

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

# **MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA**

**NA ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

*Diplomová práce*

Vedoucí diplomové práce: **Doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.**

Autor diplomové práce: **Blanka Černá**

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + DV

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2007

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

V Praze dne 23.3. 2007

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem lidem, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

Na prvním místě docentce Vladimíře Spilkové, za její laskavost, trpělivost, podporu a za všechny cenné připomínky, které mi při vedení práce poskytovala.

Dále všem respondentům, za čas, který mi věnovali, a za všechny informace, které jsem jejich prostřednictvím získala. Zejména pak dětem-cizincům, za jejich důvěru a odvahu.

A konečně mé rodině a všem blízkým, za podporu, kterou mi po celou dobu mého studia dávali.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá multikulturální výchovou a jejím uplatněním v české primární škole.

V teoretické části jsou naznačeny základní pojmy a východiska, zastoupení multikulturální výchovy v kurikulárních dokumentech, metody a formy práce a v neposlední řadě vzdělávání dětí-cizinců na českých základních školách.

Praktická část zkoumá adaptaci dítěte-cizince na české školní prostředí, realitu multikulturální výchovy na školách a prezentuje konkrétní projekt zrealizovaný v 5. třídě.

## **L' annotation**

Cette thèse de diplôme traite de l'éducation multiculturelle et sa mise en valeur dans le système scolaire tchèque.

Dans la partie théorique, j'indique entre autre, les notions essentielles et les points de départs, la représentation de l'éducation multiculturelle par une étude de documents curriculaires, les méthodes et les formes du travail et l'instruction dispensée aux enfants étrangers dans les écoles élémentaires tchèques.

La partie recherche de ce document examine l'adaptation des enfants étrangers à l'environnement scolaire tchèque et la réalité de l'éducation multiculturelle dans nos écoles. En autre, elle présente un projet concret que j'ai réalisée sur une classe de cinquième (école primaire).



## **Klíčová slova**

Multikulturní výchova

Tolerance

Kultura

Předsudek

Stereotyp

Diskriminace

Dramatická výchova

## **Les Mots Clefs**

L'éducation multiculturelle

La tolérance

La culture

Le préjugé

Le stéréotype

La discrimination

L'éducation à travers l'art dramatique

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Obsah .....   | 6  |
| Úvod .....  | 8  |
| <i>Teoretická část</i> .....  | 10 |
| <b>1 Základní pojmy a základní teoretická východiska</b> .....                      | 10 |
| 1.1 Multikulturní výchova .....   | 10 |
| 1.2 Etnikum, etnicita, etnická příslušnost, etnické vědomí .....                    | 13 |
| 1.3 Národ, národnost, národnostní menšina .....                                     | 13 |
| 1.4 Rasa, rasismus, xenofobie .....   | 15 |
| 1.5 Kultura, akulturace, asimilace .....  | 16 |
| 1.6 Stereotypy, předsudky, diskriminace .....                                       | 17 |
| <b>2 Multikulturní výchova (MV)</b> .....   | 19 |
| 2.1 MV ve světě .....   | 19 |
| 2.1.1 Vznik a vývoj MV v USA .....  | 19 |
| 2.1.2 Vznik a vývoj MV v Evropě .....   | 21 |
| 2.1.2.1 <i>Realizace multikulturní výchovy ve vybraných evropských zemích</i> ..... | 24 |
| <i>Skandinávské země</i> .....  | 25 |
| <i>Švýcarsko</i> .....  | 27 |
| <i>Nizozemí a Německo</i> .....   | 28 |
| 2.2 MV v České republice .....  | 29 |
| 2.2.1 Multikulturní výchova v kurikulárních dokumentech v ČR .....                  | 32 |
| 2.2.2 Realizace MV v ČR .....   | 39 |
| 2.2.2.1 <i>Kdy vznikají předsudky u dětí?</i> .....                                 | 39 |
| 2.2.2.2 <i>Jaké jsou etnické stereotypy mladých Čechů o jiných národech?</i> .....  | 40 |
| 2.2.2.3 <i>Osobnost učitele v MV</i> .....  | 42 |
| 2.2.2.4 <i>Školní prostředí v MV</i> .....  | 44 |
| 2.2.3 Etnická struktura obyvatelstva ČR .....                                       | 45 |
| 2.2.4 Vzdělávání dětí cizinců v ČR .....  | 46 |
| 2.2.4.1 <i>Počet žáků-cizinců v českých školách</i> .....                           | 46 |
| 2.2.4.2 <i>Legislativní rámec vzdělávání dětí cizinců</i> .....                     | 47 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| 2.2.4.3    | <i>Český učitel a žák-cizinec</i>             | 48  |
| 2.2.4.4    | <i>Fáze adaptace dítěte-cizince</i>           | 50  |
| 2.2.4.5    | <i>Český učitel a rodiče žáka-cizince</i>     | 51  |
| 2.2.4.6    | <i>Fáze adaptace dospělých přistěhovalců</i>  | 53  |
| <b>2.3</b> | <b>Cíle MV</b>                                | 54  |
| <b>2.4</b> | <b>Metody a formy MV</b>                      | 55  |
| 2.4.1      | Dramatická výchova                            | 56  |
| 2.4.2      | Kooperativní učení                            | 59  |
| 2.4.3      | Projektové vyučování                          | 60  |
| 2.4.4      | Metody rozvíjející kritické myšlení           | 61  |
| 2.4.5      | Jiné interaktivní metody                      | 63  |
|            | <b><i>Praktická část</i></b>                  | 64  |
| <b>3</b>   | <b>Výsledky výzkumu a jejich interpretace</b> | 65  |
| 3.1        | Cíle, metody a organizace výzkumu             | 65  |
| 3.2        | Případové studie                              | 69  |
| 3.3        | Výsledky dotazování mezi učiteli              | 96  |
| 3.4        | Výsledky dotazníkového šetření mezi žáky      | 107 |
| 3.5        | Výsledky rozhovorů s odborníky z PPP          | 111 |
| 3.6        | Projekt v rámci MV                            | 118 |
| 3.6.1      | Metody, cíle a kontext projektu               | 118 |
| 3.6.2      | Popis průběhu lekce                           | 119 |
| 3.6.3      | Reflexe realizované lekce                     | 123 |
|            | <b>Závěr</b>                                  | 127 |
|            | <b>Literatura</b>                             | 131 |

## Úvod

Tématem této diplomové práce je multikulturní výchova viděná z více perspektiv a úhlů, ať už jako náplň výuky nebo teoretické zdůvodnění její důležitosti v rámci měnící se struktury společnosti nejenom u nás, ale i v celém světě.

Česká republika byla dlouho izolována a složení obyvatelstva bylo víceméně homogenní. Od pádu komunistického režimu však dochází k výrazným změnám. Naše země se stává součástí Evropy, otevírá se světu a představuje útočiště i lákadlo pro velké množství osob. Všichni se setkáváme se zástupci různých etnických a náboženských skupin, které mají svůj historický původ, jazyk, zvyky a svou vlastní kulturu. Imigranti k nám přicházejí s celými rodinami většinou z důvodů socioekonomických i politických. Jejich život v majoritní společnosti však často naráží na velké množství překážek, bariér a nedorozumění, na jejichž vzniku se do značné míry podílejí obě zúčastněné strany. V médiích jsou denně skloňovány pojmy jako rasismus, xenofobie a diskriminace. Logicky lze předpokládat, že existující pluralitní společnost se bude i nadále rozrůstat, a proto je nezbytné hledat cesty ke společnému soužití.

Prostor pro výchovu k toleranci a porozumění vzniká právě v oblasti vzdělávání, kde měnící se struktura obyvatelstva způsobuje výrazné změny a nevyhnutelně vede k inovaci vzdělávacího sektoru a vzniku nové společenskovední oblasti nazývané multikulturní výchova. Tato problematika je tedy v České republice poměrně nová a má se stát součástí nových vzdělávacích programů na všech základních školách. Ve světě je však aktuální už po několik desetiletí, nejen jako součást vzdělávacího procesu, ale i jako oblast teorie a vědeckého výzkumu, ať už je to v USA nebo v mnoha jiných evropských zemích.

Cílem této práce je poukázat na aktuálnost multikulturní výchovy a její významné místo v novodobé společnosti.

Teoretická část definuje základní pojmy a teoretická východiska multikulturní výchovy, mapuje její vznik a vývoj ve světě i v České republice, kde se zaměřuje na její ukotvení v kurikulárních dokumentech pro primární vzdělávání. Pro potřeby výzkumu je považováno za nezbytné v teoretické části nahlédnout problematiku vzdělávání dětí-cizinců v ČR a zmínit nejvhodnější metody pro realizaci multikulturní výchovy.

Praktická část nahlídne proces adaptace dítěte-cizince na české školní prostředí a realitu multikulturní výchovy na školách v několika rovinách. Záměrem praktické části je rovněž vytvořit návrh aktivity pro 1. stupeň ZŠ a následnou realizaci zreflektovat.

# Teoretická část

## 1 Základní pojmy a základní teoretická východiska

### 1.1 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova má podle Průchy (2001) čtyři základní složky tvořící její podstatu.

- A. Je oblastí vědecké teorie, a to transdisciplinárního charakteru. Zahrnuje nejen teorii pedagogickou, ale významně spoluutváří i poznatky z etnografie, kulturní antropologie, interkulturní psychologie, sociolingvistiky, historiografie, teorie komunikace aj.
- B. Je praktická edukační činnost, realizuje se zatím hlavně ve školní výuce, ale je zahrnuta i do dalších mimoškolních činností: např. výstavy s multikulturní tematikou nebo koncerty. Týká se témat, jež přibližují jiné kultury a etnika dané zemi, v níž se realizuje. Zahrnuje například i přípravu pracovníků v oblasti managementu, diplomacie a zahraničního obchodu na komunikaci s partnery, kteří pocházejí z různých zemí.
- C. Je oblastí výzkumu, který se provádí jak v zahraničí, tak u nás. Zkoumají se takové jevy jako např.: postoje jedné etnické skupiny či jazykové skupiny vůči příslušníkům jiných etnických skupin, vznik rasových předsudků u dětí a mládeže nebo problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi.
- D. Je systém informační a organizační infrastruktury. Opírá se o četná podpůrná zařízení, a to o nejrůznější informační databáze, odborné časopisy, vědecké organizace atd.. Tato zařízení se nacházejí v mnoha zemích i na úrovni mezinárodních institucí. Existuje řada odborných časopisů specializovaných na tuto problematiku.

## Vymezení pojmu

Teorie multikulturní výchovy se zrodila z přesvědčení, že lidstvo má přes své nejružnější rozdíly také mnoho společného a že by tyto odlišnosti neměly být příčinou vzájemného nepřátelství, ale naopak zdrojem obohacování lidské společnosti a předmětem záměrného vzdělávání.

V mezinárodní komunikaci se můžeme nejčastěji setkat s pojmy *multicultural*, *intercultural* a *multiethnic education* (multikulturní, interkulturní a multietnická výchova). Význam těchto termínů je téměř shodný, záleží na jednotlivých autorech, jak je chápe a který považuje za nejvýstižnější. V české literatuře se nejčastěji používá termín multikulturní a interkulturní výchova nebo vzdělávání. V encyklopedii je pojem **multikulturní výchova** pojímán jako „příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích.“ (Vasquez, Encyklopedia of Educational Research, 1982, s. 1267)

Podle Průchy termín multikulturní výchova „vyjadřuje 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, Walterová, Mareš, 1998, s. 137)

Multikulturní výchova vychází z názorového proudu nazývaný **multikulturalismus**. Je zastáván představiteli politiky a filozofie, kteří se shodují v tom, že lidstvo je schopno nalézat cesty, jak žít spolu, aniž by musely nutně vznikat konflikty na základě kulturních odlišností mezi jejich nositeli. V politické rovině se multikulturalismus projevuje zdůrazňováním lidských práv a svobod, jež nesmí být ohrožovány nebo narušovány určitými rasovými, etnickými nebo náboženskými skupinami vůči jiným skupinám.

V dokumentech Evropské unie se objevuje pojem **interkulturní vzdělávání** (můžeme se setkat i s pojmem **interkulturní výchova**). Zastánci tohoto termínu u nás jej prosazují z následujících důvodů. Jednak vzdělávání je považováno za pojem úplnější, neboť se nezabývá pouze postoji, ale vybavuje i znalostmi a dovednostmi. Interkulturní je zde chápáno jako komplexnější, neboť dochází k mezikulturnímu dialogu a obohacování. Naopak multikulturní může mít význam pouze existence kultur, které žijí vedle sebe, ale nevzniká tu žádná vzájemnost.

V této práci jsem se rozhodla užívat termínu multikulturní výchova v souladu s pojetím J. Průchy s tím, že ho chápu ve významu mezikulturního dialogu a vzájemného obohacování.

### ***Teoretické koncepty multikulturní výchovy***

Podle Průchy (2001, s. 43) existují dvě základní teoretické koncepty ve snaze realizovat multikulturní výchovu.

První z nich chápe multikulturní výchovu 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.“

Druhá koncepty pojímá multikulturní výchovu jako „konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků.“

V případě první koncepty jde o konkrétní znalosti a dovednosti, které by si žáci měly osvojit v jednotlivých vyučovacích předmětech. V souvislosti s touto konceptí vznikl termín **interkulturní kompetence** (*cross-cultural competency*). Označuje způsobilost jedince uplatňovat tyto znalosti a dovednosti ve vztahu k příslušníkům jiných kultur. To znamená např., aby Čech po absolvování povinného vzdělávání znal kulturní specifičnost Vietnamců, Italů nebo Afričanů a uměl je v případném styku s nimi respektovat

Druhá koncepty v praxi školního vzdělávání zajišťuje žákům z jednotlivých etnických menšin vzdělání ve svém mateřském jazyce, podle svých vzdělávacích programů, s respektováním výchovných specifík těchto etnik, atd. Tedy např. ve vzdělávání romských dětí mít k dispozici romské učitele, asistenty a učebnice v romštině. V této souvislosti vznikl termín **bikulturace** (*biculturation*). Jedná se o souběžné osvojení dvou jazyků a kultur. Oponenti této koncepty poukazují na to, že toto pojetí vede k separatismu tím, že se klade důraz na rozdílnosti kultur, a že odlišné vzdělávací programy mohou způsobovat devalvací vzdělání, jež může mít negativní důsledky v možnosti dalšího vzdělávání, a tím i pro jejich budoucí profesní kariéru.



## 1.2 Etnikum, etnicita, etnická příslušnost, etnické vědomí

Skupinu lidí, která sdílí společnou kulturu nazýváme etnikem nebo etnickou skupinou. Pochází z řeckého slova „ethnos“ znamenající kmen, rasa, národ. Odborná literatura vysvětluje pojem **etnikum** jako „společenství lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že se vyznačují vlastní etnicitou.“ (Velký sociologický slovník, I, 1996, s. 277)

Souhrn vlastností a znaků vymezující etnikum tedy nazýváme **etnicita** a je velmi úzce spojena s prvky příslušné kultury. Odborníci chápou pojetí etnicity jako „vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.“ (Velký sociologický slovník, I, 1996, s. 275)

Etnicita je pro multikulturní výchovu pojmem ústředním, neboť jejím cílem je poznávat a respektovat jiná etnika, nositele jiných kultur.

