství a spolupráci mezi ČSSR a VSR. V souvislosti s touto smlouvou byla přijata také Dohoda o dočasném zaměstnávání kvalifikovaných pracovníků VSR společně s jejich odbornou přípravou u nás. Proto později do Československa přijíždějí další Vietnamci a v první polovině osmdesátých let bylo v ČSSR kolem 27 000 vietnamských občanů pracujících převážně v dělnických profesích. V tomto období se pozměňuje názor na vietnamskou menšinu u nás. Jsou považováni za velmi schopné obchodníky a za lidi, kteří jsou ochotni koupit určité zboží za jakoukoli cenu.

Vznik tohoto mínění byl podnícen skutečností, že Vietnamci kupovali ve velkém množství zboží jako kola, mopedy, šicí stroje, látky, léky nebo věci denní hygieny a posílali je domů svým blízkým a známým. Příčinou byla vietnamská měna dong, která nebyla směnitelná se zahraničními měnami, a tento způsob byl tak pro Vietnamce pracující u nás jediný, jak peníze nějakým způsobem zhodnotit.

V polovině osmdesátých let se začíná počet Vietnamských občanů na našem území snižovat, přesto číslo neklesá pod 17 000. Po roce 1989 došlo k přerušení veškerých vazeb s východní Evropou a Asií, a to i s Vietnamem. V devadesátých letech k nám opět začínají Vietnamští občané přicházet, avšak z jiných důvodů než je studium nebo odborná praxe a převážně se živí obchodem.

Na závěr bych chtěla citovat Müllerovou, která se domnívá, že: *“československá společnost nebyla včas dostatečně připravena na přijetí tak odlišného etnika, jakým jsou Vietnamci. Vietnamská strana rovněž neodhadla dosah přemístění poměrně vysokého počtu svých občanů do značně odlišného evropského prostředí.”* (Müllerová In: Šišková 1998, str. 85) A z toho důvodu následně dochází k názoru, že příčinou vzniklých a stále vznikajících problémů mezi českými a vietnamskými občany je vzájemné nepochopení těchto od sebe tak vzdálených kultur. Jak vzdálená je česká kultura od kultury vietnamské a jaký vliv jednotlivé odlišnosti mohou mít na vzdělávání vietnamských žáků u nás se pokusím popsat v následujících kapitolách.

(Martínková 2006 a Kocourek 2006, In: Kocourek 2006, Varianty 2002, Müllerová In: Šišková 1998)

#### 4.2. Historie Vietnamu a její dopad na vývoj celé společnosti

Vietnamská historie je velmi bohatá. Kmeny Vietů, které dnes tvoří nejpočetnější skupinu vietnamského obyvatelstva, se usadily na území dnešního severního Vietnamu již počátkem doby bronzové. V kultuře Vietů se odrážel život, který byl spojený především s náročnými zemědělskými pracemi souvisejícími s pěstováním vodní rýže, a s tím i budování hrází, které ochraňovaly Viety a jejich úrodu během monzunů. Tradice a kulturní bohatství tehdejších Vietů byla ovlivněna nadvládou Číňanů, která započala roku 111 př.n.l. a která do značné míry ovlivnila dnešní kulturní rysy vietnamské společnosti. Čínský vliv byl opravdu velký a právě díky němu dostali Vietové možnost seznámit se s buddhismem, taoismem a konfuciánstvím.

Po roce 938 n.l. následuje období velkého rozkvětu zapříčiněného obnovením nezávislosti. Trvalo však ještě dalších sedmdesát let než byl ve státě získán řád a pořádek. V roce 1076 byla v současné Hanoji založena Národní akademie. Konfucianismus se postupně stává hlavní ideologií, jejíž předním tématem výuky se tak stalo studium klasických konfuciánských děl.

Poté se dnešní Vietnamské území stalo cílem invaze Mongolů, což vyvolalo celkem tři krvavé války. Nakonec si Vietnam svou nezávislost udržel. Při tzv. „pochodu na jih“, kdy si Vietnam zvětšoval své území, se Vietnamci ukázali jako vynalézaví lidé, a to nejen ve vojenských záležitostech, ale také jako obratní politici.

Postupem času se vytváří tzv. Trojí učení. Jedná se o náboženství, které vzniklo spojením konfuciánství, buddhismu a taoismu a které značně ovlivňuje život vietnamských občanů dodnes, a to i Vietnamců žijících v České republice.

Evropští obchodníci a misionáři se dostávají na území Vietnamu od 15. století. V té době došlo k reorganizaci státní správy a armády, byl sestaven moderní zákoník, který uděloval ženám značná práva. Důsledkem občanské války v 16. století dochází k rozdělení Vietnamu na několik částí, což do určité míry můžeme považovat za úpadek společnosti a kultury. K opětovnému sjednocení Vietnamu došlo až o dvě stě let později. Během té doby do Vietnamu proudilo stále větší množství Evropanů, mezi nimi byli také čeští jezuité šířící křesťanství. Nejvíce svých výhod však využili ve svůj prospěch Francouzi, když Dohodou o Protektorátu v roce 1883 rozdělili zemi na tři části, čímž ve Vietnamu odstartovali tzv. „civilizační misi“.

Vietnam se tak postupně stal součástí rozlehlé říše zvané Francouzská Indočína, do níž patřil také Laos, Kambodža a přístav v Číně. Vietnam byl rozdělen na bohatou část v okolí Hanoje, která se honosila nádhernou architekturou a parky, přičemž na druhém konci země v severských horách byly lomy a hutě a na jihu země zase kaučukové plantáže. V té době došlo také k převedení vietnamského písma do latinky, což někteří autoři považují z hlediska kulturních hodnot krutým zásahem do vietnamské kultury. Postupně se začínají vytvářet skupiny odporu, které touží po nezávislosti, mezi nimi také komunisté,

kteří nakonec byli nejúspěšnější. Podařilo se jim podpořit možnost naděje na nezávislost u nejhudších lidí a zorganizovat ozbrojený odboj. Nejvýznamnější postavou a organizátorem byl Ho Či Min, který i dnes zůstává ve Vietnamu pojmem.

Určitým štěstím v neštěstí znamenala pro Vietnamce druhá světová válka, když Francie byla napadena Německem. Toho bylo využito pro napsání Vietnamské deklarace nezávislosti a dne 2.9.1945 byl severní Vietnam prohlášen za Vietnamskou demokratickou republiku. Francie se však se svou ztrátou kolonie nechtěla smířit, a proto s pomocí Američanů v roce 1946 se pokusila opět Vietnam vojenskou silou získat. Přesto všechno se setkala s porážkou a v roce 1954 byly dlouhé a krvavé boje ukončeny podepsáním Ženevské dohody, která sice znamenala, že se Francie vzdala svých nároků na Vietnam, ale zároveň došlo k rozdělení Vietnamu na dvě části. Severní část se stala opět Vietnamskou demokratickou republikou s prezidentem Ho Či Minem v čele. V jižní části se vytvořila Vietnamská republika. Následné volby měly zajistit opětovné spojení obou částí, ale jihovietnamský prezident volby odmítl, protože věděl, že prezidentem celé země by se stal Ho Či Min a vládla by jeho komunistická strana se vším, co ke komunismu patří (znárodnování majetku, státem řízené hospodářství, atd.)

Drobné neshody mezi severním a jižním Vietnamem začali přerůstat do nenávisti, která vyústila v bombardování v Severním Vietnamu Američany, kteří stáli na straně Jižního Vietnamu. Po dlouhých a krvavých bojích nakonec Američané Vietnam opustili. Nedlouho na to Jižní Vietnam podlehl tlaku Severu a v roce 1976 byla vyhlášena sjednocená Vietnamská socialistická republika.

Současně se Vietnam stává členským státem Rady veřejně hospodářské pomoci, což způsobilo příliv Vietnamských občanů do tehdejší ČSSR jako dělníků a učňů počátkem osmdesátých let (podrobněji v samostatné kapitole Česko-vietnamské vztahy před a po roce 1989).

Na konci osmdesátých let dohází ve Vietnamu k hospodářským reformám, které vedly k uvolnění obchodu a zlepšení mezinárodních vztahů, což mimo jiné umožnilo, že byl Vietnam na poli mezinárodního obchodu považován na počátku devadesátých let za

jednoho z tzv. „asijských tygrů“.

(Martínková 2006 a Kocourek 2006, In: Kocourek 2006, Člověk v tísní: Projekt Varianty 2002)

#### 4.3. Náboženství a jeho vliv na začlenění vietnamských žáků

Starí Vietové již od dávných dob věřili v tzv. animismus. Vasiljev popisuje animisty jako lidi, kteří: „věřili, že nejen lidé a ostatní živočichové, ale i živly, přírodní útvary, kameny a rostliny mají své duchy či duše.“ (Vasiljev, In: Kocourek 2006, s. 72) Z této víry se postupně vytvořila velmi silná tradice o uctívání rodinných předků. A tak jako každý člověk má duši, tak má každá vietnamská rodina a každá vesnice svého ducha.

Jinou leč velmi podobnou vírou se vyznačuje konfuciánství, které bylo, jak tvrdí Vasiljev:, „ve Vietnamu hlavním společensko-filozofickým učením, které ve velké míře určovalo morální hodnoty vzdělaných vrstev.“ (Vasiljev, In: Kocourek 2006, s.73) Konfuciánství se později ještě více rozšířilo, když se stalo v 10. století hlavním ideologickým nástrojem. Současně vedlo k jednoznačnému rozdělení role muže a ženy v rodině, přičemž postavení žen, které musely poslouchat hlavu rodinu, vedlo až ke krutým trestům. Přesto mnohé další prvky tohoto kultu se udržely a staly se součástí dnešní vietnamské kultury. Patří sem mimo jiné úcta ke starším, a to nejen k rodičům, ale také ke starším sourozencům, či například povinnosti dětí pečovat o své rodiče.

Buddhismus patří mezi nejrozšířenější světová náboženství a stejně tak je tomu i ve Vietnamu, kde buddhismus vyznává většina jeho obyvatel. Buddhistické chrámy nalezneme v každém městě i vesnici. Vietnamci kromě Budhy a jeho různých vtělení uctívají také tzv. bódhisatvy, které Vasiljev vysvětluje jako: „osoby, jež se dobraly buddhistického ráje, ale dobrovolně se rozhodly setrvat na tomto světě, aby pomáhaly vyrovnávat se s utrpením všem živým.“ (Vasiljev, In: Kocourek 2006, s.74) Jednou z těchto bódhisat je také bohyně milosrdenství Juan Am.

Již před tím než se Vietnam stal Francouzskou kolonií se do země dostávají katoličtí misionáři a s nimi katolická víra, která se nejvíce rozšířila právě v době kolonizování Vietnamu. Dnes je katolická církev ve Vietnamu poměrně rozsáhlá, o čemž vypovídá nejen značný počet kostelů a dvě katedrály, ale také samotných osm milionů katolických věřících, kteří slaví Vánoce stejným způsobem jako my.

Zajímavé je tzv. monoteistické náboženství, které vzniklo teprve na počátku 20. století a které se vyznačuje: „*snahou spojit prvky všech světových náboženství a kultur a uctívá i jejich velké představitele, k nimž vedle Ježíše Krista, Konfucia a Budhy patří například i francouzský spisovatel Victor Hugo.*“ (Vasiljev, In. Kocourek 2006, s.75)

#### Shrnutí

Ve Vietnamu existuje celá řada ať už světových náboženství, tak také různých kultů, které se během svého dlouholetého vývoje vzájemně doplňovaly až vytvořily základní rámec, který ovlivňuje veškerý život ve Vietnamu. Z výše popsaných náboženství, která jsou ve Vietnamu nejrozšířenější, je patrný jejich vliv a odraz v lidových tradicích a zvycích. Mimo jiné bych chtěla poukázat, že právě tento fakt zaručuje vietnamskou otevřenost vůči různým vírám a hodnotám v případě emigrace do jiných zemí, která se vytvořila na základě dlouholeté zkušenosti s jednotlivými náboženstvími, což ve Vietnamcích vyvolalo respekt k různým náboženským zvykům, proto pro ně není v tomto smyslu problém tolerovat českou víru, tradice, svátky a zvyklosti.

#### 4.4. Tradiční svátky a oslavy jako základ pro budování dobré spolupráce mezi školou, vietnamským žákem a jeho rodinou

Vietnamská kultura a s ní spojené tradiční svátky a náboženství vychází z přírodních jevů, které ovlivňovaly a stále ovlivňují život v této zemi, z toho se vytvořily jednotlivé zemědělské svátky. Bohatá historie Vietnamu a jeho umístění zapříčinilo, že Vietnam byl

po dlouhá staletí křížovatkou různých nejen náboženských, ale i kulturních vlivů. Tyto vlivy sem proudily nejen z Číny, Indie a Mongolska, ale také ze západní Evropy.

Základem všech oslav je Vietnamský lunární kalendář, který určuje přesné dny oslav různých svátků, jejichž data jsou pohyblivá. Nejvýznamnějším a největším svátkem je **Vietnamský lunární Nový rok** nazývaný Tet. Jeho oslavy vždy padnou na jeden den mezi 21. lednem a 20. únorem. Nový rok je vnímán jako počátek jara, nového hospodářského roku a současně je pro každého Vietnamce dnem oslavy svých narozenin, protože v tento den se všichni stávají o rok staršími. Už čtrnáct dní před Tetem se zavírají obchody a ulice, takových velkých měst jako je například Hanoj, se vyprazdňují. Lidé odjíždějí do svých rodných vesnic oslavit svátek Tet společně se širokou rodinou. Součástí oslav je i výzdoba domu, a tak jako u nás máme na Vánoce vánoční stromek, tak ve Vietnamu je rozkvetlý kumkvat (strom s podobnými plody jako mandarinka) nebo broskvoň či meruňka, které jsou symbolem dlouhověkosti, nesmrtelnosti a ochrany před zlými duchy. Součástí oslav je také vzpomínka a obětování různých předmětů rodinným předkům, a proto rodiny zdobí také oltáře svých předků, kde zanechávají hlavně jídlo, převážně oříšky s betelem (list pepře, který se společně v něm zabalenými oříšky žvýká). Mezi další sváteční pokrm patří rýžové slané koláčky plněné sádlem nebo slaninou.

Shon a nákupy jsou ve Vietnamu před tímto svátkem stejné jako u nás před Vánoci. Každý se snaží sehnat potraviny, které si během roku nemohl dopřát, a shání dárky, kterými by obdaroval své blízké. Zajímavé je, že lidé shání dárky také pro lidi, kteří jsou výše postavení nebo kterým jsou zavázáni, žáci pak nosí dárky svým učitelům, pacienti lékařům, atd.

Pro Vietnamce je doba oslav Tetu dobou návratu domů a ještě dnes má pro ně velkou hodnotu. Proto i v současné době se mnoho Vietnamců žijících u nás na tyto svátky vrací zpět do rodné vlasti. Vietnamci stejně jako my považují Nový rok za důležitý krok do nového roku, a proto u nich platí stejné rčení: „Jak na Nový rok, tak po celý rok.“

Dalším významným svátkem je svátek oslavovaný sedmý den sedmého lunárního měsíce. V tento den podle buddhistického náboženství přicházejí zpět na zem duše



zemřelých. Rodina proto musí pro své předky připravit taková jídla, které měli rádi, a obětovat jim předměty, které mohou v nadpozemském světě potřebovat.

Mezi významné oslavy patří **výročí úmrtí rodičů**. Jedná se převážně o uctění památky zesnulých předků, a to až do čtvrté generace. Toto uctívání probíhá pomocí oltáře předků, který má každá rodina, a kam pokládají nejrůznější oběti v podobě jídla či papírových předmětů. Celé obětování vede nejstarší syn, což opět ukazuje, kdo je považován za hlavu rodiny a má úctu všech ostatních členů. Předci hrají v životě Vietnamců velmi důležitou roli, a proto jsou jim nápomocni i při řešení důležitých rodinných záležitostí. Kocourek tvrdí, že: „*oltáře předků najdeme v každé vietnamské domácnosti žijící v České republice.*“ (Kocourek 2002, s.31)

Z tohoto svátku je patrné, že **smrt** v životě Vietnamců hraje zásadní roli, a proto také úmrtí patří mezi nejvýznamnější události v rodině. Samotná smrt je chápána jako skonání těla, přičemž duše odchází do jiného světa, kde nalezne klid v případě, že je na zemi náležitě uctívána. Zajímavé je, že rodina neinformuje příbuzné o smrti jejich člena, považuje se totiž za povinnost každého, zajímat se o zdraví druhých, a tudíž se o skonání musí dozvědět od známých a poté se zúčastnit pohřbu. Na samotný pohřeb lidé přicházejí v bílých šatech a je jich mnohem větší počet, než je zvykem u nás. Přinášejí dary, které rodina zaznamenává, aby je později mohla ve stejné výši oplatit.

Vedle pohřbu byla **svatba** považována za důležitý moment v životě celé rodiny. Podle Pechové se jednalo o: „*rodinný akt a ne záležitost ženicha a nevěsty.*“ (Pechová 2006, In: Kocourek 2006, s.64) Hlavní úlohu totiž měli rodiče, kteří vybírali svým dcerám či synům budoucího partnera. Dnes výběr partnera a celá řada rituálů spojených s touto oslavou se ve větší míře nevyskytuje a volba partnera je dnes zjednodušena na „pouhý“ souhlas rodičů.

### Shrnutí

Z tohoto krátkého pojednání o vietnamských tradicích vyplývá, že odlišnost

vietnamských zvyků a oslav je od těch našich velmi odlišná. Domnívám se, že učitel by alespoň některé zásadní odlišnosti vietnamských tradic a oslav měl znát natolik, aby byl schopen je využít k budování dobrých vztahů a důvěry rodičů-cizinců k české škole. A poté prostřednictvím spolupráce mezi školou a rodinou vietnamského žáka může formou multikulturních dílen zajistit oboustranné poznávání těchto kultur, které rovněž napomůže inkluzi vietnamských žáků do kolektivu českých dětí a vietnamské komunity do české společnosti.

#### 4.5. Komunikační styl a jeho dopad na vzdělávání vietnamského žáka

U Vietnamců si můžeme povšimnout jejich poměrně častého **úsměvu na tváři**, nelze z toho však vyvodit, že jsou Vietnamci spokojení a pozitivisticky smýšlející lidé. Úsměv může mít ve vietnamské kultuře tři významy. První z nich je výrazem štěstí a radosti stejně tak jako u nás. Jindy může mít úsměv význam zcela opačný, tedy vypovídá o tom, že je člověk smutný, něco ho trápí, ale nechce tím zatěžovat ještě další osoby, a proto se na vás usmívá. A třetí možnost, při které se na nás Vietnamec usmívá, je, když něčemu nerozumí nebo je nervózní a chce se proto svým úsměvem určitým způsobem ospravedlnit.

Ve Vietnamu je zcela přirozené při **podání ruky** podávat druhému obě ruce. Přičemž jedna ruka uchopí ruku druhého a druhá ruka ji ještě přikryje, čímž dávají Vietnamci najevo svou úctu k druhému člověku. Naopak jako rozčilení či nesouhlas Vietnamci považují, když si někdo dá ruce v bok nebo si je zkříží na prsou.

Vietnamci zvyklí vyjadřovat svůj vztah k druhým lidem **doteky**, takže můžeme ve Vietnamu potkat i dva muže držící se za ruce na znamení velkého přátelství. Velkou chybou však může udělat učitel, pokud pohladí vietnamského žáka po hlavě. Pohlázení po vlasech dítěte je výsadním právem rodičů, v jiném případě může být tato situace vnímána jako povýšený postoj k druhému a snaha ovládat ho. I když podle Kocourka (Kocourek 2006) se

dnes tato tradice velmi rychle vytrácí.

Mít u sebe kapesník je v naší kultuře něco zcela běžného a patří to k dobrému vychování. Ve Vietnamu je to právě naopak. Smrkání do kapesníku je vnímáno jako nechutné a odporné, a proto je zcela běžné slyšet Vietnamce popotahovat.

Zcela opačné normy slušného chování panují také během **stolování**. Ve Vietnamu se mlaskáním při jídle projevuje úcta kuchaři. Naše české úsloví: „Dobré chutnání a žádné povídání.“, také ve Vietnamu neplatí. Zde se naopak mluví hodně dlouho a právě doba jídla je brána jako možnost řešit různé rodinné i pracovní záležitosti. Pokud chce Vietnamec ukázat hostiteli, že je sytý, zanechá trochu ryže v misce a pokud mu chutnalo zašpiní ubrus, což v případě pojídání pokrmu pomocí bambusových hůlek nemusí být pro našince až takový problém. A na závěr jídla je samozřejmě si odříhnout, abychom nezatěžovali trávicí trakt spolykaným vzduchem.

Tak jako je u nás při **navazování komunikace** zcela normální zeptat se, jak se druhému vede, tak je ve Vietnamu běžné ptát se na zdraví a rodinu. Při návštěvě je zase ve Vietnamu zcela normální pohostit druhého čajem a zákuskem, což podle Kocourka (Kocourek 2006) může velmi pozitivně zapůsobit ve škole ohledně komunikace mezi učitelem a rodiči vietnamského žáka, čímž rodičům vyjádříme dobrou vůli navázat dobré vztahy.

Způsob komunikace vychází ve Vietnamu převážně z vlivu náboženství, kde vyjadřování úcty, skromnosti, vzájemného respektu a slušného chování jsou hodně zastoupeny. To se projevuje také ve způsobu jednání, např.: přímý a dlouhý **pohled do očí** je ve Vietnamu vnímán jako něco nepříjemného a urážejícího. Naopak sklopené oči jsou známkou slušného a skromného chování. Od Vietnamce nikdy neuslyšíte říci „ne“, podle Kocourka (Kocourek 2006) by to znamenalo opovržení, a proto nám místo toho řekne, že je nutné se nad tím ještě zamyslet nebo řekne „ano“, tím však nemusí dávat najevo svůj souhlas, ale skutečnost, že nás poslouchá.

(Kocourek 2006, Kocourek 2002, Müllerová In. Šišková 1998 )

## Shrnutí

Na závěr bych chtěla říci, že je zapotřebí si dobře uvědomit jednotlivé zvláštnosti týkající se chování a komunikace tak odlišné kultury jako je vietnamská. Zvláště učitel ve styku s vietnamským žákem a jeho rodiči by měl chápat způsoby jejich jednání a nepřijímat je negativně ba až jako drzé, ale aby na různé, odlišné či v naší kultuře nevhodné způsoby chování uměl vhodně reagovat. Na základě znalostí těchto odlišností může poté snáze začít budovat pozitivní vztah vietnamského dítěte k české škole a spolupráci mezi školou a rodinou. Případná další konkrétní nedorozumění, která mohou vzniknout v komunikaci mezi učitelem a žákem, budou popsány níže v kapitole 6. „Vietnamský žák v české základní škole“.

### 4.6. Vietnamština a její odlišnosti jako základ pro výuku českého jazyka

Vietnamština byla dlouho řazena mezi jazyky příbuzné čínštině. Dnes však Kocourek uvádí, že: „*podle nejnovějších jazykových studií, podle kterých se mimo jiné určuje původ vietnamského etnika, patří vietnamština do vietmuongské jazykové skupiny do austroasijské jazykové rodiny.*“ (Kocourek 2002, s.16) Původně byla vietnamština jazykem netonálním, v průběhu svého vývoje byla však vystavena vlivům okolních národů, převážně z jihovýchodní Asie, což mělo za následek vytvoření jazyka tonálního se šesti různými tóny, a to tón rovný, klesavý, stoupavý, klesavě stoupavý, přerušovaně stoupavý a hluboký hrdelní tón.

Původní vietnamské písmo bylo tvořeno z tzv. jižních čínských znaků, které byly od čínských znaků odvozeny. Toto písmo bylo však velmi složité, proto se mezi chudé vrstvy obyvatel téměř nešířilo. Kvůli silnému čínskému vlivu přejala vietnamština mnoho čínských výrazů, které souvisely převážně se státní správou, náboženstvím, kulturou a literaturou. Dále Kocourek vysvětluje, že: „*ve vietnamštině se tak vytvořila speciální slovní zásoba, tzv. sinovietnamských slov, která jsou přejata z čínštiny a řídí se i jejími gramatickými pravidly.*“ (Kocourek 2002, s.17)

Dnes Vietnamci čtení jižných čínských znaků neovládají a píší latinkou. Latinské písmo do Vietnamu zanesli především Francouzi, aby zde mohli rozšiřovat křesťanskou víru. A mezi nimi to byl právě misionář Alexandre de Rhodes, který přepsal vietnamštinu do latinky a sestavil slovník. Kocourek se domnívá, že tímto přepisem došlo ke snadnějšímu šíření informací a tím se písmo stalo efektivním nástrojem pro rozvoj vzdělanosti v 19. a 20. století ve Vietnamu.

Nesmíme však vliv čínského impéria nějakým zásadním způsobem zatracovat, právě naopak, podle Vasiljeva (Vasiljev 1999) se vietnamština díky čínskému vlivu kultury značně rozvinula a dnes ji proto můžeme pokládat za jeden z jazyků s nejbohatší slovní zásobou. Dále je však velmi důležité si uvědomit, že i přes velmi silný vliv čínské kultury je čínština velmi odlišným jazykem od vietnamštiny, a to nejen v podobě písma, ale také slovní zásoby a stavby.

Z hlediska gramatiky můžeme ve vietnamštině oproti češtině pozorovat značné rozdíly. Vietnamština je jazykem, který nepotřebuje, a tudíž také nepoužívá morfologii (ohýbání slov). Každá věta má svůj pevný slovosled, který zajišťuje, že druzí lidé sdělení pochopí a z kontextu si chybějící gramatické jevy doplní, popřípadě si vypomáhají pomocí zvláštních neplnovýznamových elementů. Také neznají používání předložek, příslovcí a předpon, místo toho pro jednotlivé určení místa mají různá slova. Oproti češtině používají tzv. klasifikátory, které dávají před podstatné jméno a tím určují jeho bližší vlastnosti nebo zda se jedná o neživou věc či živou bytost.

Co se týče slovní zásoby je vietnamština jazykem, který je tvořen převážně z jednoslabičných slov, což může naznačovat relativně nízkou slovní zásobu, ale jak bylo již řečeno výše opak je pravdou. K velmi pestré slovní zásobě vietnamštině pomáhá šest tónů, které mění jednotlivé významy slov. Z čehož vyplývá, že jedno jednoslabičné slovo může mít až šest významů. Ve slovní zásobě se odráží také tradiční poměrně složitý systém rodinných a společenských vztahů, který můžeme pozorovat v poměrně velkém množství osobních zájmen.

Jazyk se velmi silně odráží ve jménech lidí, která jsou v dané zemi používána. Jméno je součástí identity každého člověka a spojuje ho s kulturou jeho rodné země. Proto jsem se rozhodla se dále věnovat otázce vietnamského jména a případným úskalím, která se mohou v souvislosti s příchodem do jiné země, objevit.

Vietnamské jméno je nejčastěji tvořeno ze dvou, tří nebo čtyř slabik. Slovo na první pozici Kocourek (Kocourek 2002) označuje jako příjmení, slovo na druhé pozici napovídá o pohlaví dané osoby. Domnívám se, že většina učitelů je ve vztahu k vietnamštině převážně v pozici laiků, takže stejně ze jména nepoznají, zda se jedná o muže či ženu. Na posledním místě ve jméně je vždy křestní jméno, které je také jiné pro muže a ženy.

Ženy jsou většinou pojmenovávány podle názvů rostlin (chryzantéma, vrba, orchidej,...) nebo podle nějaké krásné věci (sníh, rosa, luna, paprsek.....). Oproti tomu muži jsou pojmenováni podle různých lidských ctností a hrdinských vlastností (čest, hrdina, statečný, silný, bystrý...). Důležitá je však podle mého názoru skutečnost, kterou uvádí Kocourek (Kocourek 2002), že pokud chceme oslovit Vietnamce v České republice, použijeme české oslovení pán, paní nebo slečno a vlastní jméno, tedy tu slabiku, která stojí až na konci celého jména.

### Shrnutí

Z tohoto krátkého seznámení se s vietnamským jazykem plyne, že bychom si měli uvědomit, jak pro Vietnamce musí být těžké naučit se jazyku tak odlišnému jako je čeština, a proto bychom podle mého názoru měli jejich snahu mluvit česky chápat jako něco zcela obdivuhodného a k jejich drobným nepřesnostem v češtině být právem tolerantní. Učitelům částečné znalosti vietnamštiny pomohou odhadnout, ve kterých gramatických jevech může mít vietnamský žák problém, protože se s nimi v jeho mateřském jazyce neseťkal.

Většina lidí i učitelů se domnívá, že Vietnamci píšou stejně jako Číňané znakovým písmem. Z toho plyne, že nemusí mít zbytečné obavy ohledně psaní a čtení, protože vietnamské děti latinské písmo znají. Učitel na základě výše uvedených informací může

snadno začít budovat přátelský vztah k vietnamskému dítěti a vytvářet u něj pocit bezpečí a sounáležitosti už jen tím, že ho bude oslovovat jeho pravým jménem namísto příjmení či přidělení zcela nového českého jména, což se dnes praktikuje na mnoha základních školách.

Na úplný závěr bych chtěla ještě zmínit, že jedním z negativních dopadů inkluze vietnamského dítěte do českého prostředí, který se postupně začíná objevovat, je, že dítě relativně rychle zapomíná vietnamštinu, přestává se hlásit k tradičním vietnamským hodnotám a zvyklostem. Na tuto situaci se snaží reagovat samotná vietnamská komunita, která organizuje nejrůznější semináře ohledně vietnamské kultury a tradic a pořádá výuku vietnamštiny pro vietnamské děti.

#### 4.7. Výchova a vzdělávání ve Vietnamu a jeho vliv na adaptaci vietnamského žáka na české školní prostředí

Výchova a vzdělávání ve Vietnamu vycházely z náboženství, zvláště z konfucianismu. Dnes prochází Vietnam velkými školskými reformami a pomalu se začíná přibližovat způsobům výuky v západních zemích, přesto i zde najdeme mnoho odlišností od českého vzdělávacího systému.

##### 4.7.1. Vývoj vietnamského vzdělávacího systému

Vzdělávání ve Vietnamu vychází z náboženství, a to především z konfucianismu, jehož základ stojí na souboru zásad chování a mravních příkazů, který má značný vliv až dodnes. Přičemž výchova má vést člověk k tomu, aby jako nejdůležitější životní hodnoty chápal lidskost a lásku k druhým lidem. Konfucianství zavedlo do škol společensko-vědní

předměty jako je literatura, hudba a mravní chování. Z čehož je patrné, že tehdejší vzdělávací systém kladl větší důraz na výchovu než na vzdělání ve smyslu získávání nových schopností a dovedností, což vedlo k určitému omezenému poznání vědních disciplín. Hien tuto situaci vysvětluje následovně: „*zatímco Evropa vychovávala vědce, obchodníky, filozofy, „schopné změnit svět“, Vietnam vychovával morální členy společnosti, schopné udržovat dobré společenské vztahy a řád.*“ (Hien In. Kocurek 2006, s.130) Z počátku kladl Konfucius ve svém vzdělávání důraz na tvořivost a motivaci, kterou vyvolával snahou po srovnání poznatků se skutečností. Později se však jeho vyučovací metody zaměřily převážně na memorování, což je ještě v dnešní době pro vietnamské školství typické.

Odraz konfucianismu v dnešním vietnamském vzdělávacím systému je patrný ještě dnes. Předměty jako matematika, fyzika, ekonomie, vojenství, ale také ústavy vychovávající samotné učitele neexistovali ve vzdělávacím systému až do 17. století. V té době s příchodem Francouzů vzniká nový školský systém. Ale až teprve v roce 1919 byla oficiálně zrušena konfuciánská výchova ve Vietnamu. Od té doby se ve Vietnamu rozvíjí tzv. moderní systém vzdělávání, který se začíná podobat vzdělávání v Evropě, vyučují se přírodovědné a umělecké předměty a hlavním jazykem je francouzština. Přístup ke vzdělání však mají pouze děti z bohatých rodin, které spolupracují s Francouzi. Proto většina obyvatel v této době zůstávala negramotná. V roce 1945, kdy Vietnam získal samostatnost, se začíná vytvářet i nový školský systém, které se hlásí k heslu: „Nezávislost – Svoboda – Štěstí“.

V období sužování válek se ve vietnamské společnosti rozvinuly vlastnosti jako patriotismus, statečnost, ochota obětovat se za vlastní lid, vytrvalost a pracovitost.

#### 4.7.2. Současný vzdělávací systém ve Vietnamu

Vzdělávací systém, který nyní ve Vietnamu funguje a jehož základy byly položeny až



po ukončení druhé světové války, je relativně mladý a stále se potýká s nejrůznějšími problémy. Přesto se Vietnam ve vzdělávání stále více snaží přibližovat současným světovým trendům ve vzdělávání „západního“ světa. Od roku 1979 probíhala ve Vietnamu rozsáhlá a dlouhodobá reforma školství, která trvala téměř dvacet let a která přinesla dnešní vzdělávací systém.

První institucionalizovanou výchovu poskytují jesle, do kterých chodí děti od třech měsíců do třech let. Ve Vietnamu je mateřská dovolená pouze čtyři měsíce, poté matka nastupuje opět do práce. Přesto nemůžeme říci, že by jesle byly využívány v hojném počtu. Hlavní roli, zde hrají babičky dítěte, které většinou na vesnicích přejímají roli matky a pečují o dítě.

Dalším předškolním zařízením je mateřská škola, kterou navštěvují děti, stejně tak jako u nás, od třech do šesti let. Součástí tohoto stupně výchovy je příprava na školní docházku.

Povinná školní docházka trvá pouze pět let a na konci páté třídy žáci skládají zkoušku. Podle Hien (Hien 2006 In: Kocourek 2006) je nutné podotknout, že povinná docházka ve Vietnamu nemá příliš dlouhou tradici. Hlavní příčinu je možné vidět v častých a dlouho trvajících válkách, což naznačuje, že země je dosti finančně vysílena, a proto investice do vzdělání jsou omezené a tím i úroveň vzdělání je nízká. Další příčinou nevyvinutého základního vzdělávání je také způsob života lidí, ve kterém převažuje zemědělská práce, a tudíž není možnost posílat děti do školy, když musí pomáhat s hospodářstvím. Situace ohledně základního vzdělávání je nesrovnatelně lepší ve městech, kde mají všichni lidé povinnou školní docházku a ještě následující první stupeň střední školy.

Střední škola je rozdělená do dvou stupňů, přičemž první stupeň navštěvují studenti od 11 let po čtyři roky. Druhý stupeň je možné podle Hien (Hien 2006 In: Kocourek 2006) přirovnat k našemu gymnáziu s tím rozdílem, že trvá tři roky. Přestože zde mají žáci získat všeobecný přehled, tak se zde nevyučují takové předměty jako je psychologie, filozofie, náboženství nebo sexuální výchova. Konec studia je zakončen maturitní zkouškou. Smyslem střední školy je připravit studenty na vysokou školu.

Další druhy škol bych chtěla jen krátce zmínit: odborné školy, učiliště a vysoké školy, o kterých se již nebudu více zmiňovat, protože to v této práci nepovažuji za nutné.

Hien (Hien 2006 In: Kocourek 2006) považuje za jeden ze zásadních problémů vietnamského školství dopravní dostupnost. Veřejná doprava je realizována omezeně a pouze ve velkých městech. Proto je zcela běžné, že žáci a studenti jezdí do školy na kole, a to v některých případech až desítky kilometrů. Další problém, který musí vietnamská vláda řešit je, že vzdělávací výsledky žáků a studentů nekorrespondují se současnou poptávkou na trhu práce, a proto je podle Hien: „*dnes nejaktuálnějším problémem výběr učiva, stanovení osnov a vyučovacích metod.*“ (Hien 2006, In: Kocourek 2006, s.138) Značné množství teoretických poznatků značně převládá nad praktickým působením školy. Z hlediska vyučovacích metod převažují ve vietnamském školství verbálně-pamětní metody.

### Shrnutí

Z výše popsaného vietnamského vzdělávacího systému vyplývá, že moderní vzdělávání ve Vietnamu je poměrně novou záležitostí a bude vyžadovat ještě velkou řadu reforem. Přesto se Vietnam stále snaží přibližovat se západním trendům v cílech, metodách a způsobech výchovy a vzdělávání.

Přesto je nutné si uvědomit, že ve Vietnamu není tradice povinného školního vzdělávání dlouhá jako u nás. Vzdělávání je zde stále velmi silně vnímáno jako hodnota a ctí se, neboť je zde nízká dostupnost ke vzdělání a ne každé dítě má možnost navštěvovat školu a vzdělávat se. Z tohoto důvodu pak můžeme u většiny vietnamských žáků na našich školách pozorovat z našeho pohledu někdy až neobvykle silnou motivovanost, snahu, pracovitost a píli.

Z hlediska jednotlivých stupňů vzdělávání považuji za velmi pozitivní, že je vietnamskému dítěti vlastní úroveň předškolního a základního vzdělávání ve smyslu mateřských a základních škol, které je v České republice obdobné, a tudíž může alespoň částečně pomoci vietnamskému dítěti v přizpůsobování se našemu systému vzdělávání.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1. Cíle výzkumu

Z teoretické části vyplývá, že Česká republika je multikulturní společností a usiluje o to stát se společností interkulturní. Vytváření této společnosti podporuje i Průřezové téma Multikulturní výchova, jež je součástí Rámcově vzdělávací programu. V souvislosti s interkulturní společností je významným faktorem stále vzrůstající příliv migrantů, jehož nejpočetnější skupinu tvoří právě vietnamské etnikum. Přestože je tato národnost u nás považována za nejméně problematickou a vietnamští žáci jsou většinou učitelů vnímáni jako velmi snaživí a pilní, neznamená to, že by situace, kdy je ve třídě i jeden vietnamský žák, byla pro učitele zcela bezproblémová. Ba právě naopak. Učitel se v této situaci často setkává s nejrůznějšími překážkami, ať už ve smyslu komunikační bariéry mezi ním a žákem nebo jeho rodiči, tak také ve smyslu střetávání se dvou zcela odlišných kultur. Tyto faktory přinášejí řadu otázek, na které se zatím stále hledají odpovědi, např. jakým způsobem vytvářet s vietnamskou rodinou pozitivní vztah a budovat spolupráci, jak využít vietnamského žáka pro dobro ostatních žáků a rozvíjet v nich interkulturní cítění a postoje, jakým způsobem přizpůsobit výuku českého jazyka vietnamskému žákovi a další.

Protože problémů, které se mohou vyskytnout ve třídě, jež navštěvuje vietnamský žák, je celá řada, rozhodla jsem se podrobněji věnovat alespoň jednomu z nich. A to otázce způsobů práce učitelů, jimiž pomáhají řešit vzniklou situaci ve své třídě. A proto cílem praktické části mé práce je snaha zmapovat nejrůznější metody, aktivity a strategie, které učitelé uplatňují ve své výuce v souvislosti s výchovou a vzděláváním vietnamských žáků, ale také v souvislosti s jejich co nejrychlejším a nejlepším začleněním nejen do běžné výuky, ale také do kolektivu českých žáků a české společnosti vůbec.

Na základě získání částečného vhledu do této problematiky bych se chtěla v závěru svého výzkumu zaměřit na to, jaké konkrétní metody a pomůcky doporučuje PPP a Dyscentrum učitelům z hlediska jazykové bariéry. Na jejich základě se pak pokusím vytvořit konkrétní doporučení pro učitele. Cílem je zjistit konkrétní metody a pomůcky, které mohou pomoci vietnamským žákům:

1. znát jednotlivá česká slova, základní fráze, znát výslovnost českých slov, jejich grafickou podobu, být schopný k obrázku přiřadit jeho český význam, jednoduše popsat, co je na obrázku, pojmenovat barvu, tvar, určit prostorové umístění apod., znát českou proxemiku,
2. pochopit základní gramatické funkce v českém jazyce (skloňování, časování), porozumět krátkému jednoduchému textu, mluvenému slovu, říct něco o sobě, zeptat se na něco,
3. aplikovat znalost českých slov a chápání základních gramatických pravidel v běžné mluvě i v písemném projevu,
4. analyzovat zvukovou podobu slova, najít důležitou myšlenku v mluveném slově i v psaném textu,
5. vytvořit vlastní souvislý projev (mluvený i psaný),
6. zhodnotit svou schopnost komunikovat v českém jazyce.