**Etnická příslušnost** je náklonnost a identifikace s etnickou skupinou, je však velmi individuální. Odborná literatura tento pojem vymezuje jako „sounáležitost jedince s etnickým společenstvím na základě objektivních komponentů jeho etnický.“ (Velký sociologický slovník, I, 1996, s. 241-242)

Pro někoho je etnická příslušnost velmi důležitá, pro někoho méně, to závisí na míře **etnického vědomí** – etnické identity, která je odborníky chápána jako „vědomí sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených objektivních komponentů etnicity nebo rodového původu. Jako forma společenského vědomí je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a ne jeho místo mezi ostatními etniky.“ (Velký sociologický slovník, I, 1996, s. 244)

## 1.3 Národ, národnost, národnostní menšina

Někdy bývá pojem etnikum zaměňován s pojmem **národ** a také tak používán. I pro odbornou literaturu je obtížné jasně definovat pojem národ, jak to konstatuje i Všeobecná encyklopedie (1999, sv.5, s. 279): „Ve skutečnosti pro vymezení národa neexistují žádná pevná jednotná kritéria; rozhodující je akt vůle určité pospolitosti být

národem a svobodné rozhodnutí jednotlivce přihlásit se k určitému národu a sdílet jeho osud.“

Velký sociologický slovník (1996, s. 668-669) chápe tento pojem následovně:

„Národ je osobitě a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“

K této definici jsou uvedeny následující tři typy kritérií, jimiž jsou národy identifikovány.

1. Kritéria kultury: spisovný jazyk (především u národů Evropy a mnoha národů Asie) nebo společné náboženství (např. u národů Blízkého východu) nebo společná dějinná zkušenost (např. v USA – pokud se rozlišuje americký národ).
2. Kritéria politické existence: národy mají buď vlastní stát, nebo autonomní postavení v mnohonárodním či federativním státě.
3. Psychologická kritéria: subjekty národa (jednotlivci) sdílejí společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu.

Dalšími obtížně definovatelnými pojmy jsou národnost a národnostní menšina.

**Národnost** jako příslušnost k určitému národu „je v současném světě chápána ve dvojitým smyslu pojmu národ: (1) Národ ve smyslu etnickém je soubor osob obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím. (2) Národ ve smyslu politickém je prostě soubor občanů určitého státu, tedy soubor osob se státní příslušností tohoto státu.“ (V. Roubíček, 1997, s. 152)

Pojem **národnostní menšina** se shoduje s termínem etnická menšina nebo též jazyková menšina. Vznikají i skupiny označované jako náboženská menšina nebo rasová menšina. Tento pojem vysvětluje Šatava (1994, s. 16) následovně: „Výraz ‚národnostní menšiny‘ je mnohovýznamový a nepřesný pojem, jenž bývá užíván k tomu, aby bylo možno zařadit pod jeden stručný ‚střešní termín‘ všechny typy a kategorie etnických společenství s výjimkou státních národů na ‚vlastním‘ teritoriu, tedy (a) jak ‚malá etnika‘ nedisponující vlastním státem (např. Baskové ve Španělsku), tak (b) částí velkých státních národů sídlících na území jiného státu (např. Španělé ve Francii), resp. (c) specifické případy na pomezí etnografické či sociální skupiny (např. Romové a Židé, kteří žijí rozptýleně po celé Evropě) aj.“

## 1.4 Rasa, rasismus, xenofobie

Pojem **rasa** se historicky vyvinul v souvislosti s rozvojem srovnávací anatomie a slouží k popisu fyzických a biologických rysů lidí na celém světě (rozlišuje např. barvu pleti, vlasů a očí, tvar lebky a obličeje, výšku a tělesné proporce aj.). Od původního vyčlenění rasové skupiny bílé, žluté a černé přešla moderní terminologie k označení rasy (plemena) europoidní, mongoloidní, negroidní. Rovněž dochází k intenzivnímu míšení ras a vznikají např. mulati (míšenci bílého a černého plemene), mestici (míšenci bělocha a indiána) a kajoti (míšenci mulata a mestice). Průcha (2001, s. 28) pojímá rasy jako „velké skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích; europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.“

**Rasismus** vznikl zneužitím pojmu rasa. Vychází z nepravdivé představy, že jedna rasa je nadřazena nad ostatními a má tudíž právo k nadvládě (většinou se jedná o bílou rasu). Snaží se přesvědčit, že fyzické rysy rasy ovlivňují také její sociální a intelektové předpoklady. Tento pojem vysvětluje Průcha následovně (2001, s. 29): „Příslušníci každé rasové skupiny vnímají a uvědomují si specifické vlastnosti své vlastní skupiny a odlišnosti ve vlastnostech jiných rasových skupin. Toto vnímání rasových odlišností vedlo k vytvoření poměrně stabilních sociálně psychologických stereotypů a postojů. Je to přirozený a nikoli negativní jev. Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevuje v diskriminaci jiné rasy, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém).“

Pokud jsou příslušníci menšiny znevýhodňováni např. na trhu práce ve srovnání s většinovým obyvatelstvem dochází k rasové diskriminaci.

Dalším projevem nepřátelství je **xenofobie**. Termín vznikl z řeckých slov *xénos* – cizí, přichozí a *fóbos* – strach, úzkost, bázeň. Význam xenofobie chápe Šišková (1998, s.12) jako: „Strach z toho, kdo přichází z ciziny, z cizího prostředí, mimo vlastní sociální útvar.“

Xenofobie často přechází v nepřátelství a nenávisť a stává se základem ideologií jako je rasismus, fašismus, nacionalismus, aj.

## 1.5 Kultura, akulturace, asimilace

Pojem **kultura** má původ v latinském „*colo*“, což znamená vzdělávat, pěstovat, obdělávat. Obecně platí, že když někoho nazveme kulturním, považujeme ho za lepšího než člověka nekulturního. Hodnotíme tak jeho zvyklosti, komunikační normy, předávané zkušenosti. V odborné literatuře je termín kultura pojímán jako „celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.“ ( R. F. Murphy, 1998, s. 32)

V širším slova smyslu zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace (např. obydlí, oděvy, nástroje, ale i náboženství a duchovní hodnoty). Každá kultura má své vlastní hodnoty, jazyk, zvyklosti. Styk s jinou kulturou vyvolává často strach a nejistotu z odlišných pravidel a zvyklostí. Velký sociologický slovník (1996, s. 548-549) pojem kultura chápe jako „souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizující lidské chování.“

Nezbytnými pojmy pro teorii a praxi multikulturní výchovy jsou kulturní pluralita (označována též jako kulturní relativismus) a kulturní vzorce.

**Kulturní relativismus** je podle Velkého sociologického slovníku (1996, s. 1420-1421) „teoreticko-metodický přístup ke studiu kulturních jevů, předpokládající, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možno popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí.“ Podle kulturní plurality se uznává, že každé společenství má své specifické kultury, které je třeba tolerovat a nikdo není oprávněn považovat kulturu určitého společenství za barbarskou nebo primitivní. Každé společenství má své kulturní vzorce, jež jsou předávány z generace na generaci.

**Kulturní vzorce** jsou podle Soukupa (2000) definovány jako „naučená a závazná schémata pro jednání ve standardních situacích, navenek vystupující v podobě obyčejů, mravů, zákonů a tabu.“ Velký sociologický slovník (1996, s. 1420-1421) kulturní

vzorci pojímá jako „systém forem chování, hodnot a norem charakteristický pro danou společnost, který je obecně přejímán a napodobován, vstupuje do procesu socializace jedinců, reprodukuje se v kulturních výtvorech a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích.“

S pojmem kultura souvisí proces **akulturace**. V české etnologii je tento termín chápán jako „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 et al., 1991, s. 239-240)

Francouzský sociolog Schnapper popisuje různé způsoby akulturace:

1. Separace nebo segregace – nedochází k žádné interakci mezi různými kulturami, které spolu žijí. Jsou to tedy dvě komunity žijící v jednom politickém a geografickém světě, pracující jedna vedle druhé, jejich děti spolu chodí do školy, ale každá si chrání svou kulturní identitu a nikterak se neovlivňují.
2. Asimilace – případ, kdy jedna z kultur převzala sociální a kulturní schémata druhé, tudíž zde již neexistují rozdíly mezi těmito dvěma kulturami. Schnapper však upozorňuje, že „úplná asimilace je pohádkou.“ (Schnapper, 1991, s. 79) Skutečnost ukazuje, že nemůžeme nikdy zcela vymazat prvky minulosti, základy, na kterých vznikla naše identita, to, co nás udělalo takovými, jací jsme.
3. Integrace – proces, kdy se dvě kultury nacházejí v interakci a navzájem se ovlivňují v životě, sociálním procesu, vzdělávání, práci, v kulturním životě, ale zároveň neztrácejí svá původní kulturní specifika. (přeložila B. Černá)

Imigranti podle Průchy (2004) většinou uplatňují při své adaptaci v hostitelské zemi strategii integrace, kdežto příslušníci dominantní populace v hostitelské zemi preferují u imigrantů strategii asimilace.

## 1.6 Stereotypy, předsudky, diskriminace

Jeden z nejzávažnějších problémů v multikulturní výchově a interkulturní psychologii představují stereotypy a předsudky.

V odborné literatuře jsou **stereotypy** pojímány jako „mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua,

jsou přebírány a udržují se tradicí.“ (M. Nakonečný, 1997, s. 223) Podle Průchy (2004) jsou to „představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy).“ Tyto jsou většinou silně zakořeněné, předávají se z generace na generaci a jsou jen velmi těžko odstranitelné.

**Předsudek** je v Psychologickém slovníku (2000, s. 464) definován jako „předpojatost, názorová strnulost; emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou.“

V předsudku či stereotypu je nedostatečná objektivní znalost předmětu, osoby nebo skupiny lidí vynahrazována zevšeobecnujícím názorem či představou neověřeně přejímanou od jiných lidí. Základním faktorem vzniku předsudků je rodinná výchova, bývají často spojeny s náboženskou, politickou nebo jinou ideologií, a proto jsou velmi snadno zneužitelné.

Některé odborné publikace charakterizují stereotyp jako zevšednění, které však může být i pochvalné (např. Francouzi jsou gentlemani), a naopak předsudek za předpojatost s negativním nábojem (např. Romové kradou).

Chová-li někdo předsudky a používá-li stereotypy vůči příslušníkům jiného etnika, nedopouští se tím ještě diskriminace. Ta se projevuje až faktickým jednáním.

Odborná literatura uvádí, že se **diskriminace** týká „negativních akcí, které vyplývají z předsudku. 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 předsudkům ve společnosti 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, Štikar, 1993, s. 223-224)

## **2 Multikulturní výchova (MV)**

### **2.1 MV ve světě**

Základním impulsem pro rozvoj teorie 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. Jako takové jsou studovány mnoha vědními obory a právě 20. století jim věnovalo stále vzrůstající pozornost. Jedním z důvodů tohoto zájmu je i to, že přes veškeré úsilí se setkáváme spíše s nárůstem agresivních projevů ve vztazích mezi lidmi než naopak.

#### **2.1.1 Vznik a vývoj MV v USA**

USA mají podle Průchy (2001) v mezinárodním srovnání nejrozvinutější teorii, výzkum a praxi multikulturní výchovy. Dokonce samotný pojem multikulturní výchova v této zemi vznikl. Historií se v USA vytvořilo velmi speciální a různorodé složení obyvatelstva a nám jejich pokusy a omyly v oblasti multikulturní výchovy mohou sloužit jako dobré ponaučení.

Amerika byla od svého objevení útočištěm tisíců imigrantů. Kromě původního obyvatelstva, které bylo z velké části vyhubeno či podrobno nově příchozími kolonialisty, byli do Ameriky přiváženi otroci z afrických zemí, kteří zde měli vykonávat těžkou práci a sloužit bílým pánům. Významným krokem v oblasti lidských práv bylo bezesporu zrušení otroctví. Amerika se stala útočištěm pro mnoho lidí z celé Evropy, kteří tam odjížděli hledat své štěstí a lepší budoucnost. Později docházelo k přílivu lidí z Asie a z jiných koutů světa.

USA jsou zemí připomínající podle Abdallah-Preteille (1999) „tavící kotel“ (*melting pot*), v němž se již po několik staletí prolínají a asimilují lidé různých ras, etnik, jazyků a náboženství a vytvářejí postupně „americký národ“. Toto soužití se však vyhroutil v 50.-60. letech v otevřený boj za rasovou a etnickou rovnost. V oblasti vzdělávání byl příčinou nerovný přístup k němu mezi bílými Američany oproti Afroameričanům, hispánským Američanům, Indiánům aj. Někteří odborníci se snažili naleznout příčiny vzniklé situace a řešení viděli v zavádění multikulturní výchovy do

škol. Základem této snahy byla teoretická myšlenka o tom, že USA jsou zemí „kulturního pluralismu, tj. situace, v níž koexistují příslušníci rozdílných kultur ve společném soužití a proklamovaném vzájemném respektování.“ (Průcha, 2001, s.42)

Příručka pro americké učitele Multicultural teaching (Tiedt and Tiedt, 1990) je ve školách USA poměrně populární a představuje koncepci zaměřenou na edukační praxi, jejíž cílem je, aby se principy multikulturní výchovy prolínaly všemi předměty. Informuje učitele o problematice pojmenovávání příslušníků nejrůznějších skupin, shrnuje poznatky o etnických skupinách v USA a snaží se navodit či ovlivňovat postoje, hodnoty a jednání žáků.

Multikulturní výchova se dnes stala oficiální součástí školské politiky a vzdělávacích programů na všech úrovních vzdělávání. Stala se akademickou disciplínou, tj. vyučovanou na amerických vysokých školách. Průcha (2001) se zmiňuje o požadavku na učitele o osvojení „multikulturních kompetencí – všechny osoby, které se stávají učiteli, musí být senzitivní k realitě kulturní diverzity a musí být schopny rozumět etnicky odlišným hodnotovým orientacím svých žáků.“

Příprava učitelů pro multikulturní výchovu podle Průchy však naráží na určité potíže. Jedním z nich je nedostatek učitelů z řad určitých etnik, neboť koncepce ve Spojených státech preferuje, aby ve školách s převažující např. černošskou populací byl adekvátní počet učitelů stejného etnika. Statistiky však uvádějí 87% bělochů angloamerického etnika z celkového počtu učitelů. Problémy vznikají z toho, že mezi těmito učiteli a jejich etnicky odlišnými žáky vzniká „sociální distance: Kulturně odlišní žáci jsou často neúspěšní proto, že nesplňují očekávání a normy svých učitelů a jejich představy o „akademickém učení“.“ (Multicultural Education, 1995, s. 35-36) Učitelé tmavé pleti mají příznivý vliv nejen na žáky z minoritních skupin, ale také na studenty bílé pleti.

Někteří odborníci se přiklánějí k tomu, že studenti jednotlivých etnických skupin vyžadují individuální, a často tedy odlišný přístup. Zdůrazňují, že znaky učebních stylů těchto skupin se liší, a proto má být užíváno takových technik a metod výuky, které jsou pro ně nejvhodnější tak, aby respektovaly jejich zvláštnosti. Tato koncepce má však své negativní znaky, které jsme ozřejmili v kapitole 1.1.

Přestože se USA multikulturní výchově velmi věnují, situace není ideální. Ukazuje se, že jde o velmi složitý a dlouhodobý proces, který vyžaduje mnoho úsilí a energie.



## 2.1.2 Vznik a vývoj MV v Evropě

Západní Evropa byla vystavena v posledních několika desetiletích masovému přílivu imigrantů pocházejících ze zemí s odlišnou kulturou. Např. v Německu jsou to Turci, ve Francii Afričané a ve Velké Británii imigranti z Indie a jiných asijských zemí. Podle Průchy (2001) se ve statistických přehledech „Eurostat“, které sledují země Evropské unie, uvádí, že např. mezi lety 1988–1992 se počet migrantů v Evropě zdvojnásobil (1988 – 633 000 osob; 1992 – 1 348 000 osob). K tomu je třeba připočítat dalších 250-350 tisíc ilegálních imigrantů, kteří za jediný rok překročí hranice tzv. bohatých západoevropských zemí.

Jednou z příčin imigrace byly problémy ekonomické. Do vyspělejších zemí Evropy začaly proudit větší počty mužů, kteří zde pracovali a peníze posílali domů, kam se zase vraceli. Postupně ale v hostitelských zemích zůstávali a jejich rodiny i s dětmi přijížděly za nimi. Později v 70. a 80. letech za svými příbuznými přijížděly další celé rodiny. Většinou se tato etnika zařadila do sociální skupiny na okraji společnosti v důsledku podřadných zaměstnání, která byly nucena vykonávat převážně kvůli malým znalostem jazyka. Některé etnické skupiny se začlenily do majoritní populace lépe, jiné hůře, většinou ale v závislosti na osvojení si jazyka majoritní kultury. V současnosti je ve většině evropských států rozmanité národnostní složení, které způsobuje mnoho problémů. Některá etnika si vytvořila svoje ghetta a odmítají se učit jazyk majoritní kultury. Důsledkem je omezená možnost dosáhnout dobrého vzdělání a tedy i lepšího zaměstnání a příslušníci etnik se tak stále pohybují v nižších sociálních vrstvách. Podobná situace může vést k nespokojenostem a otevřeným konfliktům jako tomu bylo ve Francii na podzim roku 2005, kdy se v Paříži i jiných městech stala symbolem protestů hořící auta.

Samozřejmě nejsou všichni příslušníci jiných etnik na území států pouze imigranti, mohou to být i příslušníci větších národů žijící tradičně na území sousedního státu, jako např.: švédská minorita na území Finska atd. Většinou se v těchto případech nejedná o problematické skupiny obyvatelstva a mají už tradičně své školy ve vlastním jazyku. (Průcha, 2001)

Soužití etnických menšin a majoritního obyvatelstva bylo jen zřídka bezproblémové. Příslušníci etnických menšin si s sebou přinášeli své zvyky,

náboženství, jazyk a kulturu pro obyvatele západní Evropy dosud neznámé, což vedlo u některých jedinců k pocitům strachu, ohrožení a tím pádem odmítavým postojům. Dnes tato imigrace postihuje skoro všechny země západní a střední Evropy, včetně zemí geograficky odlehlých, jako je Finsko či Norsko.

S příchodem jiných etnik a národností vznikala různorodá společnost a začaly se objeovat velmi tíživé situace pro pedagogy, kdy dokonce v některých městech ve školách převládaly děti z imigrantských rodin. Tuto novou situaci bylo třeba řešit.

Jedním z klíčů k řešení bylo, aby si samotní příslušníci problémových etnik uvědomili důležitost vzdělání pro zařazení ve společnosti a tím i nutnost osvojení si jazyka majoritní skupiny. Majoritní skupina by naopak měla respektovat kulturu skupiny minoritní. Příslušníci etnické skupiny by si měli uvědomit, že požadavek na to, aby si osvojili řeč majority, není veden předsudky a není útokem na kulturu, je pouze nutný pro plnohodnotné začlenění se do struktury společnosti.

Vzdělávání dětí těchto kultur by mělo respektovat jejich mentalitu a stupeň jejich rozvoje. Bylo jasné, že největší důležitost zde hraje jazyk, ovšem realizace výuky hned zpočátku v jazyce majority není ve většině případech možná. Řešení tohoto problému začalo podle Průchy (2001) již v 70. letech, které se v první fázi zúžilo pouze na vývoj metod, pomocí nichž by se co možná nejefektivněji naučily jazyk majority. V další fázi se výzkum věnoval tomu, zda výuka v jiném jazyce nepoškodí intelektuální rozvoj dítěte. Bylo vytvořeno mnoho teorií, některé vycházejí z prací Vygotského a Piageta o vzájemně se ovlivňujícím vztahu mezi řečí a vývojem intelektu. Oba předpokládají, že řeč není pouze produktem myšlení, ale pomáhá strukturovat a třídit objekty vnější reality a tím intelektové schopnosti prohlubovat. Do jaké míry ovlivní výuka v řeči majoritní skupiny rozvoj intelektových schopností dítěte, je dodnes předmětem sporů. Podle některých vědců, by se měla výuka v nižších ročnících realizovat v mateřském jazyce, alespoň dokud se dítě nenaučí řádně pracovat s pojmy a nebude mít dostatečnou slovní zásobu v mateřském jazyce. Jiní jsou toho názoru, že dítě by mělo být už od začátku školní docházky vyučováno v jazyce majoritní skupiny a v jazyce vlastního etnika by měla být realizována výuka čtení a psaní. Většina odborníků se shoduje v tom, že by měla být mateřská řeč podporována a že by se v ní měly vyučovat alespoň některé předměty, aby ji dítě samo nezačalo vnímat jako méněcennou, a protože se na vnímání jazyka váže i vnímání vlastní kulturní identity, aby nezačalo za méněcenné považovat i

samo sebe. Od těchto teorií a s nimi spojených průzkumů se začala odvíjet praktická edukace dětí ve školách v různých zemích.

V Evropě se postupně začala tvořit koncepce multikulturní výchovy, jejíž pojetí je, díky odlišnému složení obyvatelstva, jiné než ve Spojených státech.

Multikulturní výchova a její ideály jsou dnes také velmi podporované aktivitami Rady Evropy a Evropské unie. Všeobecně převládá názor, že tato výchova může mírnit či dokonce eliminovat negativní postoje a předsudky žáků majoritní společnosti vůči příslušníkům etnických menšin. Česká republika a všechny evropské země zavedly prvky multikulturní výchovy do svých osnov a učebnic.

V této oblasti podle Průchy (2001) vyvíjejí následující organizace různé přístupy.

A. Rada Evropy (Council of Europe) se v posledních dvou desetiletích intenzivně zabývala multikulturní výchovou (používá termínu interkulturní výchova). Do rady Evropy patří kromě 40 zemí i Česká republika. Zaměřuje se na produkci velké řady doporučení a koncepčních materiálů k tomu, jak interkulturní výchovu ve školách evropských zemí realizovat. Nejvýznamnější v této oblasti se stala kniha „*Teaching about Europe*“ (M. Shennan, 1991), která obsahuje metodické návody k tomu, co a jak ve školách vyučovat za účelem vytváření tzv. evropské identity.

Koncepce Rady Evropy si uvědomuje skutečnost, že mnohé země se stávají v důsledku stále se zvětšující migrace multikulturní a její snahou je, aby byla interkulturní výchova zajišťována ve všech školách, pro všechny žáky, a ve všech školních předmětech.

B. OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) sdružuje 30 nejen evropských zemí včetně České republiky, zaměřuje se převážně na ekonomické záležitosti a s nimi související záležitosti vzdělávání, kam zahrnují i multikulturní výchovu. V rámci aktivit OECD byl vydán v roce 1987 sborník *Multicultural education*, kde jsou popsány způsoby realizace multikulturní výchovy ve školní edukaci.

C. Evropská unie vytvořila v rámci multikulturní výchovy řadu projektů a programů. Z projektů se zmíníme o Rozvíjení interkulturního názoru (*Developing an Intercultural Outlook*) z roku 1997, jež obsahuje návody a

cvičení k tomu, aby různé společenské organizace a skupiny mohly uskutečňovat akce zaměřené proti rasismu. V tomto směru znamená přínos založení Evropského monitorovacího centra o rasismu a xenofobii (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) v roce 2000 ve Vídni. Zřízena byla jako nezávislá instituce EU a má zkoumat projevy a příčiny daných jevů a jejich důsledky ve společnosti, ve vzdělávání a jinde.

Dokument *Intercultural Education in the European Union: Local, Regional and Interregional Activities* z roku 1999 představuje některé projekty a programy lokální a regionální politiky interkulturní výchovy, které obsahují zajímavé inovativní a netradiční přístupy zaměřené na vyučování jazyků v multikulturní společnosti, integraci imigrantů z různých kulturních a etnických společenství, potírání rasismu a xenofobie a podporování interkulturního přístupu ve školním vyučování. Je zde popsáno celkem 17 případů realizovaných projektů multikulturní výchovy, mezi nejzajímavější patří např. Projekt distančního vzdělávání Romů v Rouen (Francie).

Evropské asociace učitelů (*European Association of Teachers*) vypracovala projekt s názvem *My a ti druzí: Setkávání kultur v Evropě (Us and the others – Europe: encounter of cultures)* z roku 1993. Jde o metodický materiál pro učitele, který má sloužit k efektivnímu představování kultur různých evropských národů. Konkrétně jsou podrobně metodicky rozpracovány výukové informace o čtyřech zemích: Rakousko, Švýcarsko, Belgie, Nizozemsko.

Rada Evropy a Evropská unie naráží při realizaci svých programů a projektů na různé problémy a potíže se zaváděním multikulturní výchovy, takže situace v ČR není nijak výjimečná.

#### **2.1.2.1 Realizace multikulturní výchovy ve vybraných evropských zemích**

Většina vyspělých evropských zemí se věnuje problematice multikulturní výchovy už několik desetiletí. Narůstající počet konfliktních situací ve společnostech jednotlivých států, jež souvisel se zvyšujícím se podílem obyvatelstva etnických skupin, podnítil snahy o řešení této situace, ne pouze nehumánními způsoby (represe, právní postihy), ale i způsoby humánními, jež v podstatě vyplývají i z četných mezinárodních deklarací (Prohlášení evropských organizací mládeže na vrcholném setkání Rady

Evropy v říjnu 1993, Vídeňská deklarace aj.). Jedná se o prevenci patologických jevů ve společnosti, která se může uskutečnit z velké části výchovou, ať už ve školách či v mimoškolních zařízeních.

Přestože je problematika teoreticky poměrně dobře rozpracována, uplatnění poznatků v praxi je daleko složitější, ve velké míře je vázáno na finanční možnosti daných zemí a výsledky některých opatření přinesly řadu zklamání. Konkrétním případům aplikace nových přístupů se chci věnovat v následující části.

Uvádím příklady realizace MV ve Skandinávských zemích, Švýcarsku, Nizozemí a Německu, protože si myslím, že určité postupy by se daly zrealizovat i v naší zemi, např. jednotlivé projekty, týkající se výuky jazyka majoritní skupiny obyvatelstva ve Švýcarsku, nebo zajištění počáteční výuky v mateřském jazyce a současný důraz na výuku úředního jazyka ve Finsku.

### *Skandinávské země*

Skandinávské země považuje Průcha (2001) jako dobrý příklad pro ČR.

Ve **Finsku** je tradičně zastoupena vlivná švédská národnostní menšina (300 tisíc obyvatel, tj. 6% populace) a jejich vzájemné soužití je příkladem plodné koexistence dvou jazykově zcela odlišných populací. Finsko se také muselo vypořádat se zcela novou a nečekanou situací způsobenou přílivem imigrantů z kulturně velmi odlišných zemí (Afrika, Asie, Rusko aj.).

Kromě švédské minority jsou v této zemi tradičně zastoupeny ještě romská, tatarská a laponská minorita. Vedle toho je ve Finsku kolem 40 tis. cizinců z větší části imigrantů a uprchlíků z různých zemí (Somálci, Etiopci, Vietnamci) a po kolapsu SSSR přicházeli do země také Rusové, Estonci a jiní. Vznikla tak nová, multikulturní situace, na kterou je společnost nucena reagovat různými i edukačními opatřeními. Musí se řešit situace, jež vyvolává i nepříznivé nálady a postoje Finů. Konflikt vzniká především se zástupci z řad uprchlíků a imigrantů, komunikace se švédskou minoritou je v podstatě bezproblémová, proto je na mezinárodním poli Finsko vnímáno jako inspirující příklad soužití dvou jazykově zcela odlišných kultur.

Uvedeme zde konkrétní aplikaci multikulturní výchovy zpracovanou podle Průchy (2001), kde je zajišťována výuka švédštiny jako jazyka minority ve finských školách.

Ve Finsku je zavedena jednotná základní škola s 9. ročníky. Žáci mají zabezpečeno

vyučování ve svém mateřském jazyce, tj. ve finštině, laponštině nebo ve švédštině. Kromě toho si však každý finský žák musí od 3. ročníku vybrat jako povinný předmět jazyk, kterým je buď cizí jazyk (převážně angličtina) nebo druhý národní jazyk tedy švédština, podobně si švédští žáci musí vybrat buď cizí jazyk nebo finštinu.

Od 7. ročníku základní školy nastupuje další povinný jazyk. V závislosti na předchozím rozhodnutí si žáci musí zvolit buď cizí jazyk nebo jeden z národních jazyků, tedy švédštinu nebo finštinu.

Na gymnáziu a některých jiných středních školách pokračují žáci ve studiu již zvolených jazyků a studují ještě další cizí jazyk.

Jak je vidět klade se ve Finsku důraz především na jazyky. Multikulturní výchova je zde chápána jako mezipředmětové téma a finské školy se jí zabývají již od 60. let minulého století. S pestrostí kultur, jež se na finském území vyskytují souvisí mnoho dilemat, která musí učitelé při výuce řešit, příkladem může být tradiční slavení křesťanských svátků, problémová je i výuka tělesné a hudební výchovy, kterých se žáci z rodin muslimské kultury nemohou z náboženských důvodů účastnit, a učitelé jsou nuceni přijímat kompromisy, v tomto případě se žáci hodin účastní, ale nezpívají a netančí. Jedna z dotazovaných učitelek hodnotí i tento kompromis jako špatné řešení, protože teoreticky si mají žáci z rodin přistěhovalců zachovávat svojí kulturu, ale zároveň by měli respektovat kulturu Finskou, pokud zde chtějí žít.

Téměř ideálním modelem je **Švédsko**, které klade důraz na rovný přístup ke vzdělávání, jemuž má výrazně napomoci osvojování vlastního jazyka příslušníků menšin. To demonstruje zmínka ze školského kurikula z roku 1980 (Průcha 2001, s. 88): „Všechny děti a mládež ve Švédsku, bez rozdílu pohlaví, země původu, sociálních a ekonomických okolností, musí mít zajištěn rovný přístup k základnímu vzdělávání a ke studiu na střední škole. Žáci, jejichž mateřským jazykem není švédština, mají právo na rovnocenné vzdělávání jako ostatní. Školy musí aktivně využívat kulturní dědictví těchto žáků a zajišťovat jim jazykový rozvoj.“ Výuka je tedy směřována k bilingvistu – ovládnutí vlastního jazyka i švédštiny, díky čemuž je také minoritní společnost lépe a snadněji integrována.

Průcha (2006) se zmiňuje o organizaci výuky žáků z etnických minorit, která pojímá několik variací. Žák etnické minority odchází z běžné třídy na 1-2 hodiny týdně na výuku svého mateřského jazyka nebo je v této třídě jazyk minority přímo vyučován.

Dalšími typy jsou kombinovaná třída (polovina švédských žáků, polovina příslušníků minority), kde vyučují dva učitelé, a přípravná třída pro žáky, kteří nedávno přišli do Švédska.

V akademické přípravě učitelů figuruje již od 70. let vyučování švédštiny jako druhého jazyka.

Také **Norsko** usiluje o posilování kulturní identity menšin a výuku jejich rodného jazyka. Výraznou menšinu zde představují Laponci, kteří jsou považováni za původní obyvatelé Skandinávie. Mají kočovný způsob života a jejich vzdělanostní i sociální úroveň je nižší než u majoritní společnosti. Vzdělávání Laponců se některými rysy blíží problematice vzdělávání romské menšiny v ČR.