## **2. Použité výzkumné metody**

K získání určitého vhledu do situace týkající se výuky a vzdělávání vietnamských žáků na základních školách jsem nejprve volila metodu rozhovoru, protože se domnívám, že tímto způsobem získám co nejpodrobnější informace, a zároveň tato metoda „*umožňuje zachytit fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.*“ (Gavora 1996, s. 65). Současně mi také umožnila pozorovat neverbální projevy respondentů, reagovat na případné nejasnosti a podle toho dále přizpůsobovat další otázky rozhovoru, případně

některé otázky dovysvětlit, doplnit či blíže specifikovat.

Jednalo se o tzv. intenzivní interview, které se liší od extenzivního tím, že jej provádíme s úzkým vzorkem respondentů a nám jde především o hlubší poznání zkoumané problematiky. Dále jsem volila typ tzv. polostrukturovaného rozhovoru, jež dává respondentovi možnosti odpovědi, ale zároveň se po něm chce ještě dodatečné vysvětlení.

Z výše uvedených informací vyplývá, že interview má mnoho výhod, jak z hlediska možnosti přeformulování otázky, jejího doplnění, bližšího vysvětlení, tak také přináší možnost interpersonálnímu kontaktu a větší pravděpodobnost, že respondent se bude snažit odpovídat pravdivě a jeho odpovědi budou více konkrétnější a popisnější než by tomu bylo například u dotazníku.

Avšak tato metoda má především jednu velkou nevýhodu, je časově náročná. A proto poté, co jsem alespoň z části pronikla do problematiky výchovy a vzdělávání vietnamských žáků na základních školách z pohledu několika pedagogů, jsem se rozhodla sestavit stručný dotazník, jež by blíže celou tuto situaci zmapoval u většího množství respondentů.

Jedná se o metodu dotazování, která je v pedagogickém výzkumu využívána nejčastěji právě z možnosti oslovení velkého vzorku respondentů v relativně krátkém čase. Průcha definuje dotazník jako: *“výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek zkonstruovaných podle kritérií vědecké metodologie předkládaný v písemné formě.”* (Průcha 2003, s. 49)

Otázky jsem volila v závislosti na získaných odpovědích v předešlých rozhovorech. Záměrně jsem se snažila, aby otázky byly jednoznačně formulované, srozumitelné a aby jich nebylo mnoho. Je totiž zřejmé, že čím je dotazník rozsáhlejší, tím se snižuje jeho návratnost. To souvisí s ochotou respondentů dlouhý dotazník vyplňovat. Jelikož jsem se snažila o získání co nejkonkrétnějších informací, rozhodla jsem se nabídnout respondentům odpovědi na otázky, které umožňují jednak snadnější zpracování a vyhodnocení výsledků dotazníků, ale také napomohou respondentovi a usnadní mu formulování odpovědi. Přesto jsem cítila určitou potřebu nechat respondentovi prostor na jeho vlastní názor a v případě, že ani jedna z odpovědí mu nevyhovuje, dát mu možnost pro vlastní vyjádření. Proto jsem

ke každé otázce dala ještě jednu odpověď navíc, která nebyla vyplněna, aby v případě zájmu ještě se blíže vyjádřit či v případě, že respondentovi nevyhovuje ani jedna z nabídnutých odpovědí, možnost odpovědět zcela jinak.

Po zpracování výsledků z dotazníků jsem cítila potřebu ještě získat nějaké další konkrétnější informace, a proto jsem opět volila metodu interview, tentokrát však interview volného. Jedná se o výzkumnou metodu, kde „*není jednotné znění a pořadí otázek*“ (Průcha 1995, s.51).

Na závěr jsem použila výzkumnou metodu zvanou případová studie či kazuistika. Podle Průchy se jedná o metodu, „*při níž je zkoumání podrobena jen několik nebo dokonce pouze jeden subjekt nebo jev edukační reality*“. (Průcha 1995, s. 63) Jak vysvětluje Hendl (2005) u této metody jde zvláště o sledování, sbírání velkého množství dat, a tím jde o detailní prozkoumání a následně o podrobný rozbor jednoho nebo několika málo případů. Výhodou případové studie je její snadná využitelnost k téměř jakémukoli zkoumání. Hendl (2005) uvádí pět typů případových studií podle sledovaného případu: osobní případová studie, studie komunity, studium sociálních skupin, studium organizací a institucí a zkoumání událostí, rolí a vztahů.

Přestože se jedná o metodu relativně snadnou, která je doporučována začínajícím výzkumníkům, je u nás uplatňována jen zřídka. Je nutné si uvědomit, že v důsledku zkoumání jednoho nebo malého vzorku má tato metoda značnou nevýhodu, která tkví v tom, že získaná data z případové studie jsou jedinečná, a proto je nelze generalizovat do všeobecně platných tvrzení.

### **3. Informace o výzkumném vzorku**

Metodu polostrukturovaného rozhovoru jsem realizovala se dvěma pedagogy. Tato metoda mi posloužila k získání přibližného vhledu do problematiky týkající se vzdělávání

vietnamských žáků na základních školách. V závislosti na získaných odpovědích jsem poté sestavila dotazník pro učitele základních škol.

Metoda písemného dotazování byla použita k získání odpovědí od většího vzorku respondentů. Dotazník byl rozeslán do třech pražských základních škol a jedné mimopražské základní školy. Tyto školy byly vybírány především z hlediska jejich lokality, která by zaručila alespoň částečný výskyt vietnamských žáků, a tudíž i určité zkušenosti a poznatky pedagogů s touto etnickou menšinou a s problematikou jejich výchovy a vzdělávání. Ve výzkumu bylo zpracováno celkem 27 dotazníků.

Na základě vyhodnocení a interpretace získaných výsledků jsem se rozhodla opět využít metodu rozhovoru k prohloubení vhledu v této problematice a dále také k objasnění a nalezení možností řešení problémů, jež z dotazníkové šetření vyplynuly ze strany učitelů základních škol jako nejzávažnější a nejproblematictější. Tentokrát se jednalo o rozhovory neřízené, které byly realizovány se dvěma pedagogickými pracovníky, a to z pedagogicko-psychologické poradny v Praze a z Dys-centra v Praze.

Případová studie se zabývá studiem organizace, konkrétně se jedná o Základní školu Praha 5 – Smíchov, Kořenského 10/760, která organizuje projekt na podporu vzdělávání a začleňování žáků – cizinců do škol se zaměřením na výuku českého jazyka a zapojením těchto dětí do kolektivu českých žáků. Během zkoumání tohoto případu jsem použila metodu volného interview a zúčastněného pozorování.

#### **4. Analýza použitých otázek v rozhovorech a dotaznících**

Otázky k řízenému rozhovoru byly rozděleny do třech částí.

Otázky první části rozhovoru vedly jednak ke zjištění obecných informací, zejména rozsáhlosti pedagogické praxe, tak také zkušenosti učitelů se vzděláváním vietnamského etnika a cizinců vůbec.

V druhé části rozhovoru byly otázky zaměřené ke zmapování informací týkajících se

metod, strategií a způsobů práce s vietnamským žákem. Především mi šlo o zjištění, jaké jsou dosavadní zkušenosti učitelů s vietnamskými žáky. Jakým způsobem učitelé spolupracují s rodiči těchto žáků, jaké metody učitelé využívají v případě jazykové bariéry, jaké strategie učitelům slouží k budování pozitivních vztahů ve třídě, jakým způsobem jsou podle jejich zkušeností vietnamští žáci do třídního kolektivu začlenění, zda s tím mají problémy, či nikoli, jaké problémy považují za nejvýznamnější z hlediska vzdělávání vietnamských žáků a zda nějakým způsobem využívají ve své výuce právě toho, že do jejich třídy chodí vietnamských žák.

Poslední třetí část rozhovoru byla zaměřena na získání informací týkajících se multikulturní výchovy, zejména zda se učitelé o multikulturní výchovu vůbec zajímají. V případě, že ano, jakým způsobem získávají informace, zda se účastní kurzů zaměřených na multikulturní výchovu nebo zda čtou odbornou literaturu týkající se tohoto fenoménu. A jakým způsobem se snaží ve třídě vytvářet multikulturní prostředí.

Přesné znění otázek k řízenému rozhovoru viz. Příloha č. 4

Jak jsem již uvedla výše jako druhou metodu pro svůj výzkum jsem zvolila dotazník. Otázky obsažené v dotazníku byly voleny v souvislosti s již získanými informacemi od učitelů prostřednictvím rozhovorů. Opět mi šlo především o zmapování situace vzdělávání vietnamských žáků na ZŠ z hlediska volby způsobů, metod, strategií a forem práce s těmito žáky u širšího vzorku pedagogů. Současně mi předešlé odpovědi učitelů posloužily k vytvoření možností odpovědí na jednotlivé otázky. Dotazník se skládal z pěti otázek, které byly zaměřené ke stanovení problémů, které považují učitelé za nejvýznamnější, ke stanovení variability metod a forem práce v případě jazykové bariéry u těchto žáků, jakým způsobem učitelé řeší nedostatek informací v oblasti vzdělávání vietnamských žáků a zda se uvědoměle snaží o zapojení těchto žáků do kolektivu třídy.

Přesné znění dotazníku viz. Příloha č. 5



## 5. Interpretace a vyhodnocení získaných výsledků

### 5.1. Interpretace a vyhodnocení výsledků z polostrukturovaných rozhovorů

Z otázek týkajících se obecných informací vyplynulo, že učitelé, kteří mají větší zkušenost se vzděláváním žáků-cizinců, většinou učí na školách, které využívají prvky programu Začít spolu. U obou respondentů byla zkušenost se vzděláváním vietnamským žákům vzhledem k ostatním cizím národnostem v poměru 1:5. Ohledně zkušeností s vietnamskými žáky se učitelé vyjadřovali velice podobně a jejich zkušenosti velmi přesně korespondovaly s obecnou charakteristikou vietnamského národa. Přesněji řečeno vietnamští žáci se v očích obou pedagogů jeví jako ambiciózní, pracovití, bezproblémoví, pilní, tišší, poslušní, atd.

Spolupráci s rodiči oba pedagogové považují za částečně problémovou. Menší problémy většinou pramení z jazykové bariéry u rodičů, nikoli z jejich nezájmu o školu či o dítě. Tento problém oba učitelé řeší různými způsoby. Kromě běžných třídních schůzek využívají třídních konzultací učitel-žák-rodič, kde účast žáka je zásadní převážně z hlediska překladu z českého jazyka do vietnamštiny a obráceně. Avšak žák funguje jako prostředník mezi komunikací škola – rodina zcela běžně i v průběhu celého školního roku. Ve školách, které využívají prvků Začít spolu, se u jedné z dotázaných objevuje i využití rodičů vietnamských žáků k seznámení ostatních spolužáků s vietnamskou kulturou, např. v podobě dílen.

Co se týče práce s vietnamským žákem v případě jazykové bariéry stává se pro oba učitele jednoznačně klíčovým momentem individuální přístup k takovému žákovi. Dále oba učitelé kladou důraz na vysvětlení probíraných pojmů pomocí různých synonym a určitou váhu přikládají i vzájemné pomoci ze strany spolužáků. Pouze jeden z nich však řeší tuto situaci výrobou speciální obrázkového slovníčku, obrázky, knížkami a zvláštní péčí i po vyučování.

Z hlediska podpory začlenění vietnamského žáka do třídního kolektivu učitelé nejčastěji využívají skupinových prací a ranních kruhů. Jinak s žádnými závažnými problémy se začlením těchto žáků do třídy se učitelé zatím nesetkali. Většinou jsou podle jejich zkušeností Vietnamci v kolektivu přijímáni pozitivně a velmi rychle se zapojují od běžného života třídy.

Jako největší problém ve vzdělávání vietnamských žáků učitelé nejvíce pocítují právě jazykovou bariéru pokud se s takovým typem žáků setkali a dále nedostatek metodických materiálů, např. česko - vietnamský obrázkový slovník, odborné rady ohledně vietnamských tradic, zvyků a obecných charakteristik Vietnamců, jejichž znalost může ve výuce předejít zbytečným nedorozuměním.

Oba dotázaní učitelé chápou situaci, že mají ve třídě vietnamského žáka, jako pozitivní a využívají toho k rozvoji chápání multikulturality a odlišnosti jako něčeho, co nás všechny obohacuje. To potom nejčastěji využívají v projektech, dílnách, ranním kruhu i centrech aktivit. Dále se snaží vytvářet ve své třídě multikulturní prostředí prostřednictvím dostatečně volného prostoru, který dětem nechávají na to, aby se mohli vyjádřit, mluvit o přečtených knihách, přečíst úryvek v jejich rodném jazyce, vypravovat o svých zážitcích ze své rodné země, o způsobech slavení rozličných svátků a slavností, ale také překládat některá česká slova do jejich mateřského jazyka.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé se sice o multikulturní výchovu a vzdělávání cizinců zajímají, oba respondenti navštívili alespoň jeden kurz zaměřený na multikulturní výchovu, avšak přestože nabídka kurzů s multikulturní problematikou je značná, k učitelům se tyto nabídky ne vždy dostanou. Jeden z respondentů na mou otázku, zda do školy chodí nabídky kurzů týkající se vzdělávání cizinců odpověděl: „Ano, ale přenos k učiteli vážně, nedostanou se ke mně všechny nabídky.“ Přesto se oba učitelé domnívají, že účast na těchto kurzech jim pomohla, ať už v řešení některých otázek týkajících se problematiky vzdělávání žáků-cizinců, tak také jim dovolila nahlédnout na tento problém z jiného úhlu pohledu.

Na závěr bych chtěla podotknout, že tyto rozhovory nejsou stěžejním výsledkem mé práce, ale sloužily jako prostředek k seznámení se s problematikou vzdělávání vietnamských žáků z pohledu pedagogů a k získání určitého náhledu, který mi poté posloužil k sestavení dotazníků pro větší vzorek učitelů.

## 5.2. Interpretace a vyhodnocení výsledků z dotazníků

Dotazník byl koncipován do pěti otázek tak, aby došlo ke zmapování zkušeností učitelů základních škol s výukou a vzděláváním vietnamských žáků. Ke každé otázce byly respondentům nabídnuty možné odpovědi, ze kterých mohli vybírat, přičemž zde byl ke každé otázce ještě nabídnut jeden prázdný odpovědní řádek, kde respondenti měli prostor pro jejich vlastní odpověď pokud jim žádná z nabídnutých odpovědí nevyhovovala, popřípadě se k dané otázce dále vyjádřit.

Celkem bylo v tomto výzkumu zpracovááno 27 dotazníků. Pro přehlednost získaných výsledků u jednotlivých otázek níže uvádím vždy přesné znění otázky a graf, který ukazuje jednotlivé nabízené odpovědi a jejich procentuální zastoupení vzhledem k počtu dotázaných respondentů. Pod každým grafem se nachází jeho interpretace a vyhodnocení získaných výsledků.

### **1. Odhadněte přibližný počet žáků-cizinců, které jste dosud učil(a).**

1 - 5	4
6 - 10	11
11 - 30	11
31 - 50	0
51 - 70	1
70 +	0

Z toho bylo vietnamských žáků?

1 - 5	17
6 - 10	4
11 - 20	5
21 +	0

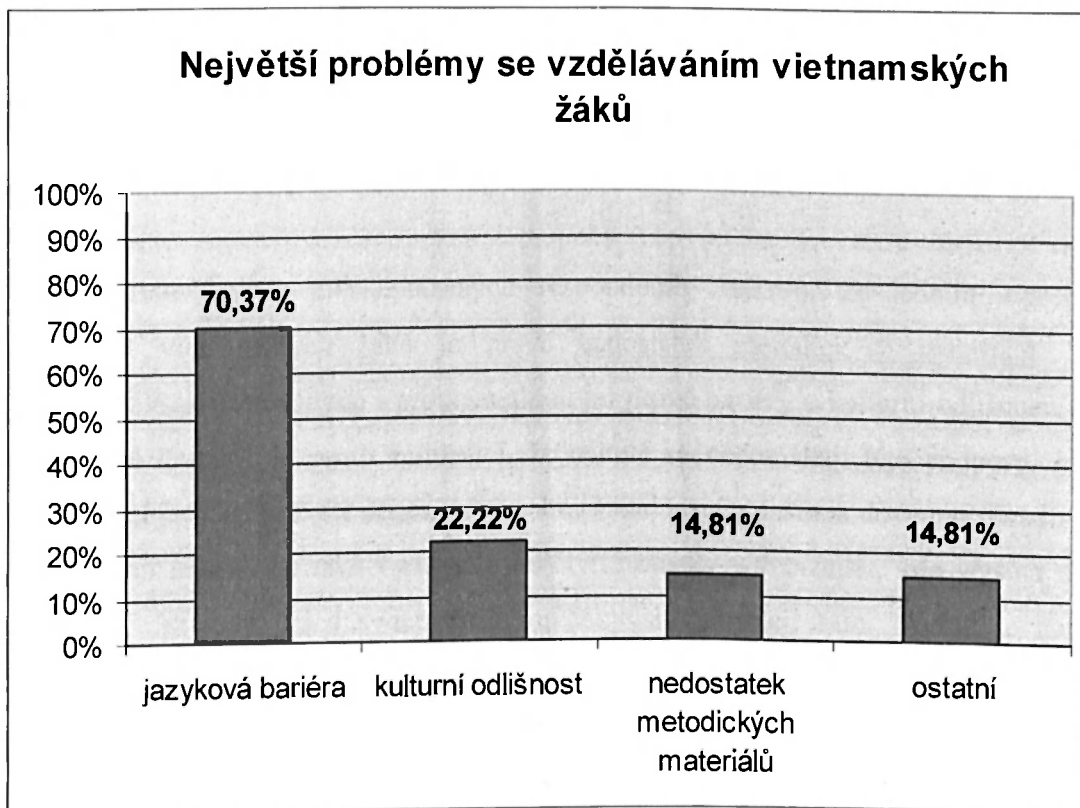
Tato otázka byla do dotazníku uvedena záměrně, neboť jsem chtěla zjistit, zda počet žáků cizinců a dále pak počet vietnamských žáků, ovlivňuje do určité míry zkušenosti učitele a jeho schopnosti pracovat s takovými dětmi. Tato souvislost s počtem žáků a zkušeností učitele se prokázala zvláště ve čtvrté otázce, týkající se využívaných zdrojů metod a strategií.

U učitelů, kteří učili relativně velký počet žáků cizinců a mezi nimi i vietnamské žáky, je patrné, že způsoby práce si vymýšlejí sami a zájem o hledání nových metod či informací prostřednictvím např.: vzdělávacích kurzů či odborné literatury je nízký. Z toho vyplývá, že tito učitelé se více spoléhají na vlastní zkušenost s výukou těchto žáků.

Z dotazníku vyplynulo, že učitelé, kteří měli dosud možnost setkat se během své pedagogické praxe s nízkým počtem žáků - cizinců a mezi nimi i s vietnamskými žáky (tj. 1- 5), se více účastní vzdělávacích kurzů a čtou odbornou literaturu. Je však nutné zohlednit i možnost, že situaci na školách ohledně účasti učitelů na vzdělávacích kurzech do značné míry ovlivňuje vedení školy, jež jednotlivé nabídky vzdělávacích kurzů buď učitelům předává či nikoli.

## 2. S jakým dosud největším problémem jste se se vzděláváním vietnamských žáků setkal(a)?

Graf č.4



Graf č. 4 ukazuje, jak učitelé základních škol vnímají problematiku vzdělávání vietnamských žáků, tudíž jakou oni sami mají zkušenost se vzděláváním vietnamských žáků a kde spatřují během vzdělávání této skupiny dětí největší problémy.