### *Švýcarsko*

Tato země je velmi specifická už tím, že samotné domácí obyvatelstvo se skládá z heterogenních etnik. Je zde ovšem i velký počet přistěhovalců, hostujících pracovníků a žadatelů o azyl, proto se zde musela rozvinout multikulturní výchova ve školách a také příprava učitelů pro multikulturní výchovu.

Etnickou kulturu švýcarské populace tvoří 4 státní etnika: Germanošvýcaři, Frankošvýcaři, Italošvýcaři, Rétorománi, 19% procent obyvatelstva tvoří cizinci, příslušníci etnik z bývalé Jugoslávie, Turci, Španělé, obyvatelé Asie a Afriky.

Průcha (2001) upozorňuje, že z hlediska etnického složení je situace velmi zajímavá v kantonu Zürich a v samotném Zürichu, kde je zhruba 40% žáků povinné školní docházky tvořeno cizinci. Každoročně do škol tohoto kantonu přichází 2000–3000 žáků z nových přistěhovaleckých rodin. Heterogenita žákovské populace z hlediska kulturních, náboženských a jazykových rysů tím neustále roste. V důsledku této situace musí být přijímána velká řada příslušných pedagogických opatření. Vznikla i Rada pro vzdělávání v kantonu Zürich, která má rozpracovány velmi podrobné pokyny a doporučení pro učitele a ředitele všech druhů škol, pro vychovatele, školní psychology a poradce k realizaci multikulturní výchovy. Tyto pokyny vycházejí ze základních idejí vzdělávací politiky kantonu, podle níž, všechny děti žijící ve Švýcarsku, bez ohledu na jazykovou a kulturní příslušnost, mají zaručeno rovnoprávné školní vzdělávání, při respektování svébytnosti své kultury a způsobu života.

Uvádíme konkrétní projekt Kvalita v multikulturních školách realizovaný ve Švýcarsku. Jde o projekt, jež byl zahájen v roce 1999, měl trvat 3 roky, cílem bylo nalézt co možná nejefektivnější pedagogické aktivity, koncepce a prostředky podporující kvalitu realizace MV v kulturně smíšených školách.

Realizátoři projektu se sjednotili na pěti následujících základních bodech úspěšného zařazení MV do škol.

1. Zesílení požadavků na výkon: pomocí inovativních metod, jako je např. kooperativní učení, použití asistenta aj.
2. Důraz na jazykový rozvoj: zajišťování němčiny v kulturně heterogenních třídách jako první nebo druhý jazyk, zajišťování doplňujících programů např. němčina pro cizince nebo mateřská řeč a kultura.
3. Přizpůsobené hodnocení a podpora žáků: vyhýbání se pesimistickému hodnocení dětí z rodin imigrantů, zpracovávání hodnocení v závislosti na momentálním stavu učení jednotlivého žáka a plánování dalších postupů v jeho učení
4. Angažovanost a spolupráce rodičů: poskytování informací o školních akcích, uspořádávání kurzů pro rodiče
5. Mimoškolní podpora vzdělávání: používání klubů zájmové činnosti a dalších aktivit pro volný čas dětí v rozvoji kognitivních a jazykových schopností.

Tento projekt nabízí školám např. finanční podporu nebo odborné vedení zajišťované experty.

### *Nizozemí a Německo*

Za velmi etnicky pestrou společnost se považuje rovněž **Nizozemí**. Vedle imigrantů z bývalých kolonií, kteří mají výhodu znalosti holandštiny, jsou to lidé přicházející za prací, uprchlíci a žadatelé o azyl. Také Nizozemí se velmi intenzivně věnuje multikulturní výchově, nicméně mnoho problémů pramení z toho, že zvláště některé etnické skupiny si neuvědomují důležitost vzdělání, a děti imigrantů proto výrazně zaostávají za svými holandskými vrstevníky. Nedostatečné vzdělání má za následek zvýšenou nezaměstnanost a inklinaci ke kriminální činnosti. Hlavně turecká a marocká menšina si udržuje své vlastní blízké vazby a nemají snahu se více integrovat do



holandské společnosti.

Sousední **Německo** se potýká hlavně s velmi silnou imigrací Turků. Ti se usazují hlavně ve větších městech, kde v některých čtvrtích tvoří velmi silnou většinu. Místní školy jsou nuceny řešit tuto situaci, neboť v některých školách mají turecké děti početní převahu nad německými. Dominantním problémem je neznalost německého jazyka a velmi odlišné kulturní zvyklosti vycházející z islámského náboženství. Protože tyto skupiny žijí pospolu v městských čtvrtích, kde obchody vlastní opět Turci a vyhledávají turecká média. Kontakt s německým jazykem a společností je tedy velmi ojedinelý. Rodiče, kteří sami nemají dostatečné vzdělání, nepodporují své děti ve studiu. Pokud ano, platí to pouze pro chlapce, neboť u dívek ho nepovažují za důležité.

Zde vidíme, že zajištění kvalitní výuky v souladu s heterogenitou obyvatelstva je věnováno nemalé úsilí, avšak, i přes velmi propracované přístupy k multikulturní výchově, musíme bohužel konstatovat, že všechny země se v menší či větší míře potýkají s těžkostmi a problémy. V důsledku toho vzniká často rozdíl mezi teoretickou koncepcí a reálnými výsledky multikulturní výchovy. Zemí, které se potýkají s těmito problémy je mnoho. Podrobnější analýzu projektů těchto zemí mi nedovoluje rozsah práce.

V následující části práce se budu věnovat České republice.

## 2.2 MV v České republice

V ČR je situace naprosto odlišná než v USA a v západních evropských státech a to díky historickým událostem a izolaci v době komunistické vlády.

Z historického hlediska bylo české území vždy místem a křižovatkou, kde se střetávaly různé etnické skupiny. Podle Harny a Fišera (1995) přicházejí v 5.– 6. století na naše území kmeny Slovanů a za nimi germánské kmeny, mezi nimiž vznikají první kontakty, ale i spory a konflikty, které se táhly celou historií českého národa.

Postupně vzrůstalo české národní uvědomění, které velmi podpořil rozkvět českého státu za vlády Karla IV. Stal se císařem Svaté říše římské národa německého, Prahu si zvolil jako své sídlo a rozšířil ji, v roce 1348 založil univerzitu a tak přilákal mnohé

vzdělance z cizích zemí. Podobná situace nastala za vlády Rudolfa II. Habsburského. Praha se stala hlavním městem habsburské říše, centrem vědy a umění a kosmopolitní metropolí.

Velký význam v oblasti vzdělávání měla reforma Marie Terezie, která v roce 1774 uzákonila povinnou školní docházku. Její syn Josef II. poté zrušil nevolnictví a roku 1781 vydal Toleranční patent, který zrovnoprávnil nekatolíky s katolíky, a tím také poskytl stejná práva židovskému obyvatelstvu.

Přišla doba národního obrození, kdy se čeští učenci snažili vyvést z ústraní českou kulturu a jazyk a vybojovat tak rovné postavení českého národa. Ten vždy usiloval o samostatnost a nezávislost, což se mu splnilo s koncem 1. světové války, kdy byla 28. října 1918 vyhlášena Československá republika. Skladba tehdejší společnosti byla velmi heterogenní. Kromě Čechů a Slováků v ní žili velmi početné skupiny Němců a Maďarů a také menší populace Ukrajinců, Rusínů, Romů, Židů (vývoj národnostní skladby obyvatelstva podrobněji viz. Marádová, 2006). Německé etnikum tvořilo dokonce jednu třetinu obyvatelstva a všem národnostním menšinám se dostávalo všech základních občanských práv, včetně těch jazykových.

Komplikovaná národnostní struktura obyvatelstva byla jednou z příčin, které vedly k násilné okupaci Německem. V důsledku Mnichovské dohody z roku 1938 ztratila Československá republika svá pohraniční území ve prospěch nacistického Německa. Následovalo zabrání českého území na jaře 1939 a vytvoření Protektorátu Čechy a Morava. Po vítězném skončení války bylo na Postupimské konferenci schváleno odsunutí německého obyvatelstva a tak 2,6 milionů Němců muselo z republiky odejít. Etnické složení obyvatelstva tak po 2. světové válce zaznamenalo značných změn. Kromě vysídlených Němců na konci války, bylo během ní částečně vyvražďeno židovské obyvatelstvo.

Rozdělením sfér vlivu mezi Rusko a ostatní vítězné mocnosti se Československo stalo na čtyřicet let členem komunistického východního bloku a bylo izolováno od ostatního světa. Výchovně vzdělávací proces byl úzce spjat s komunistickou ideologií. Ta se silně promítala do hodnot a postojů, které měla škola spoluvytvářet. Společnost byla izolována od západního demokratického světa, kontakty byly navazovány především se Sovětským svazem a spřízněnými zeměmi socialistického bloku a jediným povinným jazykem byla ruština. V této době nemůžeme hovořit o velké etnické

různorodosti společnosti. (Harna, Fišer, 1998)

Po pádu komunistického režimu v listopadu 1989 se změnila naše společnost z uzavřené na otevřenou. Československo a později Česká republika se začala stávat společností více etnicky rozmanitou. Zpočátku bylo naše území spíše přestupní stanicí pro imigranty a uprchlíky z východu, později se však změnilo v cílovou zemi, což s sebou přineslo řadu důsledků.

Jednou z oblastí, kterou tyto historické události zasáhly, bylo vzdělávání. Školy po listopadové revoluci procházely transformací a potřebovaly změnit své osnovy a přístupy, aby začaly jedince skutečně vzdělávat a podporovat jeho vývoj. Trendy transformace se staly demokratizace, liberalizace a humanizace školství. Demokratizace měla mimo jiné zaručovat všem dětem rovný přístup ke vzdělávacím šancím. Humanizace představuje změnu v pojetí školství směrem ke kultivační a osobnostně rozvojové funkci školy a jejím cílem je učení dovednostem, kompetencím, postojům a hodnotám. (Spilková 1996)

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

Uvedeme si některé problémy, jež vyvstávají ve spojitosti s přílivem jiných národností do ČR a jež vedou k nutnosti realizace multikulturní výchovy.

Situace je poměrně nová a školy nejsou dostatečně připravené na vzrůstající počet žáků jiných etnik, kteří v převážné většině neumí česky. Děti cizinců musí překonávat jazykovou bariéru a naučit dobře česky, aby se mohly hodnotně vzdělávat. Často chybí kvalifikovaní vyučující, kteří by zařadili vhodnou výuku realizovanou na základě různých metod vyvinutých pro vzdělávání těchto dětí s ohledem na jejich optimální rozvoj. Situace většinou vypadá asi tak, že učitel, který má už tak dost práce s českými dětmi, musí příslušníku menšiny vysvětlovat česká slova, poskytovat mu zvláštní úlevy a celkově mu věnovat více času. Aktivita učitele v tomto směru zůstává na jeho dobré vůli, neboť za ni není nijak finančně ohodnocen. Často v třídním kolektivu vznikají bariéry v sociální komunikaci, neboť případy, kdy děti cizinců umí výborně česky jsou mizivé. Následkem jsou různá poškození a pocity frustrace.

Českým dětem chybí znalosti o jiných kulturách a státech, chybí jim tolerance

k odlišnostem, protože jim nebyla vštípena už jejich rodiči. Nedostatek tolerance vůči jiným etnickým skupinám, předsudky a stereotypy jsou zakořeněny hluboko v lidské psychice a do značné míry mají afektivní základ, jsou tedy těžko odstranitelné objektivními poznatky. V učebnicích je zařazen nedostatek učiva o jiných národnostech. Pojmy jako rasismus a xenofobie jsou denně skloňovány v médiích. Řešení těchto otázek je dlouhodobou záležitostí, na vzniklé situaci se vždy v dost velké části podílí i diskriminovaná skupina svými navyklými způsoby chování. V některých případech se etnická menšina nechce začlenit do společnosti ani tím, že by se naučila její jazyk.

Geografická poloha naší země, její historický vývoj a současné politické uspořádání podmiňují existenci mnohonárodnostního společenství, vše nasvědčuje tomu, že počet příslušníků různých etnik bude i nadále vzrůstat. Realizace multikulturní výchovy na školách se stává postupně nutností.

V následujícím textu se zaměříme na vymezení multikulturní výchovy v českých kurikulárních dokumentech po roce 1989, a to především v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání.

### **2.2.1 Multikulturní výchova v kurikulárních dokumentech v ČR**

Kurikulum zde chápeme jako vzdělávací program, který vymezuje koncepci, cíle a obsah vzdělávání. Zaměříme se na části českého vzdělávacího programu, které pojednávají o multikulturní výchově a toleranci.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je sledovaná problematika formulována v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Tento program formuluje průřezová témata, která jsou jeho povinnou součástí a procházejí napříč vzdělávacími oblastmi.

S politickým převratem v roce 1989 se mění obsah kurikulárních dokumentů v duchu demokratizace a humanizace. Nejvýznamnějším dokumentem pro základní školy byl Standard základního vzdělávání a vymezoval národní kurikulum, vzdělávací cíle a kmenové učivo pro jednotlivé oblasti. Na jeho základě vznikly tři základní vzdělávací programy: Základní škola, Obecná škola a Národní škola. Vzdělávací cíle však zůstaly orientovány na vědomosti a zůstal i předimenzovaný obsah základního vzdělávání.

Podle programu **Základní škola**, vytvořeného VÚP Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, učila většina škol. K multikulturní výchově směřují cíle související s hodnotami, postoji a motivy jednání. Jsou zaměřeny na to, aby si „žáci uvědomovali nebezpečí a nehumánnost různých národnostních a rasových předsudků i různých forem diskriminace a pochopili význam a potřebu mezinárodního dorozumění, dodržování základních lidských práv a ochrany lidské důstojnosti.“ (Základní škola, s. 7) Vzdělávací cíle programu se promítají do všech předmětů, které svým obsahem poskytují široké spektrum příležitostí k jejich naplňování, jako např. vlastivěda, dějepis, občanská výchova, ale také český jazyk, cizí jazyk a zeměpis.

Program **Obecná škola** se ze souboru vyučovacích předmětů váže k tématu multikulturní výchově pouze ve vlastivědě, kde děti získávají první poučení o Evropě. Tento program byl od školního roku 1993/1994 ověřován jako alternativní vzdělávací program otevírající prostor pro metodicko-organizační inovace, kam patří integrace učiva, vyučování v blocích, projekty, slovní hodnocení žáků apod. (Spilková, 2005)

Ve vzdělávacím programu **Národní škola** je jedním ze základních směrů rozvíjení citlivosti ke kultuře evropské a mimoevropské prostřednictvím pochopení a poznávání národní kultury. V programu se uvádí, že je důležité postupně pěstovat evropskou identitu a dovést děti k nezbytnosti aktivní znalosti cizích jazyků. K multikulturní výchově se váže oblast výuky cizích jazyků a vzdělávací předmět vlastivěda. „Mám rád místo, kde žiji, vážím si tradic rodiště, regionu i celé vlasti, patřím k svému národu, jsem na něj hrdý, vážím si tradic a kultury ostatních národů a etnik, respektuji jejich svobodu a nezávislost, mám úctu k lidským právům a demokracii.“ (Národní škola, s. 70) Mezi cíle výchovy ke zdravému životnímu stylu v oblasti postojů patří „odmítání jakýchkoliv forem rasismu a nesnášenlivosti mezi lidmi; zdravé mezilidské vztahy jsou hodnotou; pozitivní postoj k světu i k sobě samému.“ (Národní škola, s. 28)

V průběhu transformace školství vznikaly různé inovativní programy a alternativní školy. Ty většinou vycházely z již zaběhnutých zahraničních modelů, které v sobě již měly zahrnuté principy multikulturní výchovy a v Českých podmínkách byly pouze přizpůsobeny a náležitě upraveny.