Z grafu je patrné, že 70% dotázaných se setkalo s vietnamskými žáky, kteří začali navštěvovat českou základní školu ať s částečnou znalostí českého jazyka nebo s vůbec žádnou. Pokud vietnamský žák český jazyk ovládá, neznamená to, že jeho rodiče umí česky rovněž. V tomto případě pak někdy dochází k problematické komunikaci mezi školou a rodinou. A možná právě proto naprostá většina pedagogů vidí největší problém v jazykové

bariéře, kterou není vždy zcela jednoduché překonat, neboť vietnamština není příbuzným jazykem češtiny, a je proto naprosto odlišný.

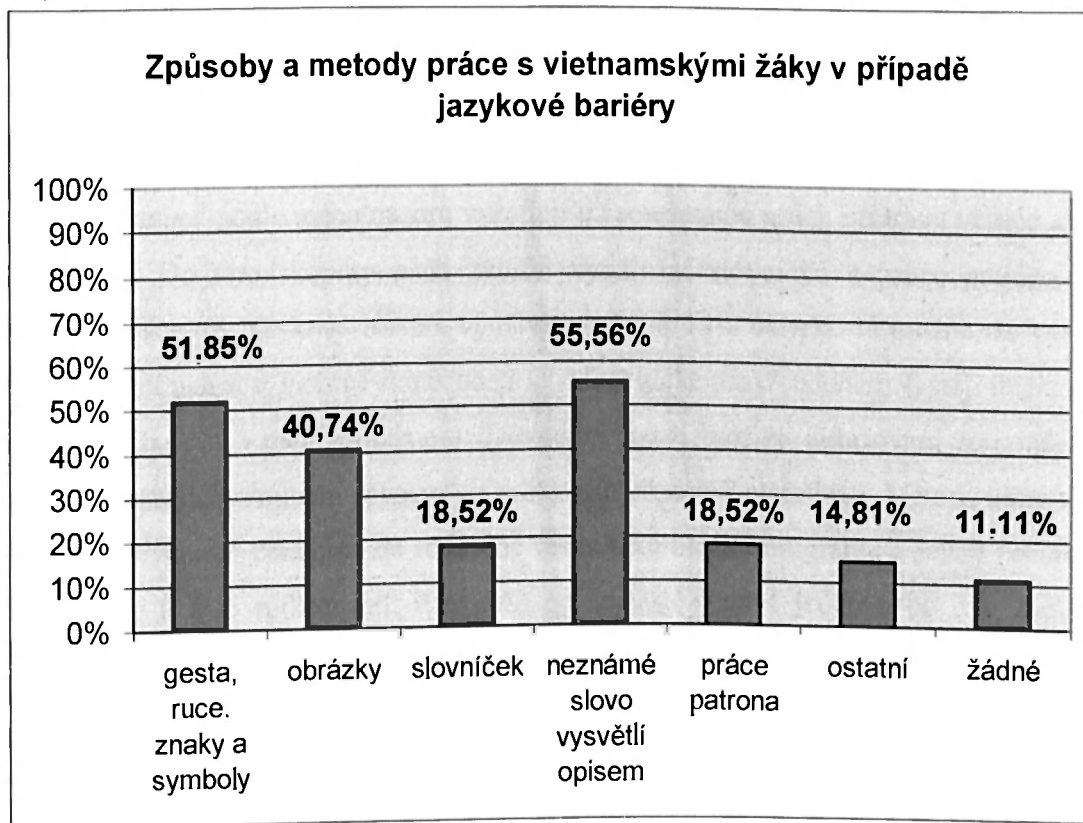
22% respondentů vidí částečný problém také v kulturní odlišnosti, což můžeme chápat jako nedostatek informací o kulturním prostředí, ze kterého dítě přichází. Jedna respondentka uvedla, že cítila nejistotu, co může říct, a jak to rodiče přijmou. To souvisí s nedostatkem vhodných nejen metodických materiálů pro pedagogy, ale také s nedostatkem publikací o vietnamské kultuře, které by měly být více dostupné učitelům na základních školách, kde se tato národnost vyskytuje.

A zřejmě proto 14% dotázaných respondentů zaškrtno, že jedním z problémů vzdělávání vietnamských žáků je právě nedostatek metodických materiálů. Tento nedostatek však úzce souvisí s problematikou jazykové bariéry a kulturní odlišností naší a vietnamské kultury. Je proto zarážející, že učitelé se nedomáhají této podpory. Jedním z vysvětlení je fakt, že čeští učitelé jsou velmi vynalézaví a často si dovedou poradit sami, sami hledají řešení. To také vyplynulo ze čtvrté otázky v dotazníku, kde většina učitelů zaškrtno, že metody práce s vietnamskými žáky si vymýšlejí sami. Avšak je nutné si uvědomit, že kvalitní a široká nabídka materiálů značně usnadní učitelům práci a zároveň tuto jejich práci zkvalitní. Učitele by jistě zajímalo např. jak pracovat s dítětem z cizojazyčného prostředí v počátku jeho školní docházky, jakým způsobem s ním komunikovat, co ho učit nejdříve a jak ho učit, jakým způsobem využívat jeho přítomnost ve třídě k rozvoji interkulturního prostředí, atd.

Dalších 14% dotázaných uvedlo ještě jiné problémy, se kterými se setkali během své pedagogické praxe. Mezi ně řadí např.: uzavřenost vietnamských žáků, přílišný tlak na výsledky dětí ze strany rodičů, fyzické tresty za špatné výsledky a nekázeň, což je velmi ojedinělé.

### 3. Jaké využíváte způsoby a metody práce s vietnamskými žáky v případě jazykové bariéry?

Graf č.5



Graf č. 5 znázorňuje procentuelní zastoupení jednotlivých způsobů práce, které učitelé nejčastěji využívají v případě jazykové bariéry při výuce vietnamských žáků, jež vyplynulo z mého šetření.

Přes 50% učitelů využívá možností, že neznámé slovo vysvětlí opisem nebo gestem, znakem či symbolem. Tyto způsoby jsou podle mého názoru nejčastěji využívány právě proto, že jsou vzhledem k ostatním uvedeným metodám a způsobům komunikace v případě jazykové bariéry nejméně náročné na přípravu i samotnou realizaci.

Domnívám se, že podobně se tento fakt projevil také u využívání obrázků, kde však oproti gestům či vysvětlením jinými slovy, si učitel musí předem připravit obrázky, které použije během výuky, a tudíž musí již předem odhadnout s jakými slovními výrazy bude mít vietnamský žák problém. Používání obrázků sloužících k překonání jazykové bariéry ve své výuce realizuje přes 40% dotázaných respondentů.

Další nabídnuté způsoby podle výsledků dotazníku nejsou mezi učiteli příliš rozšířeny, neboť podle mého názoru vyžadují již soustavnou práci, přípravu učitele a určité zkušenosti. Do této skupiny patří zvláště využívání slovníčku a práce patrona. Tyto způsoby práce při jazykové bariéře využívá pouhých 18% učitelů. Je možné, že výsledky ve využívání patrona, jsou ve skutečnosti v pedagogické praxi mnohem častěji realizovány, než vyšlo najevo v mém průzkumu. Důvodem může být, že dotazovaní respondenti se dosud nesetkali s termínem „patron“, a proto tuto odpověď nezaškrtili. Metoda patronství je hojně využívána v zemích, kde se hodně řešila také otázka imigrantů a jejich zapojení do běhu školy a celé společnosti. Patronem se nejčastěji stává jeden nebo dva žáci, kteří přebírají odpovědnost za nově příchozího žáka-cizince ve smyslu, že se stávají jeho prvními kamarády. Vytváří tak u nového žáka pocit bezpečí v novém prostředí, zároveň mu radí s chodem školy, s orientací ve škole, s přípravou na vyučování, seznamují ho s dalšími žáky a tak mu pomáhají řešit prvopočáteční problémy, se kterými se nově příchozí žák z jiné země může potýkat.

Dalších 14% dotázaných však využívá i jiné metody a způsoby práce. Mezi odpověďmi se nejčastěji objevilo využívání jiného vietnamského žáka jako tlumočnicka, jež zajišťuje komunikaci mezi učitelem a žákem v případě jazykové bariéry nebo používání dalšího třetího jazyka, a to konkrétně angličtiny.

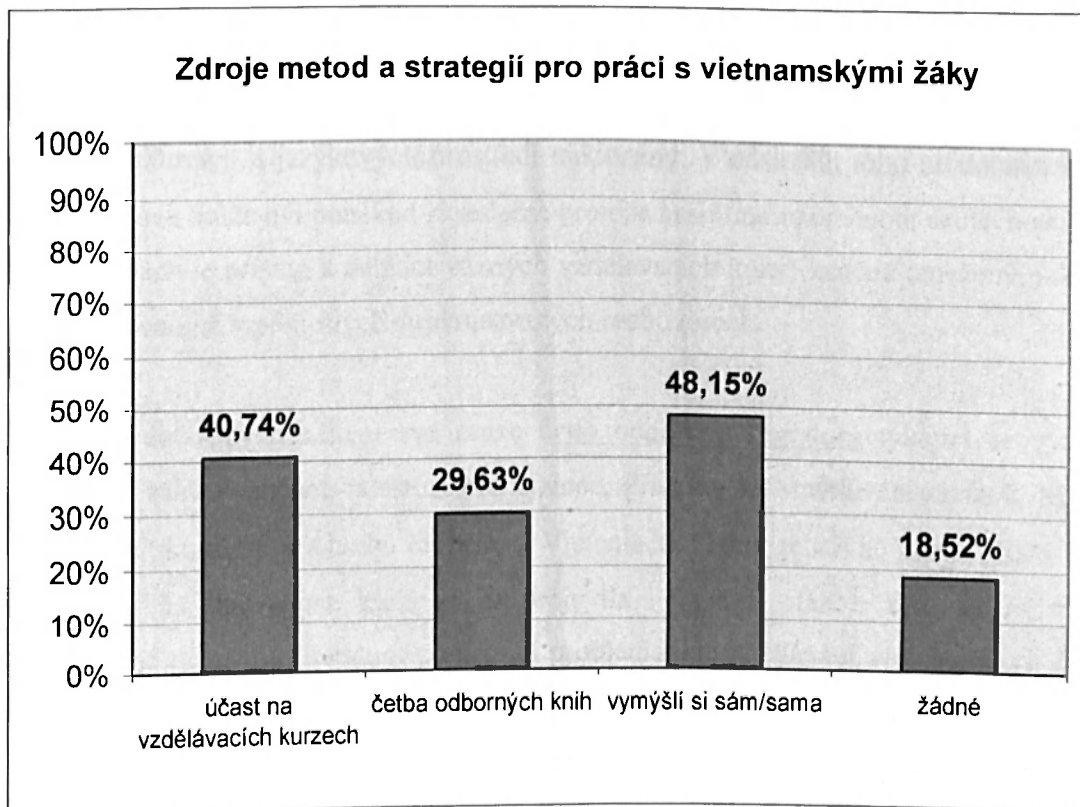
11% dotázaných se dosud během své pedagogické praxe s jazykovou bariérou u vietnamských žáků nesetkalo, a proto nemají zkušenosti s využíváním těchto metod a způsobů. Lze předpokládat, že se většinou u těchto učitelů jednalo o vietnamské žáky, kteří



se do České republiky přistěhovali ještě před začátkem povinné školní docházky nebo se zde již narodili, a tudíž český jazyk již velmi dobře či obстойně používají.

#### 4. Jaké využíváte zdroje metod a strategií pro práci s vietnamskými žáky?

Graf č.6



Na grafu č. 6 jsou znázorněny zdroje, kterých učitelé základních škol využívají k hledání nových metod a strategií souvisejících s výukou vietnamských žáků.

Téměř polovina respondentů (48%) v dotazníku odpověděla, že si různé způsoby práce vymýšlí sama, tzn., že učitelé využívají své intuice a dosavadních zkušeností z pedagogické praxe. Mezi jednotlivými příklady způsobů práce uváděli mimo jiné: redukci základního učiva, toleranci k ústnímu i písemnému projevu, využívání metodických postupů pro výuku žáků s různými dysfunkcemi, cvičení na diakritiku, skupinovou práci,

individuální doučování českého jazyka a další.

Přesto 40% dotázaných potvrdilo účast na vzdělávacích kurzech zabývajících se problematikou multikulturality či výuky žáků – cizinců, např.: Čeština z druhé strany, Práce s multikulturní třídou, Multikulturní společnost. Ve značné míře se však jedná o učitele působící na základní škole, která je více nakloněná k moderním metodám výuky a která je v tomto směru progresivní a používá prvky programu Začít spolu. Tento typ výuky se setkává i s větším počtem žáků cizinců, neboť jeho přístupy jsou ke vzdělávání těchto žáků z jiných kulturních a jazykových prostředí nakloněny. V důsledku toho se domnívám, že tento výsledek může být poněkud zkreslený, protože nesmíme opomenout skutečnost, že na jiných školách je přístup k nabídce různých vzdělávacích kurzů značně omezený, jak bylo také potvrzeno již v předešlých strukturovaných rozhovorech.

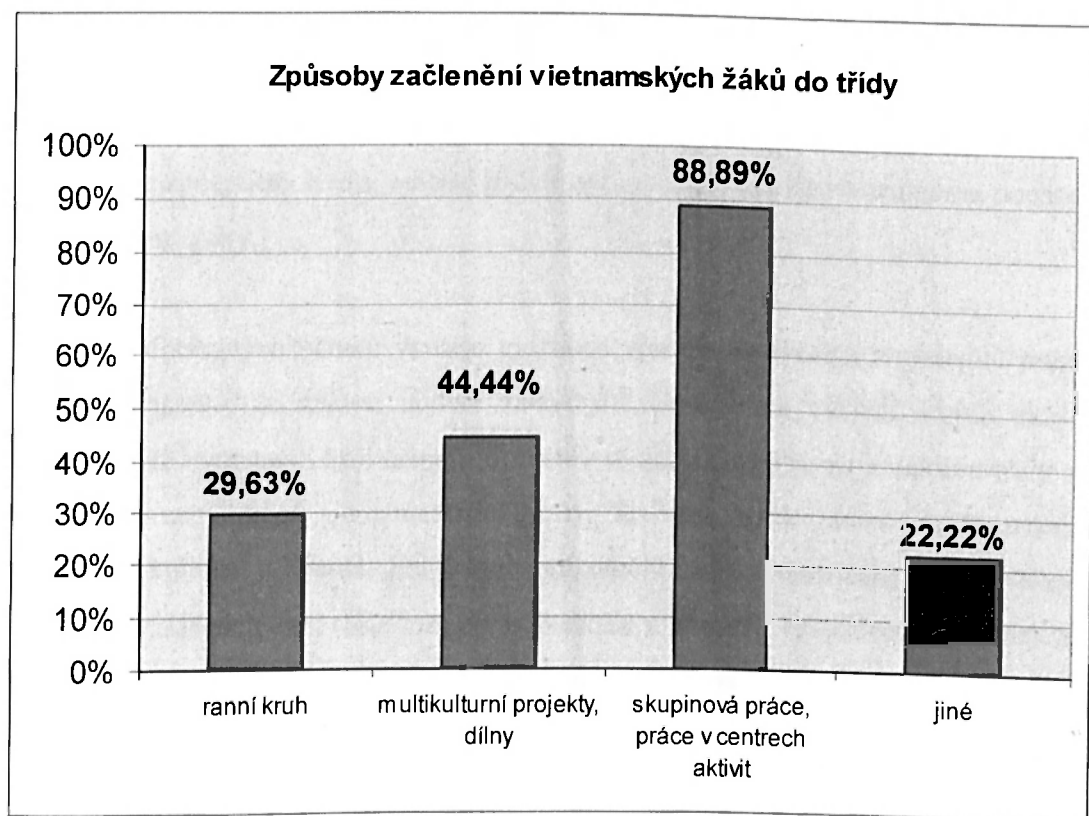
29% dotázaných během své praxe četlo odbornou literaturu týkající se výuky a vzdělávání žáků – cizinců (Čeština pro cizince, Přístupy ke vzdělávání cizinců, My a ti druzí), multikulturní výchovy či přímo Vietnamců. Toto relativně nízké číslo může poukazovat na skutečnost, která se již projevila i ve třetí otázce, a to, že na trhu je nedostatečné množství literatury popisující problematiku vzdělávání vietnamských žáků u nás. Dále je zážející, že i když není na trhu dostatek odborných publikací řešící tento problém, učitelé nevyužívají internet a možnosti, jež toto médium nabízí. Z celkových 27 dotázaných pouze jeden respondent uvedl, že vyhledává a čte odborné články zabývajících se vietnamskou problematikou na internetu.

Volný odpovědní řádek u této otázky využilo pouze 18% respondentů. Tito dotázaní většinou uváděli, že nevyužívají žádné zdroje specifických metod a způsobů práce pro výuku vietnamských žáků, neboť se domnívají, že s vietnamskými žáky žádné problémy dosud neměli, respektive se nesetkali s vietnamskými žáky s jazykovou bariérou, a proto byli tito vietnamští žáci schopní se podle jejich názoru zapojit do činností a plně pracovat společně s celou třídou. Já se však domnívám, že i když žáka učitel nevnímá jako

problematického, neznamená to, že ono samo žádné potíže nepocituje. Proto zastávám názor, že všichni učitelé by měli projevovat zájem o nové informace, způsoby, metody a strategie, které mohou využít během své výuky a jež by mohly ještě více podpořit výchovu a vzdělávání nejenom vietnamských žáků.

### 5. Jakými metodami pomáháte vietnamským žákům začlenit se do kolektivu třídy?

Graf č.7



Graf č. 7 porovnává jednotlivé způsoby, které učitelé základních škol využívají k podpoře začlenění vietnamských žáků do kolektivu třídy, českých dětí a české společnosti vůbec.

Celkem 88% respondentů využívá skupinové práce a práce v centrech aktivit. Takto

vysokého čísla se dosáhlo jednak proto, že jedna třetina dotázaných působí na škole využívající prvků programu Začít spolu, mezi něž patří právě práce v centrech aktivit. Dále hodně učitelů využívá možnosti, že vietnamského žáka posadí do lavice k bystrému dítěti, který mu pomáhá s plněním nejrůznějších úkolů.

Multikulturní projekty a dílny pořádá 44% dotázaných. Tento výsledek souvisí pravděpodobně s tím, jak se jednotliví učitelé účastní vzdělávacích kurzů zaměřených na multikulturní výchovu, a zda jejich škola využívá např. prvků programu Začít spolu. S tím úzce souvisí také realizování ranních kruhů, které začleňuje do své výuky pouhých 29% dotázaných respondentů a které jsou podle mého názoru nenáročnou a nenásilnou metodou, jež vede k poznání žákovy osobnosti, jeho rodinného zázemí, kultury a k seznámení se s jeho tradicemi, způsoby trávení volného času a vše je možné poté konfrontovat s českou kulturou, se způsobem života v české rodině atd., což povede ke vzájemnému pochopení a toleranci mezi žáky.

22% dotázaných učitelů využilo možnosti vlastní odpovědi a z výsledků průzkumu tak vyšlo najevo, že někteří učitelé základních škol se na základě svých zkušeností domnívají, že vietnamští žáci nemají problémy se začleněním se do kolektivu třídy, neboť se s dětmi znají, např. již z mateřské školy. To však podle mého názoru nezajišťuje vzájemnou kulturní toleranci. Jiní dotazovaní zapojují vietnamské žáky do volnočasových aktivit a do školních akcí (bruslení, divadlo, škola v přírodě), jež jednoznačně napomáhají k poznání české kultury a podporují tak kulturní snášenlivost.

### 5.2.1. Shrnutí výsledků zjištěných dotazováním

Zpracované výsledky získané z dotazníkového šetření podle mého názoru poukazují na skutečnost, že většina dotázaných učitelů základních škol se setkala při vzdělávání vietnamských žáků s jazykovou bariérou, kterou tito učitelé považují za jeden z nejzávažnějších problémů při výuce těchto žáků. Že se jedná pro učitele o nejzávažnější

problém se také prokázalo v relativně nízké rozmanitosti využívání metod a způsobů ať už usnadňujících komunikaci s vietnamskými žáky, kteří neovládají český jazyk, nebo v samotné výuce českého jazyka jako jazyka cizího, kterou učitelé v hodinách aplikují.

Tato nízká metodická rozmanitost je důsledkem, který odráží skutečnosti, že samotná nabídka metodických materiálů, příruček a učebnic zaměřujících se na výuku češtiny jako cizího jazyka, které by přinášely učitelům ověřené způsoby a možnosti řešení jazykové bariéry u vietnamských žáků, a s tím související metody výuky českého jazyka jako jazyka druhého, je velmi omezená, podle slov jednoho z respondentů až mizivá.

Přestože se někteří dotázaní učitelé zúčastnili vzdělávacích kurzů a projevují tak snahu nalézat stále nové způsoby a metody práce s vietnamskými žáky, většina kurzů, jež v dotazníkovém šetření uvádějí, byly zaměřeny na podporu multikulturní výchovy a vytváření multikulturní společnosti. Kurz, který by řešil otázku výuky českého jazyka jako jazyka cizího u žáků – cizinců, se objevil pouze jednou. Tato situace samozřejmě v učitelích vyvolává potřebu vymýšlet si své způsoby, strategie a metody práce s vietnamskými žáky, jež česky zcela nerozumí nebo jen částečně, na základě vlastních zkušeností a toho, co jim radí pedagogická intuice. Avšak na druhou stranu učitelé, kteří se zúčastnili vzdělávacích kurzů zaměřených na multikulturu, nemají problémy s používáním metod, jež napomáhají vietnamským žákům začlenit se do prostředí české školy a české společnosti vůbec.

### 5.3. Interpretace a vyhodnocení výsledků z nestrukturovaných rozhovorů

Shrnutím výsledků z dotazníkového šetření vyplynulo, že dotázaní učitelé považují v souvislosti se svou dosavadní zkušeností v oblasti vzdělávání vietnamských žáků za nejzávažnějším problémem jazykovou bariéru. Pokud je tato situace z hlediska učitelů chápána jako problémová, tak se podle mého názoru jedná o situaci, jejíž řešení činí učitelům značné obtíže. Tento problém je ještě navíc umocněn tím, že vietnamština je jazykem tonálním, a tudíž je zvláště pro vietnamského žáka český jazyk těžko napodobitelný a

s výslovností českých slov má Vietnavec značné potíže, což také ztěžuje možnost porozumět česky mluvenému slovu.

Protože stejný problém pociťuje během své výuky přes 70% dotázaných, a co se týče nabídky metodických materiálů týkajících se přímo této problematiky je velmi nízká, rozhodla jsem se problematice výuky českého jazyka u vietnamských žáků věnovat.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla obrátit se na odbornou pomoc pedagogicko-psychologických poraden a Dys-center, kde se může kterýkoliv pedagogický pracovník informovat také. Abych tuto problematiku týkající se jazykové bariéry při vzdělávání na základních školách, jež je učiteli na základě mého šetření považována za nejproblematictější, určitým způsobem objasnila, pokusila se najít nějaké možnosti řešení či pomoci, která se zde nabízejí.

### 5.3.1 Rozhovor s pracovníkem PPP

Z rozhovoru s pracovníkem Pedagogicko-psychologické poradny na základě jeho dosavadních zkušeností vyplynulo, že vietnamští žáci mají problémy s rozlišováním českých hlásek, a proto se učitelům doporučuje pracovat s materiály, které se zcela běžně využívají při práci s dětmi se specifickými poruchami učení, jako je například dyslexie a logopedické vady. Tyto materiály pomáhají dětem s **rozvojem sluchového vnímání**, sluchové analýzy, zrakového vnímání či výslovnosti. Mezi konkrétní pomůcky, které mi byly doporučeny pracovníci z PPP pro výuku českého jazyka a které se dají při práci s vietnamskými žáky využívat během běžné výuky, patří výukové materiály Olgy Zelinkové, např: Hrajeme si s písmenky (zde jsou obrázky věcí a zvířat a úkolem žáka je vyhledat takové obrázky, v jejichž názvu je obsažena předem zadaná konkrétní hláska), Cvičení pro dyslektiky, atd. Dále je u žáků s problémem sluchové analýzy učitelům doporučována práce s bzučákem, který slouží k rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a následně i slabik, což je pro vietnamské žáky značně obtížné. Další metodou, která slouží jednak k rozvoji sluchové analýzy, tak také rozvíjí zrakového vnímání a

umožňuje cvičit i výslovnost jednotlivých slov, je počítačový program ABC, jehož autorem je Dr. Volfová. Tento program seznamuje žáka od písmen přes slabiky se slovy, větami, až s celými texty. Dítě přiřazuje k obrázkům názvy věcí, čte písmena, učí se číst slabiky, slova, opisuje je, píše podle diktátu, atd. Tento program je interaktivní, tzn. že si dítě může nechat přečíst slovo, zopakovat ho a poté ho přiřadit k obrázku a počítač sám vyhodnotí, zda slovo k obrázku bylo přiřazeno správně či nikoli. Jsou zde zařazeny i různé hry, např. Vyber stejná písmena, omalovánky, atd. Program je velice vhodný pro výuku nejen poruch učení, ale i pro výuku českého jazyka jako jazyka cizího a výuku čtení českých slov, protože dítě má tak jedinečnou možnost vše slyšet a vidět nejen na obrázku ale i v psané podobě a může s nimi samostatně manipulovat, posunovat a přiřazovat. Další výhodou tohoto interaktivního programu je skutečnost, že dítě s ním může pracovat zcela samostatně bez přítomnosti dospělého. Pracovnice PPP současně doporučuje každodenní práci s tímto počítačovým programem v časovém rozmezí 10 - 20 minut.

Co se týče **rozvoje slovní zásoby** je jednak možné využít již zmíněný počítačový program nebo se pedagogickým pracovníkům nejvíce osvědčuje práce s Obrázkovým slovníkem pro afatiky od M. Truhlářové. Jedná se o soubor obrázků týkajících se různých témat běžného života člověka, např. školní potřeby, části těla, oblečení, atd., přičemž pod každým obrázkem je hůlkovým i psacím písmem napsaný název dané věci. Dále je možné využít učebního systému Logico Piccolo, který nabízí různé výukové programy, například: Český jazyk – začínáme číst, kde dítě přiřazuje slova k obrázkům. Jiný způsob práce přináší Lyncovv tabulky, kde žák k obrázku vyhledává vhodné slabiky a skládá z nich příslušný název dané věci či zvířete. Další možností osvojení si slovní zásoby českého jazyka nabízí publikace Obrázková škola řeči od nakladatelství SPN, kde prostřednictvím obrázků učitel komunikuje s žákem, např: může klást nejrůznější otázky typu: co je na obrázku, povídej mi o obrázku, jaké ty věci jsou, co ti lidé dělají, najdi, co k čemu patří, utvoř zdobněliny k názvům obrázků, atd. Současně tyto obrázky také nabízejí možnost **rozvíjení správné výslovnosti**, neboť jsou slova seřazeny od nejméně problematických hlásek, jež obsahují, k těm, které dětem a často také cizincům činí největší problémy. Na závěr jsou v této knize uvedeny různé rýmovačky a básničky, ve kterých se vždy jedna

hlásky objevuje téměř v každém slovu, což je možné opět využít k procvičování výslovnosti problémových hlásek a k motivaci žáka.

### 5.3.2. Rozhovor s pracovníkem Dys-centra

Dále jsem provedla rozhovor také s pracovnící PPP, jež se právě zúčastnila kurzu pořádaného Národním institutem pro další vzdělávání, který se opírá o publikaci Hádková, M., Línek, J., Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk*. Tento kurz je zaměřen pro učitele, kteří budou žákům-cizincům pocházejícím z EU žijícím dočasně na území České republiky zprostředkovávat bezplatný sedmdesátihodinový kurz výuky českého jazyka, na který mají tito žáci ze zákona nárok. Tento kurz musí být dokončen do šesti měsíců, poté žák-cizinec získává osvědčení o absolvování kurzu a je zařazen do běžné školní výuky, během které po dobu třech pololetí nemusí být klasifikován.

Výše zmíněná publikace *Čeština jako cizí jazyk* vychází v několika úrovních. Úroveň A1 je v knize definována jako „...nejnižší úroveň generativního užívání jazyka. Studenti, kteří dosáhnou této úrovně, se dokážou jednoduchým způsobem zapojit do interakce, umí klást otázky týkající se jich samotných, toho, kde bydlí, lidí, které znají, věci, které mají. Na takové otázky mají umět též odpovídat. Měli by být jazykově vybaveni tak, aby dokázali iniciovat jednoduché výroky v oblastech svých nejnaléhavějších komunikačních potřeb. Předpokládá se, že budou schopni účastnit se komunikace o velmi známých tématech a reagovat na ně.“ (Hádková, M., Línek, J., Vlasáková, K., s.2) A proto se při výuce vychází z jednoduchých gramatických pravidel, která jsou pro zajištění schopnosti komunikovat v českém jazyce nejzásadnější z hlediska porozumění ostatním i být pochopen ostatními ve zvukové i psané podobě. Tuto knihu lze využít při výuce českého jazyka bez ohledu na věk, národnost, zkušenost s jinými cizími jazyky, délce pobytu cizince.

Tato publikace upozorňuje na skutečnost, že současně s výukou českého jazyka by měli být cizinci poučeni o společenských normách českého národa, např. že „není vhodné ptát se Čecha na jeho finanční příjem, majetek a v případě žen na věk“ (Hádková, M.,



Línek, J., Vlasáková, K., s.16), upozornění na proxemiku, nejčastěji využívaná gesta, např.: „výhružně zvednutý ukazovák, ukazovák kolmo k ústům v žádosti o mlčení, nezájem vyjádřený mávnutím rukou, nedostatek informací spojený s pokrčením rameny, souhlasné pokývnutí hlavou, vyjádření nesouhlasu zavrtěním hlavy.“ (Hádková, M., Línek, J., Vlasáková, K., s.18)

Dále autoři knihy doporučují upozornit cizince, že se mohou setkat s neznámými tvary a podobami slov (*mlíko, maj, nevěděj, dobrý lidi, s problémama, půjdem*, atd.), avšak že není nutné se těmito tvarům na počátku výuky českého jazyka učit či je dokonce používat. Ba právě naopak cizinec užíváním nespisovné a obecné češtiny může u rodilých mluvčích vyvolat zdání, že český jazyk ovládá na vysoké úrovni.

Na základě rozhovoru s pracovníci PPP jsem dospěla k názoru, že některé postupy a způsoby práce by byly užitečné i učitelům, jež mají ve třídě právě vietnamského žáka, který neumí česky. A proto některé zásadní kroky, které považuji za platné ve výuce českého jazyka u všech žáků - cizinců uvádím níže v kapitole 8. Závěrečná doporučení.

Samozřejmě je nutné si jednotlivé kroky upravit vzhledem k věku dítěte a jeho schopnostem a dosavadním zkušenostem s českým jazykem.

## **6. Případová studie – Projekt – Čeština pro malé cizince**

Případová studie se podrobně zabývá popisem a zkoumáním Základní školy Praha 5 – Smíchov, Kořenského 10/760 (dále jen ZŠ Kořenského), která se rozhodla řešit svou současnou situaci v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců zorganizováním projektu na podporu vzdělávání a začleňování žáků-cizinců do škol se zaměřením na výuku českého jazyka a zapojením těchto dětí do kolektivu českých žáků.

## 6.1. Charakteristika školy

Základní škola Kořenského se nachází v centru Smíchova v historické budově z roku 1890, je dopravně dobře dostupná, ale v okolí je poměrně rušno, proto škola spolupracuje s městskou policií a Magistrátem Hlavního města Prahy na dopravních opatřeních v okolí školy – na přechodu pro chodce u školy ráno řídí dopravu strážníci městské policie, magistrát připravuje zpomalovací pruhy a omezení rychlosti v Kořenského a Zborovské ulici.

Základní školu navštěvuje celkem 180 žáků, z nichž je 20 žáků-cizinců.

Pracuje zde 16 pedagogických pracovníků (kvalifikovanost se pohybuje okolo 88%), kteří využívají moderní a inovativní výukové metody, např. prvky projektového a skupinového vyučování, sebehodnocení, spolurozhodování. Škola rozvíjí také způsoby spolupráce mezi dětmi a rodiči v rámci školního parlamentu, školské rady a rady rodičů.

Od 1. 9. 2006 ZŠ Kořenského vyučuje v 1. a 6. ročníku podle vlastního školního vzdělávacího programu s názvem **Otevřená škola**.

V průběhu školního roku bylo vyhlášeno několik projektových dní v souvislosti s plněním průřezových témat: ochrana za mimořádných situací, sportovní dny, Den pro Evropu, Multikulturní den, Ekologický den.

V budově ZŠ Kořenského je nyní 9 kmenových tříd, odborné učebny jazyků, informatiky, hudební výchovy a výtvarné výchovy, dvě místnosti školní družiny, dvě tělocvičny, herna stolního tenisu, šatny, jídelna, pět odborných kabinetů, sborovna, kanceláře vedení školy a kancelář Zařízení pro DVPP. V odborných učebnách (jazyků, hudební výchovy a výtvarné výchovy) jsou umístěny tři interaktivní elektronické tabule a dataprojektory a v každé třídě je alespoň jeden počítač. Ve škole žáci mohou využívat výkonnou kopírku a tiskárnu, ke kterým mají žáci volný přístup. Škola je velmi dobře vybavena i dalšími školními pomůckami jako jsou nástěnné obrazy, mapy a další.

Zajímavostí je, že ve škole bylo zrušeno školní zvonění a škola na svých internetových stránkách zrealizovala tzv. internetovou žákovskou knížku, kde po zadání přihlašovacího jména a hesla rodiče snadno mohou zjistit známky svého dítěte. Žáci si

vydávají své školní noviny.

Základní škola Kořenského organizuje pro své žáky program Odpolední otevřená škola – Kroužky, který nabízí žákům možnost aktivně využít svůj volný čas účastí v nejrůznějších kroužcích, které škola připravuje, např.: pěvecký sbor, flétna, kytara, dramatický kroužek, příprava na přijímací zkoušky, informatika, taneční kroužek, orientální tance, míčové a sportovní hry, karate a aerobic. Pro starší žáky z 8. a 9. tříd při škole funguje Klub mladého diváka, který pomáhá v orientaci v pražských divadelních scénách, a Klub filmového diváka, který naopak zpřístupňuje filmové projekce.

Škola pořádá ještě obdobný program Odpolední otevřená škola – Chci znát víc, který je zaměřen pro žáky se specifickými poruchami učení a chování.

Škola spolupracuje pravidelně s Mateřskou školou U železničního mostu a Mateřskou školou Náměstí 14. října – z těchto škol přechází do Základní školy Kořenského většina dětí.

Dále škola spolupracujeme také s Pedagogicko psychologickou poradnou Praha 5. Pracovnice PPP dochází do školy pravidelně, společně s výchovným poradcem školy pomáhá žákům s výběrem budoucího povolání, s tvorbou individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se specifickými poruchami učení a chování.

Se Sociálním odborem Městské části Praha 5 škola spolupracuje v rámci výchovné komise s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dále se ve škole realizují přednášky s pracovníky Policie ČR. Sdružení Prak ve škole pořádá dramata na téma sexuální výchova a etika, základy slušného chování a právní vědomí a odpovědnost. Současně ve spolupráci s tímto sdružením škola pořádá pravidelné návštěvy vězení ČR, diskuse s vězni a besedu s pracovníky vězeňské služby.

## 6.2. Programy a projekty na škole

Jak již vyplývá z názvu ŠVP, Základní škola Kořenského chce být školou otevřenou a k tomu ji dopomáhají nejrůznější projekty a organizace, se kterými od roku 2005 spolupracuje.

Ve spolupráci se společností Step by step se škola účastní projektu Prací za integrací – lektor volného času. Tento projekt základní škole pomáhá financovat provoz klubu a některých kroužků v rámci mimoškolní činnosti ve volném čase žáků.

Ve spolupráci se společností Nová škola se ZŠ Kořenského podílí na projektu Komunitní škola. Tento projekt umožňuje zkoordinovat činnosti školy v mimovyučovací době a podporuje spolupráci mezi školou, rodinou a širokou veřejností s cílem přeměny školy na komunitní centrum. V důsledku toho škola pořádá dny otevřených dveří, Trhy, Akademie, Plesy, koncerty, konference o spolupráci rodiny a školy

Dále ZŠ Kořenského spolupracuje se společností Scio na projektu Čhave. Jedná o vzdělávací projekt, který podporuje multimediální vzdělávání a počítačovou gramotnost žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí využíváním internetu ve škole i v mimoškolních aktivitách a podporuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků pražských ZŠ. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hl. m. Prahy.

Společně se Sdružením Tereza se podílí škola na projektu Ekoškola. Cílem toho mezinárodního projektu, nad kterým převzalo záštitu MŠMT a Ministerstvo životního prostředí ČR, je propojit environmentální výchovu nejen do výuky, ale také do běžného života školy. Žáci se prostřednictvím školního parlamentu účastní plánování a řízení ekologických aktivit, řízení školy a zlepšení školního prostředí. V rámci tohoto projektu je možné získat prestižní světové ocenění – titul Ekoškola.

ZŠ Kořenského se také účastní projektu Městské části Praha 5 Vzdělávací procesy s inovací pedagogické práce. Cílem projektu je proškolit učitele k naplňování kurikulární reformy českého školství.

Sama škola je organizátorem projektu Hrajeme si na školu. V rámci tohoto projektu se budoucí žáci 1. tříd (především děti s rizikem odkladu školní docházky a ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí) od ledna do června mohou připravovat, vždy jednou za čtrnáct dní, hravou formou na svou školní docházku a vyzkoušejí si školní práci. Součástí je také beseda pracovnice z PPP s rodiči budoucích prvňáčků.

Dále ZŠ Kořenského organizuje projekt Čeština pro malé cizince – Češi a malí cizinci, v rámci něhož se žáci-cizinci této školy i dalších pražských škol zdokonalují v českém jazyce a účastní se činností v Multikulturním klubu. Konkrétní důvody, které vedly k jeho zrealizování, způsoby organizace projektu, popis jednotlivých účastníků projektu, jeho úskalí a metody a formy výuky, které učitelé v rámci tohoto projektu využívají, jsou popsány níže v kapitole 12.3. Čeština pro malé cizince – Češi a malí cizinci.

### 6.3. Čeština pro malé cizince - Češi a malí cizinci

#### 6.3.1. Důvody vedoucí ke zrealizování projektu

Základní škola Kořenského cítila potřebu řešit otázku vzdělávání žáků z jiných zemí. Jedním z hlavních důvodů byla skutečnost, že v předloňském roce školu navštěvovalo 15 žáků-cizinců, pro které škola chtěla zorganizovat doučování z českého jazyka a zároveň v rámci školního klubu zapojit tyto žáky do mimoškolních činností ve společnosti s ostatními českými dětmi. Proto byl zřízen Multikulturní klub, kde se pořádaly různé tematické pořady, programy a multikulturní akce. V průběhu roku však přes veškerou jejich snahu pět z těchto dětí odešlo. Škola se proto rozhodla nabídnout volná místa jiným žákům-cizincům z okolních pražských škol. V průběhu roku se počet účastníků kroužku ustálil na deseti žácích-cizincích a dalších deseti českých dětech ze ZŠ Kořenského.

V současnosti školu navštěvuje 20 žáků-cizinců, z nichž polovina má vážné problémy

s komunikací v českém jazyce a někteří i se začleněním se do života školy a české společnosti.

Z výše uvedených důvodů se ZŠ Kořenského rozhodla tuto situaci řešit zrealizováním projektu *Čeština pro malé cizince – Češi a malí cizinci* v rámci programu na podporu vzdělávání a začleňování žáků-cizinců do škol a školských zařízení.

### 6.3.2. Charakteristika a realizace projektu

Cílem projektu je usnadnit žákům-cizincům školní docházku na základní škole včetně jejich snadnějšího zapojení do prostředí a činností školy. Žáci, kteří se zúčastní projektu, budou mít lepší výsledky ve školním vyučování, zlepší se jejich znalost češtiny a zapojení žáků-cizinců do dalších mimoškolních aktivit usnadní žákům jejich přirozené začlenění do dětského kolektivu českých dětí.