Patří k nim program Začít spolu – Step by Step, který považuje za cíl rozvíjení životních dovedností, hodnot a postojů, sociálních dovedností jako je tolerance, komunikace, spolupráce, vedení k čestnosti, samostatnosti a odpovědnosti. Hlavními

principy jsou individualizace, chápání světa v souvislostech, práce v centrech a intenzivní spolupráce škola-rodina. Jedním z východisek tohoto programu je podle Krejčové, Kargerové (2004) také inkluzivní vyučování: „společné vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich etnickou či náboženskou příslušnost a úroveň schopností.“ (s. 173) „Podporujeme schopnost každého dítěte komunikovat s lidmi z odlišných kultur bezproblémovým a empatickým způsobem. U dětí se zaměřujeme na jejich sebepoznání. Učíme je chápat vzájemné odlišnosti, původ těchto odlišností i hodnotu těchto odlišností pro společnost. Podporujeme kritické myšlení žáků týkající se předpojatosti, věnujeme pozornost stereotypům a předsudkům, s nimiž se denně setkávám. Rozvíjíme v dětech uvědomění, že předpojatost a rasismus bolí, a proto je důležité pěstovat zdvořilost a důstojnost ve vztahu ke všem lidem.“ (s. 188) V programu se vyskytují otázky výchovy a vzdělávání odlišných kultur, téma předsudků, jejich uvědomění a odstranění a přijetí odlišností jako pozitivního jevu.

Na základě vzdělávacích strategií České republiky formulovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy jako závazné kurikulární dokumenty podporující myšlenku decentralizace, podle kterých budou školy vytvářet své vlastní vzdělávací programy. Zvyšuje se tak autonomie škol a podporuje princip tzv. „reformy zdola“, takže reforma výuky se tak může realizovat přímo na místě, kde probíhá, tj. ve škole. Ve svých programech tak mohou školy zohlednit místní podmínky, specifické potřeby a profilaci školy. Oproti dřívějším školským programům došlo v RVP ZV k výrazným změnám v pojetí vzdělávání a výchovy. Snaží se ve velké míře o rozvoj hodnot a postojů žáků, o získávání praktických schopností a dovedností, rozvoj sociálních vztahů, reflektuje aktuální problémy současného světa a společnosti, a proto zařazuje i témata, kterým dříve nebyla věnována pozornost. Proto bychom se chtěly tomuto programu věnovat podrobněji.

**Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále RVP ZV) zavedl nový školský zákon a vstoupil v platnost v lednu 2005. Zdůrazňuje klíčové kompetence, které jsou provázány s obsahem vzdělávání a uplatněním získaných dovedností a vědomostí v praktickém životě. Klíčové kompetence jsou pojímány jako soubor důležitých vědomostí, dovedností, schopností, postojů pro osobnostní rozvoj žáků a jejich následné uplatnění ve společnosti. Osvojování těchto kompetencí je

dlouhodobým procesem a nestojí vedle sebe izolovaně (jsou nadpředmětové), navzájem se prolínají a doplňují, „k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, s.6). Jako klíčové jsou v této etapě základního vzdělávání určovány tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Pro multikulturní výchovu jsou nezbytné hlavně kompetence občanské a kompetence sociální a personální. Jednou z občanských kompetencí je respekt k přesvědčení druhých lidí. Žák si váží vnitřních hodnot druhých lidí, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.

Cíle základního vzdělávání (RVP ZV, s. 4) se zaměřují na rozvoj schopnosti spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, na potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací, na přípravu žáků k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti a na rozvoj citlivých vztahů k lidem. Vzdělání se snaží aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdravý a být za ně odpovědný, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, v kterých se objevuje multikulturní tematika:

Jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce.

Očekávanými výstupy v oblasti Člověk a jeho svět jsou například: „Žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem a nedostatkům; vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě); rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.“ (RVP ZV, s. 31)

Dále formuluje RVP ZV průřezová témata, která jsou povinnou součástí vzdělávání a reprezentují „okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a

nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV, s. 81) Možnost realizace průřezových témat poskytuje výše jmenované vzdělávací oblasti. „Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.“ (RVP ZV, s. 81)

V základním vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. V každém z těchto témat bychom našli okruhy související s tolerancí a myšlenkami multikulturalismu.

Z těchto průřezových témat se zaměříme na téma multikulturní výchova, které umožňuje žákům se seznamovat s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami a v souvislosti s touto rozmanitostí si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. „Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede 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, s. 88) Multikulturní výchova se týká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou a místní komunitou. „Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému.“ (RVP ZV, s. 88)

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností toto téma poskytuje základní znalosti o



různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých, učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory a schopnosti druhých, učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné, rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národností, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie, učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenost nést odpovědnost za své jednání a poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

V oblasti postojů a hodnot pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je, napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí, stimuluje, koriguje a ovlivňuje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu, pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s principy života v demokratické společnosti, vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu a učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Tematické okruhy průřezového tématu „vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu mohou být významně ovlivněny vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů...“ (RVP ZV, s. 89) Tematické okruhy jsou rozčleněny do pěti skupin: kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity.

- A. *Kulturní diference* zdůrazňuje jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti, považuje člověka za nedílnou jednotu tělesné i duševní stránky, ale i

jako součást etnika, dále zdůrazňuje poznávání vlastního kulturního zakotvení a respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy) a poukazuje na základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě.

- B. *Lidské vztahy* jsou zaměřeny na právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci, udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost, na vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílností), na předsudky a vžitá stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace), na důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích, uplatňování principu slušného chování, význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti, na toleranci, empatii, umění vžít se do role druhého a lidskou solidaritu, osobní příspěvkem k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy.
- C. *Etnický původ* poukazuje na rovnocennost všech etnických skupin a kultur, na odlišnost lidí, ale i jejich vzájemnou rovnost, na postavení národnostních menšin. Zmiňuje informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, informuje o různých způsobech života, odlišném myšlení a vnímání světa a projevech rasové nesnášenlivosti, přičemž poukazuje na jejich rozpoznávání a důvody vzniku.
- D. *Multikulturalita* jako téma objasňuje multikulturalitu současného světa a předpokládaný vývoj do budoucnosti. Zdůrazňuje multikulturalismus jako prostředek vzájemného obohacování, poukazuje na specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost. Nabádá k naslouchání druhým, ke komunikaci s příslušníky odlišných sociokulturních skupin a k vstřícnému postoji k odlišnostem. Zmiňuje význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání.
- E. *Princip sociálního míru a solidarity* upozorňuje na odpovědnost a příspěvek každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám, nekonfliktní život v multikulturní společnosti, aktivní spolupodílení se dle svých možností na utváření společnosti, zohlednění minoritních skupin a zabývá se otázkou lidských práv a základních dokumentů v této oblasti.

Pojetí multikulturní výchovy se zaměřuje nejen na poznávání rozmanitých kultur, ale také na porozumění hodnotám a vlastního kulturního zakotvení. Zdůrazňuje se prolínání multikulturní výchovy jednotlivými vzdělávacími oblastmi tak, aby bylo docíleno efektivního rozvoje nezbytných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

## **2.2.2 Realizace MV v ČR**

V předchozí kapitole jsem uvedla, co se od učitelů požaduje podle kurikulárního dokumentu pro výuku průřezového tématu multikulturní výchova v českých základních školách. Multikulturní výchova by se měla stát každodenní součástí života celé školy, měla by se prolínat do všech předmětů školních vzdělávacích programů i těch škol, kde žádní žáci z jiných etnik nejsou. K základním cílům vzdělávání tedy patří vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám a učit je žít společně s ostatními lidmi. Multikulturní výchova zároveň zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení. U většinového obyvatelstva i menšiny pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování a spolupráci.

Učitel se v úsilí o vytváření těchto vědomostí, postojů a hodnot u žáků již ale setkává s více či méně zformovaným vědomím žáků. Toto vědomí podle Průchy (2006) může být ve větší či menší shodě, ale i neshodě s tím, co je žákům předkládáno v multikulturní výchově. Žáci mohou mít např. určité antipatie či dokonce nenávistné postoje vůči určitým etnickým nebo rasovým skupinám. „Tyto stavy etnického vědomí mládeže nelze opomíjet, nýbrž naopak je nutno z nich při výuce vycházet.“ (s. 68) Proto se nejdříve pokusíme v první podkapitole odpovědět na otázku kdy vznikají předsudky u dětí a v následující jaké je etnické vědomí mládeže.

### **2.2.2.1 Kdy vznikají předsudky u dětí?**

Dětství je nejsenzitivnějším obdobím a podle psychologických výzkumů si děti již ve věku tří až čtyř let začínají uvědomovat odlišnosti druhých a více se o ně zajímat. Děti se nerodí s předsudky, ty získávají až během života. Předškolní věk je obdobím velmi intenzivních poznávacích procesů a podle Trpišovské (1998) děti důkladně poznávají svět kolem sebe, věci už nevnímají jen jako celek, ale zaměřují se více i na detaily a nejlépe si pamatují věci, které jsou spojeny s citovými podněty. Jsou ovlivněny

prostředím, ve kterém žijí, hodnotami a postoji, jež dané prostředí vyznává a dětem vštěpuje, tzn. přístup rodiny a později školní společnosti bude směrodatný i pro jejich další život. Brzy začínají kopírovat chování svých rodičů.

Průcha (2001) upozorňuje na zahraniční výzkumy, které uvádějí, že etnické postoje se utvářejí již v raném věku kolem 3-4 let. Výsledky jejich zjištění dokazují, že rasové předsudky se objevují již u dětí ve věku 5 let (a to jak u bělošských dětí vůči černochům, tak u černošských dětí ve vztahu k bělochům). „Většina nálezů konstatuje, že vznik rasových předsudků u dětí je významně ovlivňován typem sociokulturního prostředí, v němž žijí. Rasové předsudky jsou také častěji zjišťovány u dětí z rodin s nižším socioekonomickým statusem.“ (str. 147)

Pro vznik a vývoj předsudků je tedy rozhodující prostředí, v němž jednatel od dětství vyrůstá, což znamená, že dítě určité kultury si v průběhu jejího osvojování přejímá kromě pozitivních hodnot a tradic, také různé předsudky a stereotypy dané kultury.

Odborníci v interkulturní psychologii konstatují, že etnické či rasové předsudky se vyskytují u všech národů a etnických skupin, byť v různé míře. Tyto předsudky mohou být pozitivní, negativní nebo neutrální, a podstatné je, že jsou zjednodušující, setrvačné a velmi obtížně se mění.

Při realizaci multikulturní výchovy by učitel měl tedy počítat, že jsou žáci již vybaveni určitými etnickými stereotypy a předsudky.

### **2.2.2.2 *Jaké jsou etnické stereotypy mladých Čechů o jiných národech?***

Stereotypy existují velmi často právě mezi sousedícími národy, ale běžné jsou i vůči národům či etnikům geograficky velmi vzdáleným. Odborníci v interkulturní psychologii uvádějí, že předsudky jsou často historického původu a nemají racionální jádro, jsou však často velmi zakořeněné a v podobě stereotypů se přenášejí z jedné generace na druhou. Česká populace v tomto ohledu není výjimkou. Jsou zde sdíleny stereotypy jak o jiných národech, tak o etnických a rasových skupinách žijících v České republice (Romové, Vietnamci, Židé aj.). Jsou zachyceny v krásné literatuře, v médiích, v anekdotách či v diskuzích v restauračních zařízeních, ale výzkumných nálezů je jen málo.

České stereotypy přisuzují jiným národům např. tyto vlastnosti: Němci - pilní, pracovití, agresivní; Francouzi – galantní, jednající se šarmem; Italové - hluční, nespolehliví, veselí; Rusové - nekulturní, pohostinní, srdeční; Skotové - šetrní. K nejrozšířenějším stereotypům o etnických menšinách v ČR jsou představy o vietnamských obchodnících, ukrajinských dělnících a rumunských žebrácích či zlodějích. Samostatná kapitola by se mohla napsat o všeobecném vnímání romského etnika, kde převládá stereotyp o jejich lenosti a kriminálních činech.

Průcha (2004) v této souvislosti připomíná jeden z mála výzkumů, který může poskytnout alespoň určité informace o stavu etnického vědomí české mládeže. Tento výzkum prováděla D. Drabinová (1999) a zaměřovala se na geograficky blízké národy (Slováci, Rakušané, Poláci, Němci, Maďaři). Výzkum byl uskutečněn u studentů gymnázií a žáků základních škol z různých regionů ČR v celkovém počtu 794. Respondenti vyplňovali dotazník, v jehož první části měli seřadit uvedených pět národů „podle vlastních sympatií“ a poté posuzovali jejich typické vlastnosti. Pořadí národů podle sympatií, jež k nim mladí Češi chovají bylo: 1. Slováci, 2. Rakušané, 3. Poláci, 4. Němci, 5. Maďaři.

Typické vlastnosti národů v hodnocení mladých Čechů byly následující.

**Slováci:** smysl pro humor, veselí, pohostinní, přátelští, alkoholismus, závistiví

**Rakušané:** vzdělaní, pracovití, podnikaví, pohostinní, přátelští, slušní, chytří, zruční, spolehliví, rozvážní

**Poláci.** pohostinní, přátelští, veselí, smysl pro humor, podnikaví

**Němci:** podnikaví, vzdělaní, pracovití, nacionalismus, výbojní, rasismus, chytří, zruční, rozvážní, chladní, samolibí

**Maďaři:** veselí (s nízkou četností:smysl pro humor, horkokrevní, pohostinní)

Autorka výzkumu k tomu uvádí: „Nejvýraznějších kontur nabývá v očích mládeže obraz Němce, jde však o obraz plný kontrastů. Intenzivně jsou vnímány kladné vlastnosti týkající se německého intelektu, vzdělanosti a pracovitosti, negativně je hodnocena dimenze sociální a ideologicko-politická.“ (s. 42) A dále „Němci stále představují onoho dědičného nepřítele, který svou výbojností potenciálně ohrožuje slabšího souseda.“ (s. 48)

Pro interkulturní psychologii je zajímavé, že se nepotvrdil předpoklad, že česká

mládež chová většinou negativní stereotypy o sousedních národech.

Průcha (2004) uvádí však nálezy o nepřehlédnutelné intoleranci dospělých Čechů k jiným národům podle jejich národnosti, rasy či náboženství v rámci šetření Eurobarometru 2002.2, kde bylo zjišťováno, které skupiny lidí jsou vnímány jako „rušivě působící v každodenním životě.“ Čechům vadí nejvíce příslušníci jiné rasy (25% respondentů), méně příslušníci jiných národností (19%), nejméně příslušníci jiných náboženství (10%).

Je velmi pravděpodobné, že etnické vědomí samotného učitele není daleko od typických postojů dospělé populace Čechů (např. jisté odmítavé výhrady vůči Romům týkající se jejich životního stylu). MV v praxi je tím pádem velmi složitý proces, který učí žít a nechat žít, toleranci a ohleduplnosti, ale kde hrají důležitou roli předsudky zakořeněné nejen v žácích, ale také v samotných učitelích.

V následující kapitole se podíváme na osobnost učitele a jeho roli při realizaci MV trochu blíže.

### **2.2.2.3 Osobnost učitele v MV**

Učitel je nejdůležitější postavou na scéně multikulturní výchovy. Učitelova osobnost, názory, hodnoty a postoje nezbytně utváří i žáky. To, jak s nimi jedná, jaké vytváří prostředí a program, má trvalý vliv na děti, a tím také na rodiny a celou společnost. Přístup učitele k dítěti má vliv i na to, jak dítě vnímá samo sebe a ostatní, proto si učitel musí uvědomovat svou zodpovědnost a být dobrým vzorem. Neboť právě způsob, jak se chová k žákům z etnických minorit, jak dává najevo svůj respekt, toleranci, zájem a jak se otevřeně staví k projevům bezpráví a diskriminaci, je nejlepší cesta, jak ovlivnit své žáky, kteří k němu zvláště na počátku školní docházky vzhlíží, a pro které představuje moudrou autoritu.

Již dříve byl žádán v rámci idey humanizace od učitele individuální, partnerský přístup k jednotlivým žákům, úcta a důvěra v jeho schopnosti, vnitřní aktivitu a tvořivé síly. Byl kladen důraz na respekt práva dítěte na individuální rozvoj, na vlastní vidění světa, na osobité prožívání, samostatné hledání, objevování a chybování, kde je ambicí učitele „na základě poznání individuálních předpokladů dotáhnout každé dítě ke stropu jeho možností, k osobnímu maximu.“ (Spilková, 2003) Tento obraz dobrého učitele

však multikulturní výchova rozšiřuje o zdůraznění rovného přístupu ke všem dětem etnických i jiných menšin. Pro děti z etnických menšin může být motivací, pokud mají učitele stejného etnika, a to nejen nutně jako třídního, ale v rámci školy jako vyučujícího hodin např. romštiny, ukrajinštiny atd. Takový učitel se pro příslušníky svého etnika může stát nejen vzorem, ale i motivací a příčinou pozitivnějšího přístupu ke škole. Pro většinovou společnost pak příkladem, že i členové etnik mohou dosahovat dobrého vzdělání a dostat stejné zaměstnání.

Učitel na sobě musí neustále pracovat, neboť je jako každý ovlivněn postoji a předsudky, které byly od dětství vštěpovány jemu. Je důležité, aby si je uvědomil a pokusil se je odstranit. V našem prostředí patří značná část romského etnika tradičně k dětem, od kterých mají učitele nízká očekávání. Učitele může ovlivnit nejen etnicita, ale též tělesný pach, pohlaví, socioekonomické postavení, povaha, zasedací pořádek, charakteristika řeči, fyzický půvab a různé kombinace těchto faktorů. Učitel by si měl být těchto faktorů vědom a pokusit se jich co možná nejvíce vyvarovat.

Stejně tak důležitá je jeho všímavost k předsudkům žáků, které se mohou objevit v diskusích a různých incidentech ve třídě i mimo ni. Objasnění stereotypů a předsudků, vysvětlení jak vznikají a jak jsou nebezpečné, je podle Šiškové (1998) úkolem každého, kdo předává informace dalším generacím. Učitel musí poskytnout žákům různé pohledy na svět, aby si uvědomili, že ne všichni vidí svět stejně a že jejich pravda není ta jediná a správná.

Učitel by měl poznávat různé kultury, seznamovat se s prostředím, ze kterého pocházejí jeho žáci tak, aby chápal odlišné způsoby chování a reakcí, vyhnul se zbytečným nedorozuměním a tak mohl dětem lépe pomoci ve vzdělávacím procesu.

Role učitele v souvislosti s multikulturní výchovou tedy není nikterak jednoduchá. Jeho úkolem je podle Průchy (2006) osvojit si jednak teoretické koncepce z některých vědeckých disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy a jednak musí být vybaven didaktickými dovednostmi speciálně pro realizaci multikulturní výchovy, které vedou k toleranci a respektování jiných etnik u českých žáků a které zahrnují i vhodné jednání s žáky-cizinci a jejich rodiči. Souhrnně se tato předpokládaná vybavenost učitelů označuje termínem **interkulturní kompetence**. Tento termín označuje „způsoblost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik, ras.“ (Průcha 2006, s. 102)

Když tato interkulturní kompetence chybí, může to způsobovat i vážné konflikty.

Bohužel příprava budoucích učitelů na vysokých školách je v tomto směru více než nedostatečná. Vzhledem k narůstající multikulturní společnosti v ČR a její neustále se rozšiřující rozmanitosti považují za nezbytné přípravu učitelů na výuku dětí, jejichž rodným jazykem není čeština. Dále by měli budoucí učitelé získávat alespoň základní informace o etnických skupinách, se kterými se mohou v budoucí praxi setkat, a být tak připraveni na možné nesnáze a problémy, aby jim mohli čelit a případně vědět, kam se obrátit o pomoc.

Nejdůležitější u dobrého učitele zůstává láska k dětem, respekt a snaha jim porozumět. Bez těchto důležitých komponentů se nemůže vytvořit opravdový vztah mezi učitelem a žákem, s neláskou, falší a předstíráním nemůže učitel nikdy efektivně provázet děti krajinou poznání a jeho nedůvěra je může poznamenat do budoucího života. Učitelství tedy bylo, je a bude posláním.

#### **2.2.2.4 Školní prostředí v MV**

Škola je místem, kde dítě tráví většinu dne a je důležité, aby se tam cítilo dobře. Klimatem třídy chápeme nejen její vybavenost, ale také její celkové prostředí a atmosféru. Pro pozitivní klima je důležitý učitelův přístup, motivace, postoj školy, rodiny a materiální vybavení školy jako např. materiály k multikulturní výchově. Samozřejmě celkové klima spoluutváří celkový vzhled třídy (např. koberec, rozestavení lavic, polštářky, obrázky, časopisy, knihy atd.).

K příznivému klimatu ve třídě pomáhá vytvoření pravidel, kterými se třída bude řídit. Tyto by si měly vytvářet děti s pomocí učitele formou diskuse, kde se např. rozebírá, co je jim nepříjemné, co jim vadí (např. když něco chtějí říci a ostatní se baví, když jim někdo skáče do řeči, když někdo říká sprostá slova, ...). Děti tak získají osobní vztah k těmto pravidlům a budou je spíše dodržovat.

Každý bez výjimky máme své potřeby, bez jejichž naplnění se necítíme dobře. Tak je tomu i u dětí a učitel by je měl znát a na jejich základě tvořit příhodné klima ve třídě, přátelské prostředí a rozvíjet u dětí respekt k ostatním. K tomu napomáhají různé aktivity založené na dramatické výchově nebo osobnostní a sociální výchově, kde si v kruhu sdělují své osobní zážitky, co je potěšilo, co je rozesmutnilo, kde se řeší



problémy, které ve třídě vznikly.

Nezaměnitelnou úlohu zde hraje škola a projekty, které podporuje v rámci multikulturní výchovy (např. v rámci představení zemí jednotlivých žáků cizinců, kteří navštěvují školu). Je vhodné zařadit i projekty postavené na vzájemné spolupráci mezi třídami, čímž se škola podílí na vytváření osobnějších vztahů a může tak bojovat proti projevům šikany a jiných nepřátelských projevů.

„Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči ‚nepoznanému‘.“ (RVP ZV, 2004, s. 87)

### **2.2.3 Etnická struktura obyvatelstva ČR**

V roce 2001 bylo u nás provedeno Statistickým úřadem sčítání lidu, v němž mohli všichni občané s českou státní příslušností prohlásit v úředním dotazníku, ke které národnosti se hlásí. Zjistilo se, že v celkovém počtu 10 230 060 obyvatel se k některé z etnických menšin přihlásilo přibližně 5%. Patří mezi ně Slováci, Poláci, Němci, Romové, Maďaři, Ukrajinci, Rusové, Rusíni, Bulhaři, Rumuni, Řekové, Vietnamci, Albánci, Chorvaté, Srbové aj. Podle výsledků je nejpočetnější menšina slovenská (2%), která však vzhledem ke společné státní historii není většinou obyvatelstva vnímána jako etnická menšina.

Etnické menšiny na území České republiky můžeme podle Šiškové (1998) rozdělit na dvě skupiny. Do první řadíme ty, které žijí na našem území už delší dobu, např. Němci, Poláci, Slováci, Maďaři, Ukrajinci, Bulhaři, Židé, Řekové a Romové. Do druhé příslušníky menšin, kteří přicházejí až v období přibližně posledních deseti či dvaceti let. To jsou hlavně Vietnamci, Číňané, Arabové, ale i mnoho dalších.

Zmíněná procenta se týkají „domácích“ národností, avšak etnickou skladbu populace ČR dotvářejí ještě cizinci. Podle Teplého (2007) evidovalo k 31.3. 2006 Ředitelství služby cizinecké a pohraniční policie MV ČR 287 371 cizinců. Trvalý pobyt mělo 116 058 těchto cizinců, ostatní typy pobytu pak 171 313 cizinců.

*Složení cizinců z hlediska státního občanství se již od roku 1996 na prvních pěti pozicích kromě Slovenska a Ukrajiny, které se pouze střídají na prvních dvou pozicích Slovensko a Ukrajina a na pozici třetí a čtvrté Vietnam a Polsko. Z celkového počtu 287 371 cizinců evidovaných k 31.3. 2006 představovali občané Ukrajiny 31 % (90 221 osob), občané Slovenska 18 % (51 970 osob) a občané Vietnamu 13 % (37 947 osob). Za nimi s odstupem následovalo státní občanství Polska (18 126 cizinců, 6 %) a státní občanství Ruska (16 569 osob, 6 %).*

Vedle těchto osob se předpokládá také relativně vysoký počet nelegálně pobývajících cizinců, odhady se dlouhodobě pohybují kolem 200 000 osob. (Teplý, 2007)

Jak je z těchto údajů patrné, etnická struktura ČR je dosti pestrá. Podle Průchy (2006) však ještě stále patříme k zemím, které jsou etnicky homogenní. Např. pokud jde o podíl cizinců, ti u nás tvoří jen asi 2% celkové populace, kdežto ve Švýcarsku je to 20%, v Německu 9%, ve Francii 6%, atd.

## **2.2.4 Vzdelávání dětí cizinců v ČR**

Tato kapitola pojednává o vzdělávání dětí cizinců v ČR. Nejdříve uvádím počet cizinců na jednotlivých úrovních vzdělávání, poté se stručně zmiňuji o legislativním rámci, do něhož je ukotveno vzdělávání cizinců v ČR a poté nahlédneme i do problémů, s kterými se potýká český učitel při procesu vzdělávání žáka-cizince a v komunikaci s jeho rodiči. Považuji za podstatné rovněž zmínit proces adaptace dítěte cizince na nové prostředí a dospělých přistěhovalců z pohledu psychologů.

### **2.2.4.1 Počet žáků-cizinců v českých školách**

Česká republika patří k zemím, kde je podíl imigrantů a jiných cizinců stále relativně nízký, jak jsme si měli možnost porovnat s některými zeměmi v předcházející kapitole. Relativně nízký je tedy i celkový počet žáků a studentů cizinců v českých školách. Následující tabulka zachycuje počty cizinců v různých úrovních vzdělávání v ČR.

| <b>Počty žáků-cizinců v českých školách</b>                           |                           |                  |                 |                   |
|---|---------------------------|------------------|-----------------|-------------------|
|   | <b>celkem<br/>cizinců</b> | <b>z toho</b>    |                 |                   |
|   |                           | <b>Slovensko</b> | <b>státy EU</b> | <b>jiné státy</b> |
| <b>mateřské školy</b>   | 3203                      | 357              | 228             | 2619              |
| <b>základní školy</b>   | 12113                     | 1802             | 514             | 9797              |
| <b>střední školy</b>  | 4332                      | 687              | 330             | 3315              |
| <b>vyšší odb.školy</b>  | 353                       | 228              | 23              | 102               |
| <b>vysoké školy</b>   | 18396                     | 12308            | 1348            | 4740              |
| <b>CELKEM</b>   | <b>38397</b>              | <b>15382</b>     | <b>2443</b>     | <b>20 573</b>     |
| Pramen: Cizinci v České republice 2005 (Statistická ročenka školství) |                           |                  |                 |                   |

Odborníci se domnívají, že ve skutečnosti navštěvuje všechny úrovně školství vyšší počet cizinců, neboť uvedené statistiky vykazují jako cizince pouze osoby s jiným než českým státním občanstvím. U nás však žije i určitý počet osob-imigrantů, kteří již české občanství získali (např. Ukrajinci, Vietnamci a jiní), a přesto si stále udržují etnickou identitu odlišnou od rodilých Čechů, která se samozřejmě projevuje i u jejich dětí.

Na základních školách tvoří cizinci 1,3 % žáků. Nejčastěji jsou zastoupeni Vietnamci (3 513 žáků), Ukrajinci (2 689 žáků), Slováci (1 802 žáků), Rusové (1 066 žáků), ale vyskytují se i Arméni, Číňané, Němci, Američané a jiní. Celkově jde o příslušníky více než 100 etnických skupin.

#### **2.2.4.2 Legislativní rámec vzdělávání dětí cizinců**

Následující část kapitoly je věnována zákonům, které se vztahují ke vzdělávání dětí-cizinců na území České republiky.

Podle Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, mají všichni cizinci právo na vzdělání. Ti jsou v českých školách vzděláváni za stejných podmínek jako občané České republiky. Podrobně se vzděláváním dětí cizinců zabývá § 20 zákona 561/2004 sbírky, takzvaného Školského zákona. Přístup do vzdělávacího systému je jim zaručen ze zákona, jsou-li na území České republiky oprávněně a prokáží-li toto řediteli školy nejpozději v den zahájení vzdělávání. (Školský

zákon, 2004. odst. 1, 2)

Školský zákon dále rozlišuje děti cizinců podle státní příslušnosti na občany členského státu Evropské unie a ty, kteří nejsou členy Evropské unie. Důležitý je z tohoto pohledu především odstavec 5. Ten stanovuje povinnost krajských úřadů příslušných podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy zajistit „bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, a dále podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.“ (Školský zákon, 2004. odst. 5)

Kromě bezplatné přípravy na začlenění do základního vzdělávání a umožnění výuky vlastního jazyka a kultury dětí členů jiných států Evropské unie mají krajské úřady povinnost zajistit přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou vzdělávání podle odstavce 5 zajišťovat. (Školský zákon, 2004. odst. 7)

Pro děti azylantů jsou zajišťovány kurzy češtiny financované z MŠMT podle zákona č. 326/1999 Sb. Kurzy trvají 10 měsíců a mají být nabídnuty do 30 dnů od udělení azylu.

Průcha (2006) uvádí, že sebedokonalejší legislativa ještě nezaručuje to, že se děti cizinců v českých školách budou cítit dobře, že budou přijímáni svými spolužáky a učitelé s nimi budou vhodně jednat.

#### **2.2.4.3 Český učitel a žák-cizinec**

V rámci tématu bych chtěla zmínit problémy českých učitelů, které vyvstávají při vzdělávání dětí cizinců. Průcha (2006) uvádí problémy dvojího druhu.

Jednak jde o **komunikaci s žáky-cizinci**, kteří mnohdy nastupují do třídy a neumí ani slovo česky, a o jednání s nimi jakožto příslušníky odlišné etnické nebo náboženské skupiny. V tomto směru lze předpokládat, že snadnější spolupráce bude s žáky, kteří jsou kulturou blíže té české jako např. Poláci, Slováci než kulturou vzdálenější např. vietnamskou.