Při přípravě a realizaci projektu ZŠ Kořenského spolupracuje s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, konkrétně s paní Mgr. Čemusovou (čtyři učitelé se zúčastnili semináře k výuce češtiny jako cizího jazyka), se Zařízením pro DVPP a Střediskem služeb školám Středočeského kraje, které organizuje různá školení pro učitele a mezi nimi i kurzy zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka, k tematice multikulturní výchovy a současně škole poskytují metodickou podporu.

Projekt byl rodičům žáků-cizinců s jazykovou bariérou představen formou dopisu, viz. Příloha č. 6, který byl jednotlivým rodinám zaslán. Dále během třídních schůzek či při běžném kontaktu s rodiči žáků-cizinců, jež mají potíže s českým jazykem, byl doporučen tento projekt třídními učiteli jako vhodný pro jejich dítě z hlediska zapojení se do kolektivu českých dětí i zlepšení se v komunikaci v českém jazyce.

Hlavní náplní projektu jsou pravidelná setkání, která se konají vždy jednou týdně ve středu odpoledne od 14 do 16 hodin. První hodinu probíhá výuka českého jazyka jako jazyka cizího, kde se žáci-cizinci zdokonalují v jeho užívání. Následuje druhá hodina, kterou tráví činnostmi v Multikulturním klubu, kde se mohou zapojit do nejrůznějších

činností, zájmových her v tělocvičně či na nedalekém dětském hřišti, besed v městské knihovně Prahy 5, práce v počítačové pracovně či aktuálních výstav. V Multikulturním klubu mají žáci-cizinci možnost během jednotlivých aktivit spolupracovat a komunikovat s českými dětmi, které klub také navštěvují a zapojit se tak lépe do kolektivu českých žáků.

Tento projekt tak vytváří příležitosti, aby se žáci-cizinci přirozenou cestou prostřednictvím vzájemné komunikace s českými dětmi seznámili s odlišnou kulturou a naučili se tak vzájemné úctě a toleranci. Dále tyto děti mohou navštěvovat školní klub, který je otevřený denně a účastnit se jiných školních akcí během školního roku.

Součástí projektu jsou také mimořádné celodenní akce, jež se organizují každé čtvrtletí a individuální konzultace a nápravy, které se uskutečňují vzhledem k potřebám jednotlivých žáků-cizinců. Tyto konzultace provádí již třídní učitel daného žáka.

Školský zákon a Vyhláška o vzdělávání cizinců ukládá bezplatnou výuku českého jazyka jako cizího jazyka pouze pro cizince pocházející ze zemí Evropské Unie. Avšak účast v tomto projektu je pro žáky-cizince zdarma, neboť tento projekt získal pro rok 2006 grant Hlavního města Prahy. Bohužel tento grant na podobné činnosti již nebyl pro rok 2007 vypsán. Přesto projekt pokračuje i nadále a škola doufá, že se jí podaří získat finanční prostředky z vlastních zdrojů, ze zdrojů Městské části Prahy 5 a současně ZŠ Kořenského podala žádost o podporu tohoto projektu ze strany MŠMT.

### 6.3.3. Formy a metody práce ve výuce českého jazyka

Při výuce českého jazyka v rámci projektu Čeština pro malé cizince - Češi a malí cizinci se vychází z pravidel pro vyučování češtiny jako cizího jazyka danými vyhláškou o základní škole. Projekt je zaměřen také na podporu moderních metod výuky češtiny jako cizího jazyka a vychází z vypracovaných metodik českého jazyka, cizích jazyků a z používaných učebnic. Učitelé do výuky zařazují hry, české písně, hraní scének či rozhovorů s využitím nejrůznějších metodických materiálů (učebnice, obrázky, rekvizity

věcí, nástěnné plakáty a obrazy a další).

Výuku českého jazyka v rámci tohoto projektu vedou tři učitelé, kteří se na hodinách střídají. Všichni tito pedagogové prošli školením – Čeština jako cizí jazyk, které pro ně zprostředkovalo Zařízení pro DVPP a které vedla Mgr. Čemusová z Ústavu jazykové a odborné přípravy UK v Praze. Toto školení vycházelo ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, o který se opírá publikaci Čeština jako cizí jazyk. Stejně školení absolvovala i pracovnice Dys-centra (podrobnější informace o semináři viz. kapitola 11.3.2. Rozhovor s pracovníkem Dys-centra). Avšak přesný postup, který je v této publikaci popsán, podle slov jednoho z učitelů nelze plně aplikovat na tento projekt. A to z důvodů jednak časových, neboť jedna hodina týdně je velmi málo pro výuku cizího jazyka, a jednak i z důvodu odlišné jazykové úrovně účastníků projektu.

K výuce českého jazyka jako jazyka cizího v rámci projektu využívají učitelé učebnici Čeština pro malé cizince od autorů Kotyková, Cejnarová, která je určena dětem mladšího školního věku. Každé dítě má svou vlastní učebnici, neboť tato publikace je zpracována formou pracovního sešitu, kde děti mohou psát, vybarvovat obrázky, spojovat obrázky se slovy a číst krátké texty. Učebnice je rozdělena do dvanácti kapitol, které nabízí žákům možnost osvojit si základní slovní zásobu a slovní spojení v oblasti školy, rodiny, barev, čísel, zvířat, jídla a pití, hraček, částí těla, oblečení a další.

Učebnice využívá barevného rozlišování slov vzhledem k jejich rodu, tzn. že podstatná jména, která jsou rodu mužského jsou psány modře, rodu ženského červeně a rodu středního zeleně, slova pomnožná jsou fialová. Koncovky přídavných jmen a zájmena korespondují s barvou slova podle příslušného rodu, např. **VELKÝ HAD**, **VELKÁ ZEBRA**. Dále jsou žlutou barvou zvýrazněny záporné předpony NE. Domnívám se, že toto barevné rozlišení může pomoci žákům-cizincům lépe se orientovat v textu a uvědomovat si jednotlivé gramatické vazby mezi slovy vzhledem k jejich skloňování. Avšak na základě pozorování vyplynulo, že této metodické pomůcky ve výuce českého jazyka nevyužívají. Podle slov jednoho z učitelů je to způsobeno velmi nízkou jazykovou úrovní některých žáků, pro něž by výuka těchto gramatických zákonitostí byla až příliš složitá. Učitelé se



prozatím spokojí s faktem, že naučí své žáky-cizince slovní zásobě a odpovědět na základní otázky, jež jsou uvedené v učebnici.

Učebnice neobsahuje žádné úkoly, otázky či jiná zadání k textům ani obrázkům, což chápu jako její nedostatek, neboť dosud nebyla ke knize vydána metodická příručka, která by například učitelům nabízela konkrétní metodické postupy práce s obrázky a texty, které učebnice obsahuje, či blíže vysvětlila a popsala učitelům práci s barevným rozlišováním slov. Takže v tuto chvíli vše záleží na učiteli, jak daného materiálu, který učebnice nabízí dokáže využít. Avšak ZŠ Kořenského si s tímto nedostatkem poradila. Kontaktovala přímo jednu z autorek knihy paní Kotykovou, která jim v případě nějakých pochybností, nesrovnalostí či dotazu, ráda poradí.

Současně škola využívá pomoci Mgr. Čemusové, u které učitelé absolvovali kurz Čeština jako cizí jazyk, a na kterou se ohledně jakýchkoli otázek týkajících se metodického postupu výuky českého jazyka obracejí.

#### 6.3.4. Problémy související s vedením projektu

Jedním z nejzásadnějších problémů, který do určité míry narušují chod projektu, je značná rozdílnost jazykových úrovní mezi jednotlivými žáky-cizinci. Tento fakt silně nabourává výuku českého jazyka. Pro pedagogy je velmi složité najít takovou jazykovou úroveň, která by vyhovovala většině žáků-cizinců. V případě, že je látka na nízké úrovni, aby vyhovovala žákům-cizincům, jež neumí vůbec česky, pro ostatní, kteří český jazyk do jisté míry již ovládají, je hodina nezáživná, neboť probíranou látku již zvládají bez větších problémů. V opačném případě, kdy je látka na vyšší úrovni, aby se rozvíjela jazyková kompetence u žáků-cizinců, kteří jsou v České republice již delší dobu a jazyk zvládají obstojně, žáci-cizinci začátečníci nerozumí o čem se hovoří, co se dělá, hodina se tak pro ně stává nesrozumitelnou, činnosti jsou pro ně neatraktivní a žáci-cizinci se po chvíli nudí.

Tato skutečnost je možná příčinou i dalšího problému, kterému organizátoři projektu musí čelit. Tím je nepravidelná účast žáků-cizinců na kurzu. V současnosti je do kurzu

zapsáno kolem 50 žáků různých národností (ruská, ukrajinská, gruzínská, čínská, thajská, pakistánská, vietnamská, indonéská a další) z různých pražských základních škol, avšak jejich účast bývá podle slov ředitele ZŠ Kořenského velmi nízká. Zpravidla se jednoho setkání zúčastní kolem šesti až osmi žáků-cizinců. Nepravidelná účast na setkáních značně narušuje výuku českého jazyka, neboť žák-cizinec v případě absence není schopen si látku sám nějakým způsobem doplnit. Každá jeho absence je pro něj, dalo by se říci, téměř nenahraditelná, neboť v následující hodině, kdy se učivo opakuje a navazuje na něj další látka, chybějící žák-cizinec tápe a neví, o čem je řeč. Situaci učitele ohledně výuky českého jazyka se komplikuje ještě více, když žáci-cizinci, kteří se jedné z hodin účastnili, příští setkání nepřijdou. Místo nich ale zase přijdou jiní žáci-cizinci, kteří minulé setkání chyběli. Tím se učitel ocitá v začarovaném kruhu a jeho veškeré plánování je v této situaci stává bezpředmětným, neboť nikdy neví, které děti příště přijdou.

Realizátoři tohoto projektu se shodují, že jedna hodina týdně ve výuce cizího jazyka je málo, avšak grant, který škola získala, nedovoluje tato setkávání realizovat vícekrát do týdne. Proto učitelé rodičům žáků-cizinců doporučují, aby sehnali někoho, kdo jejich děti bude učit českému jazyku i mimo rámec tohoto projektu. Někteří žáci-cizinci toto „doučování“ mají a jejich jazyková úroveň je mnohem vyšší, než u žáků, kteří se českému jazyku učí pouze v rámci tohoto projektu – tedy jednou týdně. Zvláště u čínských dětí učitelé pozorují velmi nízkou jazykovou úroveň, nemotivovanost učit se českému jazyku a také se jim nedaří přesvědčit rodiče, aby dětem poskytli nějakou další výuku českého jazyka.

Z mého hlediska výuku českého jazyka do určité míry ovlivňuje i uspořádání třídy, ve které je český jazyk vyučován. Domnívám se, že učebna, kde žáci sedí v lavicích, zamezuje lepší interakci mezi učitelem i samotnými žáky a celkovému pohybu během výuky. Doporučovala bych spíše volný prostor s kobercem, kde by žáci-cizinci mohli sedět v kroužku, měnit si místa a vidět tak lépe na sebe během komunikace mezi sebou i s učitelem.

### 6.3.5. Účastníci projektu a popis zkoumaného vzorku

Na setkání, kterého jsem se zúčastnila, přišlo osm žáků-cizinců. Jejich jazyková úroveň byla velmi odlišná. Osmiletá indonéská dívka kromě mírně odlišného přízvuku a občasného zamyšlení se nad určitým slovem umí plyně česky. V České republice žije od svého narození a navštěvuje druhý ročník základní školy. Tři sourozenci z Taiwanu ve věku 12, 11 a 10 let po dvouletém životě v České republice kromě chyb v koncovkách u ohebných slov umí česky dobře a dorozumí se bez vážných obtíží. Současně k nim domů ještě dochází paní na doučování, která jim dává další hodiny výuky českého jazyka.

Naopak velmi nízkou jazykovou úroveň mají dva bratři čínské národnosti ve věku 14 a 11 let. Učitelé o chlapcích mnoho nevědí, neboť oni ani rodiče nejsou schopni téměř žádné komunikace mimo čínský jazyk a právo na ochranu osobních dat učitelům nedovoluje znát např. příčinu příjezdu do ČR, povolání rodičů, atd. Právě jejich velká jazyková bariéra byla jednou z hlavních příčin, proč se ředitel školy rozhodl zrealizovat tento projekt. Na základě velké jazykové bariéry byl starší bratr umístěn do třetího ročníku základní školy, přestože z hlediska věku spadá do ročníku osmého. Současně i jeho mladší bratr byl zařazen z jazykového důvodu o několik ročníků níže, a to do prvního ročníku. Během výuky jsem mohla u obou chlapců pozorovat, že je hodina nebaví, nudí se, pošťuchují se či listují v knížce mezitím, co ostatní hrají scénku nebo odpovídají na otázky učitele. Pedagogové toto chování připisují nezájmu ze strany chlapců naučit se český jazyk, avšak mě napadá, zda příčinou není právě vyšší jazyková úroveň výuky českého jazyka, která způsobuje, že oba chlapci nerozumí, o čem se ostatní baví, a proto v hodině nedávají pozor.

Další dva žáci-cizinci pobývají v České republice jen krátce. Osmiletý ukrajinský chlapec, jehož rodina se přistěhovala před půl rokem, se účastnil kurzu teprve dvakrát, ale byla na něm vidět chuť učit se. V hodině byl hodně aktivní, stále se hlásil a dobrovolně se účastnil hraní scének. Má velmi silný ukrajinský přízvuk, ale přes menší problémy je schopen se domluvit, popřípadě se neostýchá říct, že nerozumí. V učení se českému jazyku mu podle mého názoru do značné míry pomáhá jazyková příbuznost češtiny a ukrajinštiny,

což má za následek, že dělá větší pokroky než ostatní žáci-cizinci. Posledním, kdo se setkání začal účastnit, je jedenáctiletý ruský chlapec, který do České republiky přijel teprve před třemi týdny. Zatím je tichý, neprojevuje se, případně komunikuje převážně rusky.

Fotodokumentace z výuky českého jazyka viz. Příloha č.7

Většina účastníků, se kterými jsem měla možnost mluvit, se shodla na tom, že na setkání chodí velmi rádi, z výuky českého jazyka je nejvíce baví hry a vybarvování obrázků v učebnici. Velké oblibě se také těší Multikulturní klub, do kterého žáci-cizinci chodí po skončení výuky českého jazyka, kde se setkávají se českými žáky a kde společně vyrábějí nejrůznější výrobky, hrají míčové hry, chodí na nedaleké dětské hřiště či do knihovny, která pro ně pořádá nejrůznější semináře, a na výstavy.

Fotodokumentace z činnosti Multikulturního klubu viz. Příloha č.8

#### 6.3.6. Shrnutí

Myslím si, že ZŠ Kořenského se díky tomuto projektu stala jednou z prvních průkopníků mezi základními školami, které se odvážíly zorganizovat projekt takového formátu na podporu vzdělávání a integrace žáků-cizinců. Je zřejmé, že se nejedná o jednoduchý úkol. Práci organizátorům ztěžuje nejen nedostatek informací o tom, jak takovýto projekt organizovat, ale také nedostatek konkrétních metodických materiálů a postupů týkajících se výuky češtiny jako cizího jazyka a nedostatek finančních prostředků.

Přestože projekt Čeština pro malé cizince – Češi a malí cizinci se potýká s řadou problémů, jsou jeho organizátoři stále přesvědčeni, že tento projekt má smysl a i nadále je snahou ředitele ZŠ Kořenského, aby tento projekt fungoval i v dalším školním roce, kdy již doufá, že problémů bude méně, neboť alespoň na některé z nich již budou učitelé a organizátoři připraveni.

Do budoucna by organizátoři projektu chtěli především zlepšit celkovou úroveň výuky českého jazyka, a to metodickou i obsahovou, změnit organizaci projektu

v závislosti na jazykových úrovních jednotlivých žáků nebo do přihlášek k projektu uvést, že kurz je pouze pro cizince, kteří neumí česky vůbec – tedy pro úplné začátečníky.

## **7. Závěrečná doporučení podporující inkluzi vietnamských žáků do českých škol**

Na základě prostudované literatury a provedeného výzkumu nejrůznějšími výzkumnými metodami a vyhodnocení získaných výsledků jsem dospěla k závěrům, jež by měla podporovat inkluzi vietnamských žáků do českých škol a která jsou shrnuta ve formě následujících doporučení:

- s příchodem nového vietnamského žáka by učitel měl co nejrychleji vyhodnotit jeho jazykovou úroveň a následně ze zjištěných výsledků vypracovat pro vietnamského žáka individuální plán výuky, který bude respektovat jeho věk, jazykovou úroveň a schopnosti.
- Škola potýkající se s větším množstvím vietnamských žáků, kteří buď zcela nebo jen částečně neovládají český jazyk, by měla otevřít pro tyto žáky kurz zaměřený na výuku českého jazyka.
- V případě, že se základní škola rozhodne zrealizovat projekt zaměřený na výuku českého jazyka jako jazyka cizího pro vietnamské žáky (či jiné žáky-cizince) doporučuji následný postup:
  1. kontaktovat odborníky na výuku češtiny jako cizího jazyka, například Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze – [www.ujop.cuni.cz](http://www.ujop.cuni.cz) nebo

Ústav pro jazyk český na [www.ujc.cas.cz](http://www.ujc.cas.cz), odbornou pomoc lze hledat i v Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka na [www.auccj.cz](http://www.auccj.cz)

2. před zahájením projektu učitelům vyučujícím český jazyk v rámci projektu zajistit kurz zaměřený na výuku českého jazyka jako jazyka cizího
3. shromáždit dostatek finančních prostředků na realizaci projektu (učebnice, platy učitelů, metodické pomůcky a další) z vlastních zdrojů či podat žádost o grant u zřizovatele školy či MŠMT
4. pečlivě zvážit jazykovou úroveň žáků-cizinců – přesně určit, pro které žáky-cizince bude kurz určen
5. podle jazykové úrovně a věku žáků vybrat vhodnou učebnici pro výuku češtiny jako cizího jazyka
6. informovat rodiče žáků-cizinců prostřednictvím dopisu, třídních schůzek či konzultací o projektu a seznat je na informační schůzku, v případě pochybností ohledně jazykové bariéry si zajistit překladatele (možné je využít i staršího žáka-cizince, který ovládá oba jazyky) pro rodiče žáků-cizinců
7. zdůraznit, že v případě zapsání se do projektu je účast povinná, aby se zamezilo nadměrnému počtu absencí
8. vytvořit si kvalitní přípravy na jednotlivé hodiny, kde se hodně střídají činnosti (číst, psát, mluvit, poslouchat), avšak pro začátek klást důraz, aby převládala aktivní verbální komunikace založená na hrách, písničkách, scénkách, rozhovorech, případně zařadit kreslení, vybarvování a popisování obrázků atd.