Poté jde o **praktické pedagogické problémy**, které při edukaci českých žáků před učitelé nevyvstávají, a tudíž na ně nejsou v případě žáků – cizinců připraveni. Je to např.

problém zařazení cizinců do určitého ročníku, problém kvality předchozího vzdělání v mateřské zemi, problém hodnocení jejich výkonů a klasifikace jejich prospěchu v české škole aj.

Užitečná doporučení pro **postup přijetí žáka-cizince do školy** popsal ředitel školy P. Odsloň (2000), můžeme je rozdělit do následujících bodů.

- Vyžádání potřebných dokladů: Je nezbytné vyžadovat doklady o oprávněnosti k pobytu rodičů v ČR, k vzdělávání žáka-cizince v české škole a o dosavadním školním vzdělání, např. vysvědčení.
- Seznámení rodičů s pravidly školní docházky: Rodičům žáka-cizince je třeba vysvětlit všechna pravidla, jež musí žáci a jejich rodiče respektovat. Např. rodičovské schůzky, omlouvání dětí z vyučování.
- Zařazení žáka do ročníku: Odsloň považuje tento krok z hlediska pedagogického za nejdůležitější, neboť v řadě ohledů ovlivňuje školní úspěšnost žáka a jeho budoucí životní dráhu. Podle oficiálních pokynů mají být žáci-cizinci zařazováni do tříd podle svých dosavadních školních znalostí. Toto je však velmi těžko zjištělné u žáka, který neumí česky. Ve většině případů se doporučuje zařadit dítě o jeden rok níže. Toto řešení leckdy naráží na námitky rodičů.
- Zařazení žáka do třídy: Jedná se o školy, kde je více než jedna třída v daném ročníku, a které řeší problém, zda zařadit žáka-cizince do třídy, kde jsou jen čeští žáci nebo tam, kde je i jiný cizinec. Obojí postup má svá pro i proti.
- Začlenění žáka mezi české spolužáky: Nejdůležitější role v tomto kroku připadá na třídního učitele, na kterém závisí, jak uvede žáka-cizince do nové třídy a jak namotivuje jeho nové spolužáky k pomoci.
- Začlenění žáka-cizince do mimoškolních činností: Je důležité vtahovat žáky-cizince do mimoškolních aktivit a kroužků, neboť jim zpočátku jazyková bariéra nedovoluje navázat kamarádké vztahy a jsou velmi osamělí.
- Klasifikace žáků-cizinců: Klasifikace je označována jako jeden z nejobtížnějších úkolů, které spadají na ramena českých učitelů. Podle zákona mají žáci-cizinci klasifikační úlevu z předmětu český jazyk a literatura za první pololetí jejich docházky v ČR, ale nikoli v ostatních

předmětech. Řešením by mohlo být podle Průchy (2006) slovní hodnocení, které umožňuje školský zákon č.561/2004 Sb., který stanovuje v § 51, že „hodnocení výsledků vzdělávání žáka může být vyjádřeno buď klasifikačním stupněm, nebo slovně nebo kombinací obou způsobů.“

#### **2.2.4.4 Fáze adaptace dítěte-cizince**

Podívejme se na problém z hlediska psychologie dítěte cizince, pro nějž je přechod z jeho rodné země do ČR mnohdy spojen s obavami, pocitem nejistoty, šokem. Podle J. Muhiče (2004) z Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR v Praze dítě prochází v procesu adaptace několika následujícími fázemi.

- Fáze „mlčenlivosti“ je spojena se situací, že je dítě poprvé v nové zemi, je provázena pocitem úzkosti a osamocení a přetrvává 1 až 2 roky.
- Fáze vykořeněnosti, během níž se probouzí instinkt přežití a dítě vnímá střet mezi vlastní a hostitelskou kulturou a pociťuje smíšené emoce jako vzrušení i strach, zvědavost, osamocení.
- Fáze kulturního šoku, která vzniká důsledkem ztráty známých prvků a symbolů původní kultury a je charakterizována pocitem deprese a zmatenosti.
- Fáze akulturace nebo asimilace, kdy v prvním případě si dítě zachovává zvyky a prvky původní kultury a zároveň se plně zúčastňuje života v rámci české kultury. Při fázi asimilace naopak dítě cítí, že se musí vzdát původní kultury za účelem integrace do české společnosti.
- Při poslední fázi integrace nastávají dvě možnosti z hlediska její úspěšnosti. Úspěšně akulturované dítě přijímá a integruje prvky původní a české kultury do svého života. Typickým znakem může být dobrá úspěšnost ve výuce. Neúspěšně akulturované dítě prožívá rozpolcení mezi životem v rodině, tedy v původní kultuře, a životem mimo ní, tedy v české společnosti, projevuje strach z nepřijímání vlastní kultury ze strany většinové společnosti.

„Rasové a kulturní minority se v jisté míře setkávají se sociálními předsudky v téměř každé společnosti. Rasová nesnášlivost a rasově motivované násilí může ve školním prostředí přerůst ve formu šikanování.“ (Muhič, 2004, s. 14) Pokud se dítě cizince setká

s rasovými předsudky a diskriminací může u něj vyvolat řadu psychických reakcí, které závisí na osobnosti dítěte a na konkrétních okolnostech. Muhić (2004) ve své příručce pro pedagogicko-psychologické poradce uvádí příklady takových reakcí, mezi něž patří např. emoční přecitlivělost, stahování se do sebe a pasivita, zaujímání role třídního kašpara, zesílení styku s vlastní etnickou skupinou, zesílení vlastního socializačního úsilí a úsilí o úspěch ve škole, zaujímání bojovného postoje k okolí, ztotožňování se s kulturními stereotypy okolí a z toho vyplývající zesílení problematického postavení těchto žáků ve třídě.

#### **2.2.4.5 Český učitel a rodiče žáka-cizince**

Vstup do školy pro dítě nemusí být vždy jednoduchý a provází jej několik faktorů. Kromě přístupu školy, zda je schopna vytvořit příjemné a přátelské prostředí, je důležitý postoj rodičů ke vzdělání. Rodina je nejdůležitějším formativním činitelem v životě dítěte. Utváří její osobnost a ovlivňuje tak celý život dítěte, které si z ní odnáší návyky, postoj k sebe sama a ostatním lidem, různá zranění. Pokud je dítě podporováno ve studiu, má k němu doma dobré podmínky a vždy po ruce pomoc rodičů, je pravděpodobné, že ve škole bude dobře prospívat. Negativní vliv na školní výsledky žáků má naopak rodina, která není přesvědčena o důležitosti vzdělávání. Do této skupiny patří většinou rodiny sociálně slabší, které se snaží o to, aby si jejich dítě co nejdříve vydělávalo a proto je nepodporují v dalším studiu. Přístup ke vzdělání je zpravidla zakotven ve vlastnostech té kultury, kterou si rodiče přinášejí ze své původní vlasti. Podle Průchy (2006) navíc situaci komplikuje to, jak se k imigrantům chová majoritní společnost hostitelské země, jak rychle a v čem se adaptují v nové zemi, jak rychle si osvojí jazyk hostitelské země aj.

Rodina největší mírou podílí na tom, jak dítě uspěje ve škole a to nejen na úrovni znalostní, ale především na úrovni sociálních vztahů.

Učitel by měl znát rodinné zázemí svých žáků, jejich příběhy, zvyky a problémy, aby mohl snadněji pochopit chování nebo případné nesnáze dítěte.

U všech učitelů nastává problém v komunikaci s rodiči, kteří jsou příslušníky jiných etnik a neovládají český jazyk v žádné jeho podobě a většinou ani neznají český školní systém. Prostředníkem se jim stává jejich dítě, které však umí jen o několik slov

více, než jeho rodiče. Jedno z východisek z této situace nabízí příručka pro pedagogy „Des élèves venus d'ailleurs“ (Cécile Goi, CRDP 2005), s kterou jsem se setkala u pedagogů ve Francii. Je v ní zpracována metodika práce s dětmi, jejichž rodným jazykem není francouzština, která učitelům nabízí pro rodiče různá předtištná sdělení v jejich rodných jazycích a příslušných písmech, např. v arabštině, turečtině, ruštině, čínštině atd. (s. 79-93). Tato sdělení se týkají informací o tom, jak funguje francouzský systém vzdělávání, zápis do školy, organizace školního roku, uvádí rozvrh hodin, potřebné školní pomůcky. Podobná příručka zpracovaná na české podmínky by jistě pomohla mnohým učitelům, kteří rodičům nemohou poskytnout základní organizační informace související se vzděláváním jejich dítěte z důvodu nepřekonatelné jazykové bariéry a nevznikala by tak v tomto ohledu žádná nedorozumění.

Je nezbytné, aby se vytvořila spojitost mezi tím, co se děti učí ve škole a tím, co se učí doma. Proto je komunikace s rodiči pro dítě velmi důležitá, neboť je pro něj velmi matoucí, dostává-li rozdílné signály z rodiny a ze školy.

Je nezbytné navázat kontakt s rodinami dětí etnických menšin a snažit je zapojit do života školy. Právě tyto rodiny potřebují větší povzbuzení. Často nejsou přesvědčeny o tom, že vzdělání jejich dětem pomůže a zajistí lepší život. H. Košťálová (2005) popisuje znaky „interkulturně přátelské školy“, která umožňuje např. návštěvu rodičů při vyučování, aby poznali, jak učitel s dětmi pracuje, co a jakým způsobem se děti učí atd. Pokud rodiče vidí, jak se škola snaží o pozitivní vývoj jejich dětí, podporuje jejich učení, sami budou mít ke škole vstřícnější vztah. Pro všechny je zajímavé, přijmou-li rodiče pozvání učitele do školy a přiblíží ostatním svou kulturu, zvyky a zajímavosti země, ze které pocházejí. Pro děti majoritní společnosti to bude bezpochyby zajímavá možnost, jak se dozvědět něco nového a pro rodinu znamená, že jsou plnohodnotnými a platnými členy školního společenství. Hlavním cílem je, aby pochopili, že spolupráce se školou je potřebná pro jejich dítě, o které tu jde především.

Spolupráci – partnerství mezi rodinou a školou je třeba neustále rozvíjet. Rodiče musí vidět, že škola respektuje jejich kulturu a tradice, a že vzděláním dítě nic neztrácí ze své sounáležitosti se svou rodinou nebo kulturou. Rodiče musí pochopit, že úkolem školy je zprostředkovat další zkušenosti a poskytovat vzdělání, které dětem zajistí lepší budoucnost v multikulturní společnosti.



#### 2.2.4.6 *Fáze adaptace dospělých přistěhovalců*

Podle Průchy (2006) je nutno si uvědomit, že mnozí imigranti prožívají akulturační stres, často mívají existenční potíže, jejich etnická identita je ohrožena a to se pochopitelně přenáší na hodnocení školního života jejich dětí.

Sue & Sue (1990) uvádějí následující fáze adaptace dospělého cizince, kterými každý prochází svým vlastním individuálním způsobem. Jak tento proces probíhá záleží na individuálních zkušenostech a situaci každého z nich.

- „Moje země špatná – vaše země dobrá.“ V této fázi je přistěhovalec šťastný, že se mu povedlo dostat se z nepříznivé nebo ohrožující situace a nová kultura je vnímána v pozitivním světle.
- „Moje země špatná – vaše země dobrá a špatná.“ Přistěhovalec zažívá smíšené pocity z nové kultury (jazyk je těžký, jídlo divné, lidé studení).
- „Moje země byla dobrá – ta vaše je špatná.“ V této fázi je nová kultura vnímána jako nepřátelská a vše se zdá být složité, v této konfrontaci je vlastní kultura znovu vnímána jako dobrá. Výsledkem je návrat k tomu starému a bezpečnému. Vlastní kultura funguje jako obranný mechanismus vůči náročným požadavkům nové kultury.
- „Moje země není tak úplně dobrá – vaše země není tak úplně špatná.“ Přistěhovalec během této fáze přezkoumává a porovnává hodnoty obou kultur a probíhá proces sebereflexe.
- „Moje země je obojí, dobrá a špatná – vaše země je obojí, dobrá a špatná.“ V této fázi je imigrant schopen skutečně porovnat staré s novým a rozpoznat dobré a špatné stránky obou kultur a zjišťuje možnosti pro kulturní integraci.

Sue & Sue považují třetí fázi za kritickou s tím, že ji vlastně někteří lidé nikdy nepřekonají.

## 2.3 Cíle MV

Multikulturní výchova se zaměřuje na otázky odlišnosti a jejím cílem je poskytnout všem žákům bez rozdílu rovný přístup ke vzdělání, plně rozvíjet jejich schopnosti, vést je k toleranci a respektu k jiným skupinám i k sobě samým. Usiluje o eliminaci stereotypů a předsudků, ať se jedná o jiná etnika, náboženské skupiny, postižené lidi nebo příslušníky jiného socioekonomického postavení.

Multikulturní výchova má být nedílnou součástí vzdělávání a procházet všemi předměty a disciplínami, ať se jedná o učení matematiky, čtení, psaní, vědy nebo informatiky. Nelze ji tedy chápat jako učební látku, ale spíše jako způsob výuky, který má děti formovat. Takovýto koncept je tedy velmi závislý na osobnosti učitele a jeho hodnotách a schopnostech propojit jednotlivé předměty s tématy multikulturní výchovy a společně s rodiči vytvářet příznivé prostředí pro jejich realizaci. Multikulturní výchova také usiluje o to, aby bylo zařazeno do kurikula učivo respektující perspektivu menšin a nabízející i jiné úhly pohledu. Zde záleží opět na učiteli, jakým způsobem dokáže úspěšně uplatnit dané učivo ve výuce.

Obecným cílem multikulturní výchovy je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi majoritou a minoritami. Tento cíl klade na příslušníky všech sociokulturních skupin (nikoli pouze majoritní) následující nároky.

- Uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti.
- Snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné.
- Naučit se řešit konflikty pokojnou cestou.

Cíle multikulturní výchovy podle projektu *Varianty při společnosti Člověk v tísni* (2002) jsou koncipovány tak, že jsou rozděleny do oblastí znalostí, dovedností a postojů, které by si měl žák v rámci MV osvojit.

Z hlediska **znalostí a porozumění** by žák měl:

- rozumět historickému zakotvení vlastní sociokulturní skupiny
- rozumět historickému zakotvení různých sociokulturních skupin žijících v regionu, v ČR, v Evropě a ve světě

- vědět, jak sociokulturní zázemí posiluje a omezuje identitu jedince
- být schopen rozpoznat, analyzovat a kriticky hodnotit různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců
- znát fyzické, společenské a psychické potřeby, které jsou společné všem lidem
- znát způsoby, kterými se lidská společenství různých typů vztahují k těmto základním potřebám

**Dovednosti a schopnosti** by měly být následující:

- dokázat přispívat k nekonfliktnímu soužití různých sociokulturních skupin v prostředí občanské společnosti
- dokázat čelit projevům intolerance a diskriminace

**K postojům**, jež by měl žák zaujímat patří:

- respektovat různé aspekty a projevy odlišných sociokulturních vzorců
- považovat za užitečné aktivně se zapojit do potírání projevů intolerance a diskriminace
- považovat za samozřejmé podílet se na přiměřeném a spravedlivém řešení konfliktů vzniklých na základě sociokulturní odlišnosti

## 2.4 Metody a formy MV

V multikulturní výchově je kladen důraz na interakci mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem. Žák není pouze pasivním objektem výuky, nádrží, do které vléváme údaje, abychom pak vyžadovali jejich co nejpřesnější zopakování, ale je zdrojem nápadů a informací, aktérem, jenž ovlivňuje, modifikuje, obohacuje a v některých případech sám vede výuku.