➤ V případě, že se jedná spíše o jednotlivce, kteří neumějí česky, třídní učitel nebo učitel českého jazyka může k výuce českého jazyka jako jazyka cizího využít následujících kroků:

- A. založit slovníček – zakládáme karty s jednotlivými obrázky a s jejich českými názvy podle české abecedy, což usnadňuje jejich další hledání

B. postupně si osvojuvat slovní zásobu a fráze z následujících oblastí:

- 1) říct kdo jsem, pozdravy
  - „Dobrý den, já jsem ..... jsem cizinec. Jsem z..... Bydlím....., Do školy chodím....“
- 2) orientace ve škole, ve třídě
  - názvy předmětů, učebních pomůcek, nábytku ve třídě, projít s ním školu, názvy: chodba, 1.patro, jídelna, družina, třída, škola
- 3) komunikace se spolužáky
  - osvojit si slovní zásobu témat, která ho zajímají a která jsou jeho koníčkem (zvířata, sport)
- 4) rodina
  - slovní zásoba: maminka, tatínek, sestra, bratr, babička, dědeček, jejich povolání, zájmy
- 5) nakupování, zdraví, cestování
  - fráze: chtěl bych, co bys chtěl, chci, bolí mě, mám
  - slovní zásobu: potravin, nápojů, části těla
  - slovní zásobu k cestování v případě, že dochází do školy sám

C. postupně se seznamovat s mluvnickými pravidly:

1. rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé, měkké a obojetné souhlásky
2. všechna slova, která žáka učíme (jsou ve slovníčku), barevně podtrháváme podle rodů (rod mužský životný světle modře, rod mužský neživotný tmavě modře, rod ženský červeně a rod střední zeleně), avšak účel dítěti prozatím nevysvětlujeme
3. vysvětlit tykání x vykání – dítě (ty) x pán, žena (Vy), hodně dětí (vy)
4. odpovídat na otázky Kdo to je? Co je to? Kde to je? (nahore, dole, vpravo, vlevo,....)
5. seznámit se s časováním slovesa být (přes obrázky postaviček, ukazováním na osoby)
6. zápor – jsem x nejsem, je x není, ano x ne

7. časování slovesa mít, znám, dělám + přidáme otázky Kdo má? Co má? Co máš?
8. skloňování podstatných jmen se dítě učí ve spojení se slovesy,
  4. pád pojíme se slovesy mám, vidím, chci, nechci, piji, potřebuji, jím
  2. pád pojíme s otázkou Odkud jsi? Z čeho to je? (ze skla, ze dřeva, z papíru), poté vyjadřujeme množství (málo tužek, moc papíru, kilo banánů), pomocí sloves bát se, držet se, ptát se, všímat si
    6. pád pojíme se slovesy mluvit o, být v, být na
  3. pád spojujeme se slovesy říkat, chybět, věřit, překážet, rozumět, vykat, tykat, líbit se, hodit se, chutnat, pomáhat
9. přidávat slovesa s koncovkou –ám – poslouchám, hledám, znám, počítám
10. přidávat slovesa s koncovkou –ím – musím, rozumím, jím, myslím, mluvím, sedím, umím
11. přidávat slovesa s koncovkou –ovat – potřebovat, kupovat, děkovat, komunikovat, mailovat, chatovat, sportovat, malovat, modelovat
12. budoucí čas – ke slovesu přidáme budu
13. minulý čas – vyměníme koncovku –ovat na –oval
14. množné číslo podstatných jmen odvozujeme počítáním na obrázcích nejprve pouze v 1. pádě – jedno auto, dvě auta, jedna taška, dvě tašky, jeden stůl, dva stoly
15. skloňování podstatných jmen v množném čísle v běžné řeči není tak časté, proto zjednodušeně vysvětlíme, že v rodě mužském neživotném je koncovka –ech nebo –ích (stůl – ve stolech), u rodu ženského koncovku –a měníme na –ách (maminkách), a koncovku –e měníme na –ích (písňích)
16. vysvětlit rozdíl mezi slovesy jít x jet, chodit x jezdit, přijít x odejít, přijíždět x odjíždět

➤ Při výuce českého jazyka doporučuji pracovat s metodickými materiály a pracovními listy, které se běžně využívají při práci s dětmi se specifickými poruchami učení, např.: výukové materiály Olgy Zelinkové, pracovat s bzučákem, s počítačovým programem



ABC, Obrázkovým slovníkem pro afatiky, s učebním systémem Logico Piccolo, s Lyncovými tabulkami a s publikací Obrázková škola řeči.

V humanitních předmětech, matematice, fyzice, chemii i českém jazyku mohou žáci-cizinci i jejich učitelé uvítat překladové slovníky odborných termínů, které vydalo Státní pedagogické nakladatelství v roce 2002 pod názvem Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ.

- Při výuce českého jazyka jako jazyka cizího doporučuji čerpat z více druhů učebnic, přestože jejich nabídka na našem trhu je nízká. Ve většině případů totiž ne zcela odpovídají potřebám škol a je nutné si je upravovat vzhledem k aktuální situaci ve škole, k věku žáků a jejich schopnostem. Některé obsahují i terminologické, české-vietnamské a vietnamsko-české slovníčky, které lze při výuce velmi dobře využívat.
- Herrell a Jordan (2004) doporučují nalepit na nejrůznější běžné věci ve třídě ale i po celé škole popisky, které napomohou porozumění a přinesou pro žáka-cizince alespoň část jeho rodné kultury v podobě jazyka do třídy. Zároveň to vyvolává i zájem o cizí jazyky a kultury u našich žáků.
- Vasiljev (Vasiljev 2006, In: Kocourek 2006) upozorňuje učitele, že použití vulgarismu nemusí být u vietnamského dítěte uvědomělé. Jedná se ve většině případů o převzetí daného výrazu od jeho vrstevníků, aniž by znalo jeho přesný význam. A proto učitelům v tomto případě doporučuje, aby vietnamského žáka upozornili na význam daného slova a na situace, ve kterých je jeho použití neslušné.
- K co nejrychlejšímu zapojení vietnamského žáka do chodu školy, práce ve třídě a výuky doporučuji práci tzv. patrona. Jedná se o způsob, který je hojně využíván v zemích, kde se řeší otázka imigrantů a jejich zapojení do běhu školy a celé společnosti. Patronem se nejčastěji stává jeden nebo dva žáci, kteří přebírají odpovědnost za nově příchozího žáka-cizince ve smyslu, že se stávají jeho prvními kamarády, vytváří tak u

nového žáka pocit bezpečí v novém prostředí, zároveň mu radí s chodem školy, s orientací ve škole, s přípravou na vyučování, seznamují ho s dalšími žáky a tak mu pomáhají řešit prvopočáteční problémy, se kterými se nově příchozí žák z jiné země může potýkat.

- Učitel by měl mít přehled o životě Vietnamců, o jejich kultuře, tradicích a zvyklostech, což mu pomůže vyhnout se v interakci s vietnamským žákem nejrůznějším nedorozuměním, která mohou nastat při střetu dvou zcela odlišných kultur. Částečné znalosti vietnamštiny pomohou učiteli odhadnout, ve kterých gramatických jevech může mít vietnamský žák problém, protože se s nimi v jeho mateřském jazyce neměl možnost setkat. Současně znalost jména vietnamského žáka a jeho správného užívání při oslovování napomůže k budování přátelského vztahu mezi učitelem a žákem, k vytváření pocitu bezpečí a sounáležitosti.
- Učitel by se měl zajímat o problematiku multikulturální výchovy a následně pro práci v multikulturálních třídách využívat publikace, které nabízejí nejrůznější aktivity, scénky, hry či náměty pro diskuse do výuky i mimo ni s metodickým postupem. Znalosti z této oblasti a aplikace nejrůznějších aktivit zaměřených na multikulturu učiteli pomohou lépe využívat bohatství české a vietnamské kultury k budování respektu a tolerance mezi těmito kulturami u všech žáků a současně tak podpořit vznik interkulturální společnosti bez xenofobie, diskriminace či rasismu.
- Učitel by si měl uvědomit, že mnozí rodiče nemusí rozumět jeho písemnému sdělení, a proto je pro učitele důležité, aby si ověřoval, jestli se k rodičům dostávají správné informace a jestli jsou správně pochopeny. Černík (Černík 2006 In: Kocourek 2006) doporučuje využívat v komunikaci s rodiči vietnamského žáka prostředníka, kterým může být buď samotný vietnamský žák nebo jiná osoba vietnamského původu, např.: vietnamský pedagogický asistent. Tím bude učitel předcházet případným nejasnostem, které by mohly narušit pozitivní vztah mezi školou a rodiči vietnamského žáka.

- V samém závěru bych chtěla doporučit, aby se problematika vzdělávání žáků-cizinců stala součástí studia na pedagogických fakultách i Dalšího vzdělávání učitelů. Toto studium by se mělo podle mého názoru zabývat především takovými aspekty jednotlivých kultur žijících na našem území, které mohou způsobovat určité problémy a úskalí v pedagogické praxi. Učitelé by tak mohli získat stručný přehled, jak se možným problémům ve výchově a vzdělávání u jednotlivých národností vyvarovat, případně jak je řešit.

## **Závěr**

Vzhledem k vývoji migrace v naší společnosti jsem se ve své práci rozhodla věnovala multikulturní výchově a s ní souvisejícími základními jevy a faktory, které mají ve větší či menší míře vliv na život v naší celé společnosti. Zaměřila jsem se převážně na příčiny migrace a s ní spojené psychologické problémy, které způsobuje nejen u migrantů, ale také u společnosti, do níž migranti přicházejí. Dále jsem se pokusila popsat situaci migrantů v České republice ohledně výchovy a vzdělávání z hlediska právního systému ČR.

Těžištěm mé diplomové práce se však stali cizinci pocházející z Vietnamu, neboť je jich z ostatních žáků-cizinců na českých školách největší počet. Pokusila jsem se zmapovat alespoň některé základní informace o životě ve Vietnamu, o vietnamské kultuře, tradicích a jazyku, jež mohou mít vliv na začleňování vietnamských žáků do českých škol a celé společnosti. Ve své práci jsem nastínila některé problémy, se kterými se učitelé na školách mohou setkat při výchově a vzdělávání vietnamských žáků. Na vybrané konkrétní problémy jsem se poté v praktické části diplomové práce pokusila pomocí rozhovorů, dotazníků a případové studie najít řešení. Konkrétní závěry, které vyplynuly z mého šetření, jsou shrnuty v „Závěrečných doporučeních podporujících inkluzi vietnamských žáků do českých škol“.

Na základě provedeného výzkumu jsem dospěla k závěru, že situace na základních školách ohledně vzdělávání a výchovy vietnamských žáků není zcela optimální. Především se jedná o nedostatky v oblasti metodických příruček pro učitele týkající se výuky českého jazyka jako jazyka cizího pro děti mladšího školního věku a materiálů zabývajících se popisem života ve Vietnamu, vietnamské kultury, tradic a svátků a dalších odlišností, které by dovedly učitele k porozumění a k řešení těchto odlišností ve prospěch všech žáků. Dále je zde nedostatek kvalitně vyškolených pedagogů na výuku češtiny jako cizího jazyka i práce s multikulturní třídou.

Tuto situaci školám neusnadňuje ani legislativa České republiky, která na základě Školského zákona a Vyhlášky o vzdělávání cizinců ukládá bezplatnou výuku českého jazyka jako cizího jazyka pouze pro cizince pocházející ze zemí Evropské Unie a migranty z ostatních zemí, jako jsou právě vietnamští žáci, zcela v tomto směru opomíjí.

A tak českým školám i samotným učitelům nezbyvá, než se snažit tuto situaci řešit na základě svých dosavadních pedagogických znalostí, zkušeností a intuice a pomocí metody pokusu a omylu se snažit žákům-cizincům usnadnit jejich příchod do zcela jiného kulturního i jazykového prostředí.

My jen můžeme apelovat na MŠMT, aby se pokusilo tuto situaci řešit, co nejrychleji a nejefektivněji, neboť v opačném případě, kdy křivka příchodu stále nových emigrantů do naší země stoupá, je jisté, že s ní budou stoupat i problémy a potíže českých škol a pedagogů.

Při vypracování diplomové práce jsem měla možnost na základě studia odborné literatury a rozhovorů zjistit, že při vzdělávání a výchově vietnamských žáků je nutné brát tuto problematiku z různých úhlů pohledu. Nejenom z pohledu učitele, jeho metod a přístupů, ale také ze strany žáka, jeho pocitů a potřeb. Jeden pro mě z nejzásadnějších osobních přínosů, který mi tato práce dala, vidím především v tom, že jsem si uvědomila, že je pro učitele nutné umět se vcítit do role žáka. Zvláště pak žáka-cizince, který se naráz ocitá ve zcela odlišném kulturním i jazykovém prostředí a prochází pro něj velmi psychicky náročným procesem adaptace. Doufám, že v brzké budoucnosti si budu moci výsledky své diplomové práce sama ověřit v praxi.

## Použitá literatura a informační zdroje

- Blagojevičová, L.: *Integrace cizinců do běžných tříd ZŠ*. Dipl. prác. depon. In: Katedra primární pedagogiky PedF UK, Praha 2003
- Brouček, S.: Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR, Etnologický ústav AV ČR, Praha 2003
- Čermáková, J., Rabiňáková, D., Stöhrová, H., Šišková, T.: *Ty + Já = kamarádi*, ISV, Praha 2000, ISBN 80-85866-76-5
- ČSÚ: *Cizinci v České republice*, Scientia, Praha 2004
- Diamant, J.: *Psychologické problémy emigrace*, Olomouc, Matice cyrilometodějská s.r.o. 1995,
- Gabal, I.: *Analýza postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a návrh optimalizačních kroků*, Pracovní studie 2004
- Hádková, M., Línek, J., Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk, Úroveň AI, MŠMT, ÚIV – divize nakladatelství Taurus*, 2005
- Hronová, K., Turzíková, M.: *Čeština pro cizince*, Fraus, Plzeň 2002
- Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum*, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7367-040-2
- Herrell, A., Jordan, M.: *Fifty strategies for teaching english language learners*, Pearson Education, Inc. New Persey 2004
- Hlavatá, L., Lavická, B.: *Praktická vietnamština*, Fortuna, Praha 2003, ISBN 80-7168-887-8
- Kocourek, J.: *Poznáváme svět dětí ve Vietnamu*, Foto & Tisk Znamenany, Plzeň 2002, ISBN 80-902017-9-2
- Kocourek, J., Pechová, E.(ed.): *S Vietnamskými dětmi na českých školách*, H&H 2006, Havlíčkův Brod, ISBN 80-7319-055-9
- Kotyková, S., Lejnarová, I.: *Čeština pro malé cizince*, Universum, Praha 2004, ISBN 80-242-1215-3
- Kritické myšlení a Člověk v tísní: Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím*

programu, 2005

Lang, G., Berberichová, Ch.: Každé dítě potřebuje speciální přístup, Praha, Portál 1998, ISBN 80-7178-144-4

Müllerová, P.: Vietnamské etnikum v České republice, In: Šišková, T. (ed.): Výchova k toleranci a proti rasismu, Portál, Praha 1998

Nguyen T.: Vietnamci v Praze, Prospektrum, Praha 2001

Nosková, H.: Tolerance, minority a cizinci v České republice, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha 2002

Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, Čj. 21836/2000-11

Průcha, J.: Interkulturní psychologie, Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-885-6

Průcha, J.: Multikulturní výchova, Teorie – praxe – výzkum, Praha, ISV 2001  
ISBN 80-85866-72-2

Průcha, J.: Multikulturní výchova a vzdělávání, Pedagogika, 1991, s. 269-276

Průcha, J.: Pedagogický výzkum – uvedení do teorie a praxe, Karolinum, Praha 1995, ISBN 80-7184-132-3

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2005

Spilková, V.: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství, Pedagogika roč. LV, 2005, s. 20 - 25

Šišková, T.(ed.): Výchova k toleranci a proti rasismu, Portál, Praha 1998, ISBN 80-7178-285-8

Tomášková, P.: Právní rámec problematiky migrantů a menšin, In.Šišková, T.: Menšiny a migranti v České republice, Portál 2001, ISBN 80-7178-648-9

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

Vágnerová, M.: Základy psychologie, Praha, Karolinum 2004, ISBN 80-246-0841-3, s.

291-296

Varianty: Příručka pro interkulturní vzdělávání, Člověk v tísní, společnost při ČT 2000

Vasiljev, I.: Imigrace, adaptace, majorita – Za dědictvím starých Vietů, Etnologický ústav AV ČR, Praha 1999, ISBN 80-85010-19-4

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání

Watzková, E.: Dítě v multikulturním prostředí základní školy – vybrané aspekty vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách, Dipl. práce depon. In: Katedra primární pedagogiky PedF UK, Praha 2006

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon

### **Internetové odkazy**

<http://www.cizinci.cz>

<http://www.migraceonline.cz>

<http://www.czso.cz>

<http://www.domavCR.cz>

<http://www.klubhanoi.cz/view.php?cislocclanku=2006031401> (16.3.2006)

[http://www.cizinci.cz/files/clanky/77/Zasady\\_vlady\\_integrace.pdf](http://www.cizinci.cz/files/clanky/77/Zasady_vlady_integrace.pdf)

<http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=12>

[http://www.mpsv.cz/files/clanky/511/postaveni\\_cizincu.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/511/postaveni_cizincu.pdf)

<http://www.mvcr.cz/azyl/integrace2/nks01/prispevek6.pdf>

<http://www.mvcr.cz/azyl/integrace2/nks01/prispevek7.pdf>

<http://www.mvcr.cz/azyl/integrace2/nks01/prispevek2.pdf>

<http://www.mvcr.cz/azyl/integrace2/nks01/prispevek11.pdf>

<http://www.mvcr.cz/azyl/integrace2/nks01/prispevek11.pdf>

<http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=18>

<http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=4>

<http://www.varianty.cz>

<http://www.clovekvtisni.cz>

[www.poutnik.cz/asia/vietnam/info/dm\\_vietnamci/](http://www.poutnik.cz/asia/vietnam/info/dm_vietnamci/)

[www.zskorenskeho.cz](http://www.zskorenskeho.cz)

<http://www.vietnam1.estranky.cz/> (2.3.2007),

<http://www.vietnam-info.cz/> (2.3.2007).

<http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/publ/1118-06-> (informace ČSÚ)

## **Přílohy**

### Seznam příloh:

Příloha č.1 – Graf č.1 – Procentuální rozložení deseti nejčastějších státních občanství cizinců pobývajících na území ČR k 31.12.2005

Příloha č.2 – Graf č.2 – Účel pobytu Vietnanců na území ČR k 31.12.2005

Příloha č.3 – Graf č.3 – Procentuální rozložení žáků-cizinců podle deseti nejčastějších státních občanství na základních školách v ČR ve školní roce 2004/2005

Příloha č.4 – Otázky k řízenému rozhovoru pro učitele vietnamských žáků

Příloha č.5 – Dotazník pro učitele vietnamských žáků

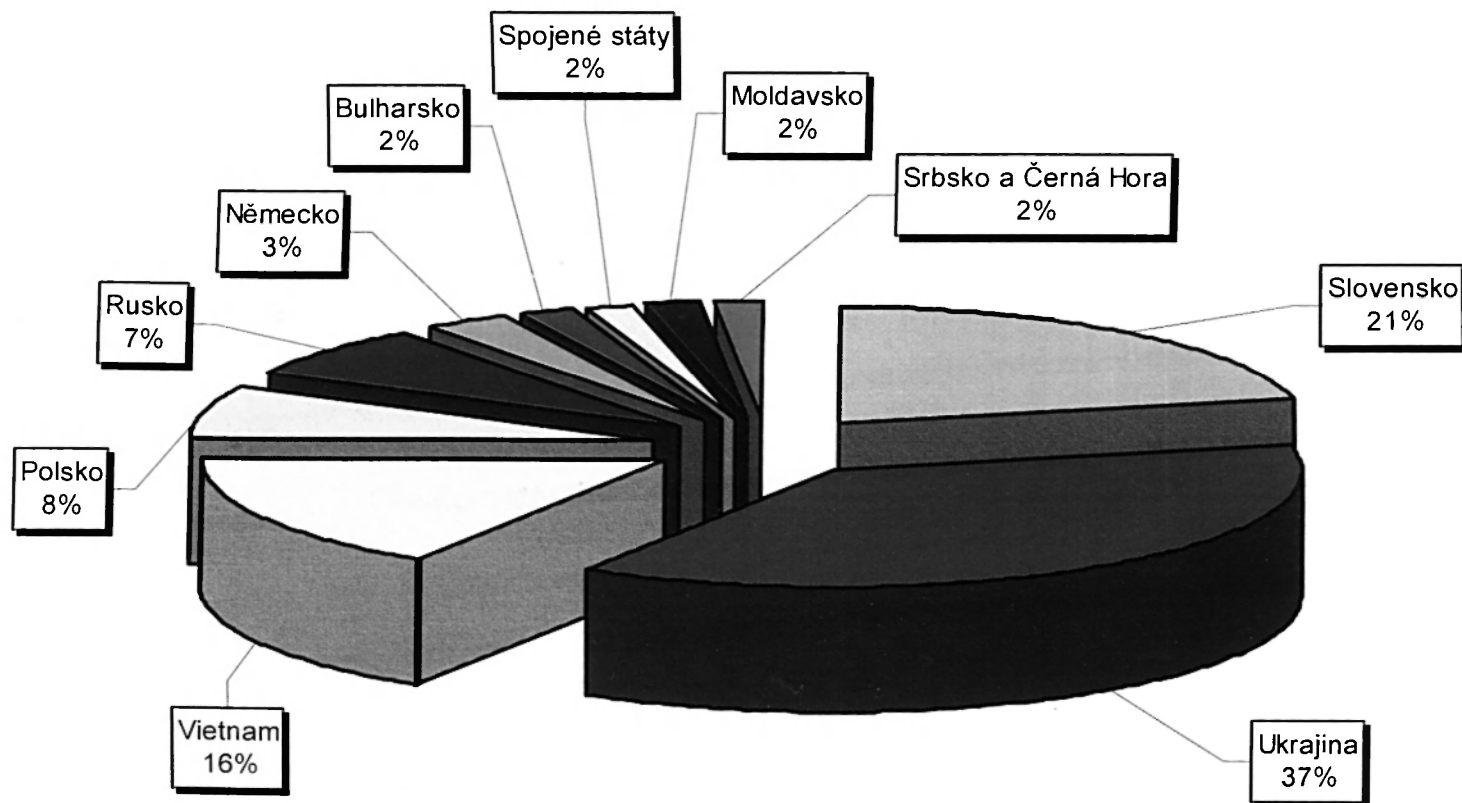
Příloha č.6 – Dopis rodičům žáků-cizinců o projektu Čeština pro malé cizince – Češi a malí cizinci

Příloha č.7 – Fotodokumentace k výuce českého jazyka v rámci projektu Čeština pro malé cizince

Příloha č.8 – Fotodokumentace k činnosti Multikulturního klubu v rámci projektu Čeština pro malé cizince

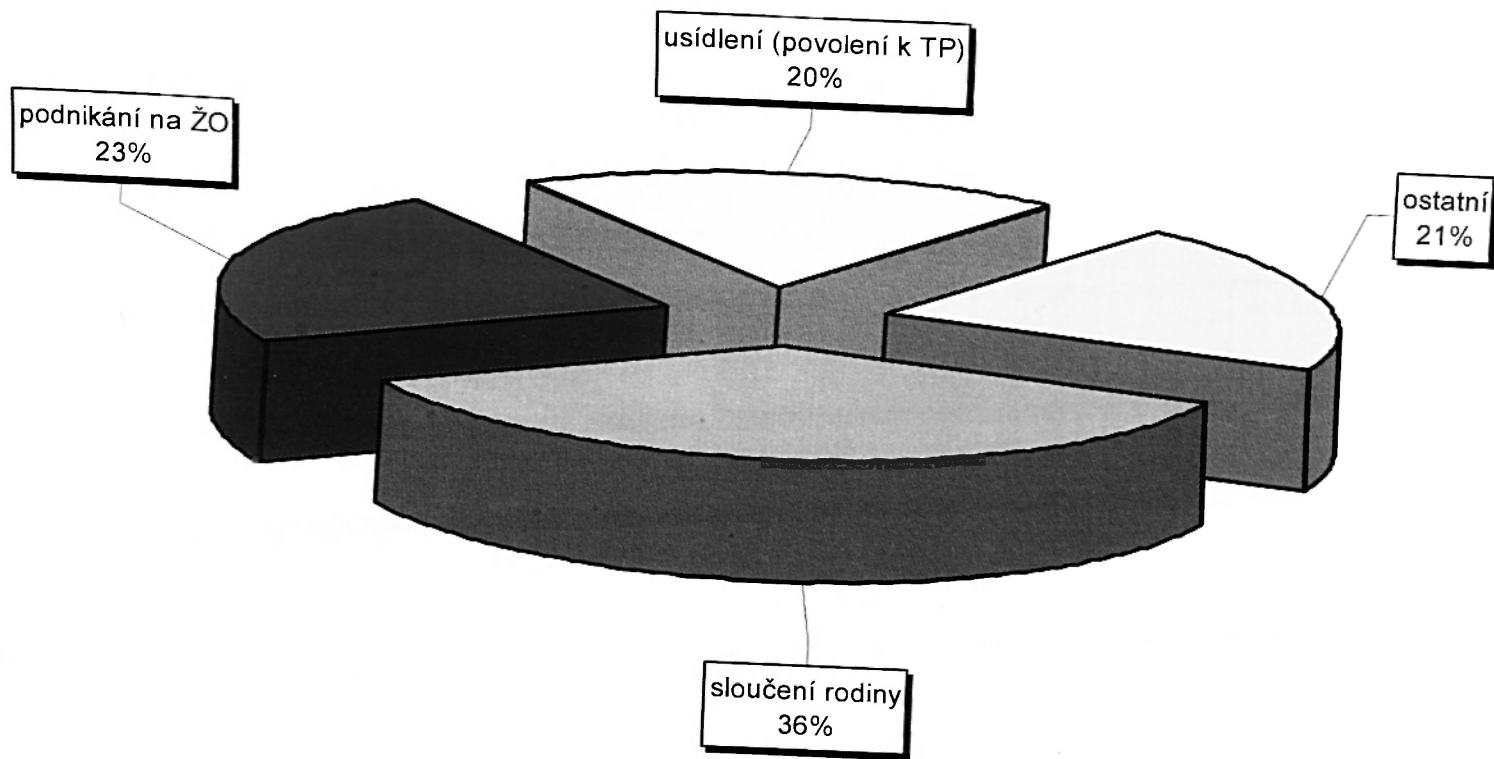


**Procentuální rozložení deseti nejčastějších státních občanství cizinců žijících na území ČR k 31.12. 2005**



Zdroj: Statistický úřad [http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/6500511DC9/\\$File/11180633.pdf](http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/6500511DC9/$File/11180633.pdf) (7.3.2007)

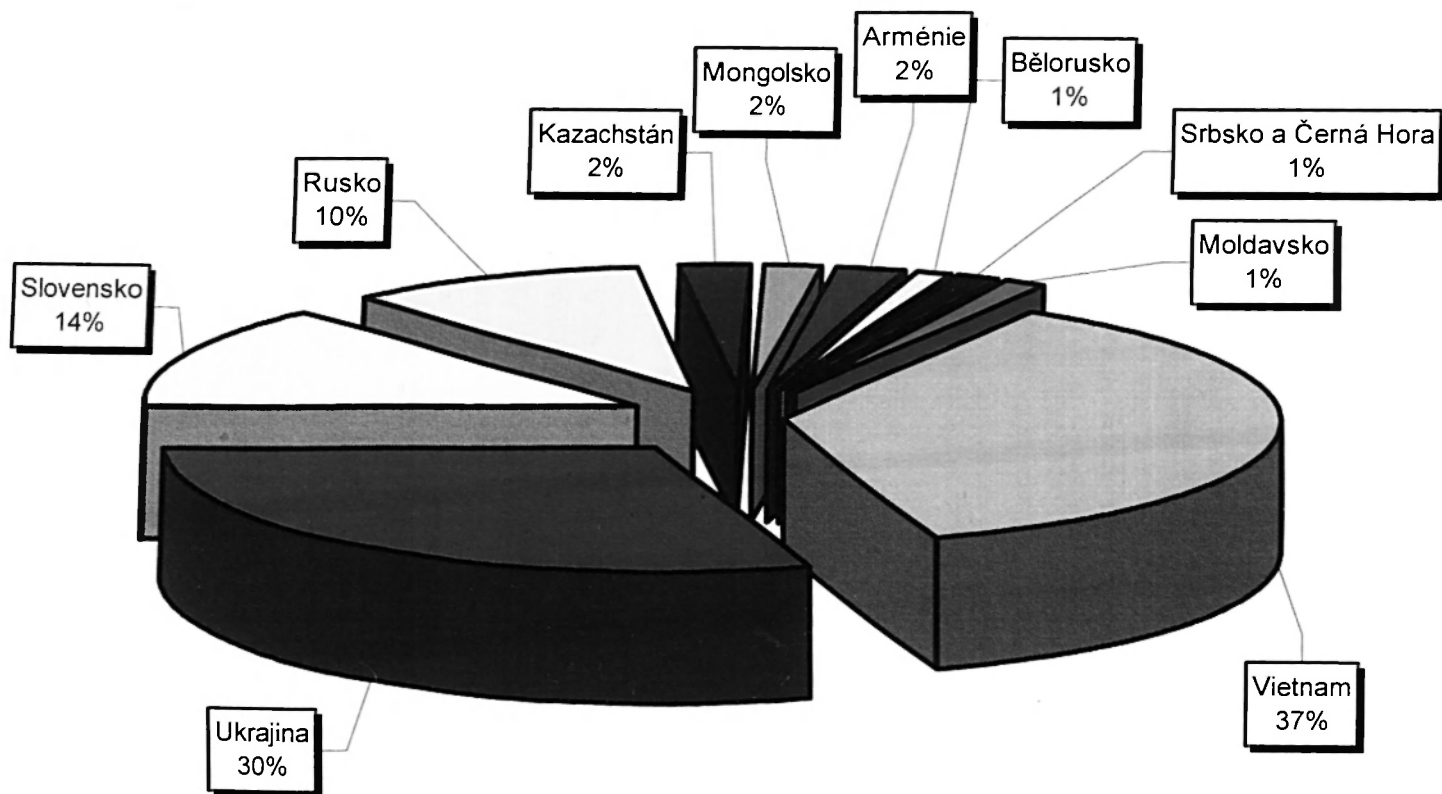
Účel pobytu Vietnamců na území ČR k 31.12 2005



Zdroj: Statistický úřad [http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/6500511DC9/\\$File/11180633.pdf](http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/6500511DC9/$File/11180633.pdf) (7.3.2007)

Příloha č.3 – Graf č.3

Procentuální rozložení žáků-cizinců podle deseti nejčastěji zastoupených státních občanství na základních školách v ČR ve školním roce 2004/05



Zdroj: Statistický úřad [http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/6500511DC9/\\$File/11180633.pdf](http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/6500511DC9/$File/11180633.pdf) (7.3.2007)

## **Příloha č. 4 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru pro učitele vietnamských žáků**

### **Zjištění obecných informací:**

1. Jak se jmenujete?
2. Kolik let již učíte?
3. Podle jakého programu učíte ve Vaší základní škole? Využíváte prvky nějakého inovativního programu. Jako např. Začít spolu, Škola podporující zdraví, RWCT, atd.
4. Jakou máte zkušenost s dětmi cizinců? Kolik jste jich učila?
5. Dokázala byste odhadnout počet vietnamských žáků, které jste učila ve své třídě?
6. Kolik vietnamských žáků učíte nyní?

### **Zjištění informací týkajících se metod, strategií a způsobů práce s vietnamským žákem:**

1. **Jaké jsou Vaše dosavadní zkušenosti s vietnamskými žáky?**  
Čím se podle Vás nejvíce odlišují od ostatních spolužáků, jestli se vůbec něčím liší?  
Čím se podle Vás liší vietnamští žáci od ostatních žáků cizinců?  
Jsou to podle Vás žáci problémoví či nikoli?
2. **Jakým způsobem spolupracujete s rodiči vietnamských žáků?**  
Pořádáte nějaké dílny, do kterých se jejich rodiče mohou zapojit?  
Jakým způsobem se realizují třídní schůzky s těmito rodiči?  
Nabízíte jim individuální konzultace?  
Mluví rodiče těchto žáků česky tak, že se bez problémů dorozumíte? Pokud ne, tak jak se vypořádáváte s tímto problémem?
3. **Jakými způsoby či metodami pomáháte vietnamských žákům v případě jazykové bariéry?**  
Přistupujete k tomuto dítěti více individuálně než k ostatním dětem? V čem konkrétně a jak to děláte?  
Vysvětlujete mu nějakou látku při výuce nebo po vyučování?  
Přidělujete nově příchozímu vietnamskému žákovi tzv. patrona?  
Jaké symboly či znaky nejvíce využíváte při výuce?  
Mají podle Vás případné nedostatky v českém jazyce nějaký vliv na zvládnutí ostatních vyučovacích předmětů?
4. **Jaké využíváte strategie k budování pozitivních vztahů ve třídě v souvislosti s vietnamským žákem a jeho spolužáky?**  
Dáváte dětem možnost práce ve skupinách, ve dvojicích?
5. **Jak je podle Vás vietnamských žáků přijímán ostatními spolužáky?**

Vyskytly se nějaké neshody?

V případě většího množství žáků cizinců dochází k nějakým národnostním, kulturním či náboženským neshodám?

Byl někdy vietnamský žák vyloučen ze skupiny třídy či dokonce šikanován?

Byl někdy vietnamský žák v roli toho kdo byl původcem neshod či ubližoval svým spolužákům?

6. **Co je podle Vás asi největším problémem ve vzdělávání vietnamských žáků?**  
Jazyková bariéra, kulturní odlišnost, nedostatek metodickým materiálů, atd.
7. **Jakým způsobem využíváte ve své výuce právě toho, že do Vaší třídy chodí právě vietnamský žák?**  
Seznamujete české žáky s kulturou vietnamských žáků? Jakým způsobem?

#### **Zjištění informací týkajících se multikulturní výchovy:**

1. Zajímáte se nějakým způsobem o multikulturní výchovu?  
V časopisech, knihách, na internetu, návštěvou kurzů?
2. Zajímala jste se někdy o multikulturní výchovu ještě před tím než do Vaší třídy nastoupil žák cizí národnosti?
3. Chodí do Vaší školy nabídky kurzů týkajících se vzdělávání cizinců?  
Či konkrétně o vzdělávání vietnamských žáků?
4. Účastníte se některých z nich?  
Případně, že ano, kterých jste se již zúčastnila, od jaké byly organizace?
5. Myslíte si, že tyto kurzy nějakým způsobem pomáhají řešit současnou situaci ve vzdělávání cizinců? V čem asi nejvíce pomohly právě Vám a Vaší praxi?
6. Jakým způsobem se snažíte ve třídě vytvářet multikulturní prostředí?  
Nabízíte žákům literaturu, hudbu, tradice a zvyky různých zemí, příp. i poslech jejich jazyka?

## Příloha č.5 – Dotazník pro učitele vietnamských žáků na základních školách

Dobrý den,

do rukou se Vám dostává dotazník, jehož cílem je zmapovat problematiku vzdělávání vietnamských žáků na ZŠ. Jeho výsledky budou využity pouze ke zpracování mé diplomové práce. Tento dotazník je anonymní, ale pro jeho vyhodnocení potřebuji znát o Vás alespoň základní údaje.

Počet let Vaší pedagogické praxe:

1-5      6-10      11-20      21-30      31 a více

Název školy a stupeň, na kterém učíte: \_\_\_\_\_ I.st.      II.st.

Jste:      muž      žena

Následující otázky se, prosím, pokuste vyplnit na základě vlastních zkušeností. Pokud Vám nevyhovuje ani jedna z nabídnutých možností, můžete své odpovědi napsat na poslední řádek.

Za vyplnění Vám předem mnohokrát děkuji.  
Tereza Kuželová, studentka 5. ročníku PedF UK

---

### 1. Odhadněte přibližný počet žáků-cizinců, které jste dosud učil(a).

1-5      6-10      11-30      31-50      51-70      70 a více

Z toho bylo vietnamských žáků?      1-5      6-10      11-20      20 a více

### 2. S jakým dosud největším problémem se vzděláváním vietnamských žáků jste se setkal(a)?

- a) s jazykovou bariérou
- b) s kulturní odlišností
- c) s nedostatkem metodických materiálů
- d) .....

### 3. Jaké využíváte způsoby a metody práce s vietnamskými žáky v případě jazykové bariéry?

- a) domlouváme se rukama, znaky a symboly
- b) domlouváme se pomocí obrázků
- c) žák si založí slovníček
- d) neznámé slovo vysvětlím opisem
- e) využívám práce patrona
- f) .....

### 4. Jaké využíváte zdroje metod a strategií pro práci s vietnamskými žáky?

- a) zúčastnila jsem se kurzu zaměřeného na multikulturní výchovu, vzdělávání žáků-cizinců  
Napište název kurzu:  
.....
- b) četla jsem knihy o multikulturní výchově, o výuce češtiny jako cizího jazyka, o životě Vietnamců  
Napište alespoň některé tituly knih:  
.....
- c) způsoby práce s vietnamským žákem si vymyslím sám/sama,  
např.: .....
- d) .....

### 5. Jakými metodami pomáháte vietnamským žákům začlenit se do kolektivu třídy?

- a) ranním kruhem
- b) multikulturními projekty, dílnami
- c) skupinovou prací, prací v centrech aktivit
- d) .....

Příloha č. 6 – Dopis rodičům od vedení školy o organizaci projektu a s nabídkou účasti



## **Základní škola Praha 5 - Smíchov, Kořenského 10/760**

tel: 257 326 120, 257 326 119, 602 206 415 e-mail: [info@zskorenskeho.cz](mailto:info@zskorenskeho.cz)

[reditel@zskorenskeho.cz](mailto:reditel@zskorenskeho.cz)

IČO: 70107416

č.ú.: 27-6622720237/0100

[www.zskorenskeho.cz](http://www.zskorenskeho.cz)

Vážení kolegové, rodiče, milé děti

Od září připravujeme na naší škole pokračování projektu na podporu vzdělávání a začleňování žáků – cizinců do škol a školských zařízení.

### **Čeština pro malé cizince – Češi a malí cizinci**

Cílem projektu je usnadnit žákům cizincům především začátek jejich školní docházky v běžné škole včetně jejich snadnějšího zapojení do prostředí školy a do společnosti.

Předmětem projektu je zřízení doučovacího kroužku žáků cizinců a dalších žáků naší školy – případně i dalších škol v okolí a podpora těchto žáků při ostatních činnostech v rámci mimoškolní činnosti organizované školou. Při organizaci jazykového kursu budeme vycházet z pravidel pro vyučování češtiny jako cizího jazyka danými vyhláškou o základní škole.

Projekt je zaměřen i na podporu moderních metod výuky češtiny jako cizího jazyka.

**Pro žáky bude účast na projektu zdarma díky grantu Hlavního města Prahy.**

Žáci, kteří se zúčastní, budou mít lepší výsledky ve školním vyučování, zlepší se jejich znalost češtiny a tím i snadnější zapojení do života školy a společnosti. Zapojením žáků do dalších mimoškolních aktivit usnadní žákům jejich přirozené začlenění do dětského kolektivu.

**V první části setkání bude probíhat doučování českého jazyka jako cizího jazyka a ve druhé části budou společně s českými dětmi probíhat zájmové aktivity** ve školní knihovně, počítačové učebně, tělocvičně, hřišti i mimo školu). Účastníci kursu se mohou zdarma účastnit i činnosti školního klubu (pondělí – pátek 14,00 – 16,00) a dalších jednorázových aktivit pořádaných školou.

**Setkání budou každou středu od 14 do 16 hodin se srazem v budově ZŠ Kořenského. (5 minut od stanice metra Anděl, Kořenského ulice vede od Arbesova náměstí k Vltavě – na Arbesově náměstí má stanici tramvaj č. 6,9,12 a 20 a autobus č. 276.)**

**První setkání již 13. 9. 2006**

Přihlášku prosím zašlete poštou, faxem nebo mailem na adresu školy.

#### **Přihláška**

Do kroužku doučování češtiny a multikulturního kroužku ZŠ Kořenského ve školním roce 2006/2007

Jméno: \_\_\_\_\_ příjmení: \_\_\_\_\_ mateřský jazyk: \_\_\_\_\_

Rok narození: \_\_\_\_\_ Základní škola: \_\_\_\_\_

Jméno zákonného zástupce: \_\_\_\_\_ Podpis zákonného zástupce: \_\_\_\_\_

Adresa: \_\_\_\_\_ telefon: \_\_\_\_\_

Příloha č.7 – Fotodokumentace k výuce českého jazyka v rámci projektu Čestina pro malé cizince





**Příloha č.8** – Fotodokumentace k činnosti Multikulturního klubu v rámci projektu **Čeština pro malé cizince**