Vzdělávací proces, který má ambici prosazovat hodnoty tolerance, respektu a solidarity, se mine účinkem, pokud bude prosazován autoritativními metodami. Odpovídající postupy a metody samozřejmě volíme vždy s ohledem na konkrétní účely výuky a její cíle. Pro různé aktivity je možné uplatnit odlišné metody a přístupy tak, aby bylo dosaženo co nejefektivnějšího učení, jejich konečná volba a použití závisí téměř vždy na učiteli. Multikulturní výchova se neobejde bez rozvíjení a principiálního dodržování strategií zdvořilosti, efektivní komunikace, smysluplné diskuse,

konstruktivní spolupráce a kritického myšlení. Multikulturní výchovu chápeme jako mezipředmětovou oblast a jedním z jejích hlavních cílů je vytvoření takového klimatu školy, které bude podporovat rovnoprávnost a vzájemné mezilidské vztahy. Proto je vhodné zařadit do výuky metody podmiňující experimentování, hledání, objevování a konstruování nových poznatků na základě žákovy vlastní zkušenosti, činnosti, prožitků a ve spolupráci s ostatními, tedy se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj. Do této skupiny zahrnujeme postupy a metody dramatické výchovy, kooperativní učení, projektovou metodu, aj.

V této kapitole uvádíme mnohé z metod a forem interaktivní výuky, proto zmíníme některé její zásady.

Při interaktivní výuce by měl učitel podporovat tvůrčí atmosféru ve třídě, podněcovat vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce. Učitel by měl začínat s tím, co je všem důvěrně známo, s čím mají žáci vlastní zkušenost, formulovat aktuální a přitažlivá témata a uvádět příklady z bezprostředního okolí. Učitel má zadávat stručně, jasně a konkrétně zformulované úkoly a dbát na to, aby měl každý žák prostor k sebevyjádření, každému věnovat pozornost. Důležitá je rovněž práce s konfliktem – neutíkat od něj, nutit účastníky k vyjasňování stanovisek, zdůrazňovat styčné body odlišných názorů a věnovat dostatek času hodnocení aktivit které musí probíhat společně se žáky. Významná je reflexe, během níž žáci bezprostředně vyjádří své pocity a myšlenky, které během aktivit měli, co se dozvěděli o sobě samých, o ostatních, o fungování mezilidských vztahů. Učitel se vhodně položenými otázkami může dozvědět, které názory a postoje během aktivit žáci změnili a proč. Mělo by následovat individuální učitelovo hodnocení, kdy by si měl probrat, jak aktivita probíhala, kde se odchýlila od předpokládaného průběhu a proč, co překvapivého do ní vnesli žáci, náhoda, okolnosti, do jaké míry byly naplněny definované cíle.

Na následujících stranách se budeme věnovat podrobněji technikám a metodám, které lze použít jako nejefektivnější z hlediska potřeb MV.

### **2.4.1 Dramatická výchova**

Ovlivňování osobnosti žáka prostřednictvím dramatické výchovy je komplexní, má celostní charakter a navíc znásobený o dimenzi sociálního rozvoje. Podstatou je hra,

jednání, konání, akce, což umožňuje stavět na zkušenostech žáka a jeho vlastním zkoumáním a objevováním. Jak uvádí zakladatelka hnutí tvořivé dramatiky Winifred Wardová v úvodu své knihy *Playmaking with children* (1957, 2. vyd.): „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.“

Hravé činnosti rozvíjejí efektivním způsobem myšlení žáka, jeho tvořivost, volní aktivitu a také estetický a mravní cit, kladou důraz na sociální interakci a kooperaci ve skupině, na vnitřní kázeň a reflexi, ale co je ještě cennější: utváří i charakterové vlastnosti a postoje. Dramatizace dětem umožňuje zahrát si roli, kterou vyžaduje cíl výuky. Ztotožněním se s novou rolí získává žák schopnost empatie, kterou oživuje dřívější zkušenosti, a může je tak srovnávat s nově získanými zkušenostmi v nové roli. Brian Way, zakladatel tvořivé dramatiky ve Velké Británii, rozděluje ve své knize *Rozvoj osobnosti dramatickou výchovou sociální hry* do tří skupin, z nichž tu třetí nazývá „širší sociální uvědomělost“, kam zahrnuje témata multikulturní výchovy jako jsou rasové problémy, utečenci a přistěhovalectví, aj. Přehráváním rolí žáci nacvičují situace, do kterých se pravděpodobně budou dostávat v multikulturní realitě.

Pro naplnění témat multikulturní výchovy může velmi účelně sloužit následující škála metod a technik dramatické výchovy.

- Průpravné hry a cvičení se podílí na příznivém a přátelském klimatu ve třídě, vnáší do vyučování zábavný prvek, umožňuje rozptýlení a podporuje sociální vztahy, které jsou důležitou součástí multikulturní výchovy. Přehledně jsou utříděny a popsány např. v *Metodice dramatické výchovy* Evy Machkové, která je dělí na: hry a cvičení na rozehrání, soustředění a uvolnění, hry na rozvoj smyslového vnímání, pohybové hry a hry s prvky pantomimy, hry kontaktní, hry rozvíjející mimojazykovou komunikaci a skupinové cítění a hry na rozvíjení plynulosti řeči a slovní komunikaci.
- Dramatické hry a improvizace. Improvizace je založena na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné. V dramatických hrách dostávají děti příležitost zažít situace, se kterými se mohou v životě skutečně setkat a které si tak mohou předem prozkoumat a připravit se na ně, s možností děj ve hře znovu opakovat, vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší. Z metod simulace vycházejí:

Hra v situaci – žáci jednají sami za sebe v uměle navozených (simulovaných)

situacích („jak bych se zachoval, kdyby ...“).

Hra v roli – žáci přebírají ve hře sociální roli někoho jiného. Mají možnost si vyzkoušet v simulovaných situacích i jim zatím nedostupné role, získat do nich vhled a tím i pochopení – např. role uprchlíka, nového spolužáka neovládajícího dobře jazyk, oběť šikany, svědek rasistického chování, role postavy s předsudky, aj.

Charakterizace – míří již k divadelnímu projevu a znamená nejen převzetí cizí sociální role, ale i individuálních charakteristických rysů konkrétní osoby. Vyžaduje už značnou vyzrálou psychiku člověka a rozvinutou schopnost vcítění, proto je její aplikace vhodná až ve vyšších ročnících.

- Strukturované drama odpovídá náročným požadavkům moderních pedagogických směrů jak kooperativního učení, tak pedagogicky komplexního rozvoje. Vychází z kořenů divadelních, pedagogických, psychologických i sociologických. Učitel vytváří strukturované drama pomocí různých technik, které mají vnitřní souvislost, řeší nějaký problém a obsahují gradaci a napětí, musí být vystavěno tak, že si účastníci ponесou důsledky za svá rozhodnutí. Během jeho realizace dochází k naplnění této předem vystavěné struktury konkrétním jednáním, skutkem, akcí, činem. Každý účastník je zároveň spoluautorem a strukturované drama mj. učí respektu k druhému a jeho názorům, schopnosti empatie, reflexe, analýzy a syntézy, učí efektivní spolupráci, řešení úkolů v menších i větších skupinách, vzájemnému kontaktu, verbální i nonverbální komunikaci, pečlivému naslouchání, schopnosti se domluvit, umět zdůvodnit a prosazovat své stanovisko, umět přijmout názor druhého.

- Práce s literaturou

Neopominutelnou součástí dramatické výchovy je hodnocení a reflexe. Reflexe je podle Valenty (1997) zrcadlení toho, co se dělo, popis, seskupování myšlenek a následných představ o tom, co jsme prožili, co jsme pochopili, vyvozování závěrů o tom, co jsme se naučili. Hodnocení se poté netýká pouze zvládnutí učební látky, kterou má žák do sebe vpravit a pak opět reprodukovat. Týká se i skutečných proměn „uvnitř“ žáka v jeho psychofyzickém aparátu. Procesy jsou to složité a dlouhodobé a také výsledky je nutno hodnotit z hlediska dlouhodobé perspektivy a retrospektivy.

S dětmi, které nemají předchozí zkušenost s dramatickou výchovou začínáme jednoduššími hrami a cvičeními tak, aby si na tuto činnost zvykly a zbavily se počátečního ostychu. Od běžné situace můžeme přejít k situacím konfliktním až k problému šikany nebo odmítnutí cigarety. Hraní rolí může pojmut jakékoli téma multikulturní problematiky. Zpracovala jsem a v praxi uskutečnila strukturované drama v rámci multikulturní výchovy na téma stěhování a pocity dítěte, které musí opustit své známé prostředí a vyrovnat se s novým v cizí zemi. Umožňuje žákům vcítit se do této role, pochopit jeho pocity a obavy a vyjádřit sounáležitost. Nedílnou součástí každé dramatizace je závěrečná reflexe, která dává dětem prostor k vyjádření svých pocitů a samy nebo společně s učitelem formulovat základní problematiku.

Hra samozřejmě vyžaduje odlišné formy práce, bourá zavedený způsob frontální výuky orientovaný na řídicí úlohu učitele. Ten je při dramatizacích spíše rádcem, pomocníkem a partnerem žáka. Učitel by měl mít na paměti, že smyslem není dokonalé „herecké“ ztvárnění situace, ale vyjadřované postoje, názory a strategie jednání.

## 2.4.2 Kooperativní učení

Kooperace vychází z latinského slova *cooperare* – spolupracovat. Podstatu kooperativního učení pojímá Kasíková (2001) jako „systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.“ (s. 62) Při kooperativním učení mohou tedy být rozvíjeny všechny klíčové kompetence. Autorka uvádí, že zájem o kooperativní výuku je spojen se současnými společenskoekonomickými podmínkami, které zvýrazňují lidskou kooperaci jako „jeden z nejpodstatnějších elementů účinného fungování velkých i malých společenství včetně fungování společenství celosvětového.“ (s. 148) Kooperativní učení je představováno jako systém, proto jakékoliv laické uplatňování jen některých prvků snižuje účinnost a efektivitu tohoto přístupu.

Průcha, Walterová a Mareš (1998) charakterizují kooperativní učení jako „učení lišící se od individuálního tým, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladřovat úsilí,

kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do jednoho celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ Žáci spolupracují ve skupinkách na dosažení společného cíle a navíc se musí zapojovat jako jednotlivci a přijímat individuální zodpovědnost. Vzájemná závislost členů skupiny posiluje vzájemné vztahy a komunikativní dovednosti. Složení skupin volí učitel v souladu s aktivitou a jejími cíly. Rozdělené skupiny mohou mít formu homogenní nebo heterogenní s různým počtem členů. Homogenní skupiny vznikají pro účely aktivit, kde jde o rozdělení žáků např. podle úrovně znalostí (např. čtenáři, nečtenáři). Heterogenní skupiny se tvoří za účelem navazování nových sociálních vazeb mezi jejími členy, kteří by se za normálních okolností pravděpodobně nesetkali.

Kasíková (2001, s. 79-84) poukazuje na to, že kooperativní učení může být produktivní pouze za určitých podmínek, mezi něž zahrnuje následující faktory.

- Pozitivní vzájemná závislost existuje, pokud jedinec pochopí, že je spojen s druhými tím způsobem, že nemůže uspět, aniž uspějí i druzí a musí tedy koordinovat své úsilí s úsilím ostatních.
- Velký rozsah podporující interakce, která je výsledkem předchozího bodu. Je charakterizován vzájemným povzbuzováním tváří v tvář a nejsilněji ovlivňuje úsilí po zvládnutí úkolu, dobré vztahy a sociální kompetence.
- Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů a zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech.

### **2.4.3 Projektové vyučování**

Projektové vyučování je dlouhodobá metoda, při které žák, skupina žáků nebo třídní kolektiv pracuje na řešení určitého problému či zpracovává zadané téma. Žáci jsou vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávání zkušenosti praktickou činností a experimentováním. „Jedna z nejvýznamnějších metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 184)



Během práce na projektu se žáci učí organizovat složité studijní a pracovní činy a využívají rozdílné dovednosti a znalosti. Projektové vyučování probíhá zpravidla v blocích, za aktivní účasti učitele i žáků. Kratochvílová (2006) uvádí obecné body, kterými charakterizuje projektovou metodu.

- Představuje organizovanou učební činnost, která směřuje k určitému cíli.
- Praktická a teoretická část se soustřeďují kolem určitého jádra – tématu.
- Smysl projektu a veškerá činnost v jeho rámci odpovídá potřebám žáků i pedagogů.
- Rozvíjí osobnost žáka a vede ho k odpovědnosti za výsledek.
- Prostřednictvím praktické činnosti, zkušenosti a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.

Příprava projektu je velmi časově náročná, vyžaduje pečlivou organizaci a plánování, je ale významným přínosem k aktivnímu učení. Projekt nabízí široké využití v multikulturní výchově. Může být zaměřen na rasismus, předsudky nebo konkrétní kulturu. Učitel může například zadat skupině žáků, aby zjistila všechny dostupné informace o některé minoritě v České republice a připravila prezentaci výsledků své práce. Je ovšem vhodné, aby učitel navrhl žákům konkrétnější plán a strukturu projektu, aby sledoval vývoj prací a dílčí výsledky se žáky konzultoval.

#### 2.4.4 Metody rozvíjející kritické myšlení

Program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** (*Reading & Writing for Critical Thinking - RWCT*) přináší konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Pro program je zejména charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.

V programu je využívána celá řada nejrůznějších metod. Patří mezi ně např. dnes již běžně používané metody jako je brainstorming, myšlenková mapa a grafická schémata různých typů. Z dalších konkrétních metod je možné jmenovat např. volné psaní, párová diskuse, diskusní pavučina, kostka, pětílístek, dvojitý zápisník a další. Zvláštní důraz je kladen na psaní a čtení, které jsou pojímány jako základní nástroje myšlení a učení.

RWCT podle jeho tvůrců není zaměřen jen na oblast práce s textem a informacemi, ale cíleně a systematicky rozvíjí následující důležité životní dovednosti.

- Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat.
- Cíleně se vzdělávat po celý život.
- Kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost.
- Odolávat pokusům o manipulaci politickou, spotřební i osobní.
- Rozpoznávat problémy a řešit je.
- Být tvůrčí a mít představivost.
- Umět se domlouvat s druhými a spolupracovat s nimi; respektovat odlišné životní zkušenosti, názory, kulturní zázemí.
- Sdílet aktivní zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme.

Celkově program přináší ucelený a provázaný systém strategií a metod pro jednotlivé fáze třífázového **modelu učení E – U – R**, který je podle Košťálové charakterizován následovně (Učím s radostí, 2003):

1. fáze – *evokace* (E)– hledání předchozích zkušeností, znalostí, které žákům pomohou uchopit novou látku

Evokace má propojit dosavadní osobní žákovu zkušenost s nadcházejícím tématem, nebo problémem. Je to příležitost, aby si žák sám pro sebe prozkoumal, co už o daném tématu ví, co o něm tuší a co si o něm myslí. Otvírá se prostor pro jeho vlastní otázky, tím si dělá v hlavě pořádek a už toto uspořádávání je samo o sobě učením. Evokace podněcuje vnitřní motivaci žáků, neboť vyvolává jejich zvědavost a touhu ověřit si vlastní hypotézu (zjistit, jak „to“ vlastně je). Umožňuje plynulé navazování jedné látky na druhou a sladění jednoho předmětu s druhým, přičemž se nesmí zaměřovat za opakování. Evokace dává učiteli jasnou zprávu, co všechno děti vědí. Většinou obsažena v otázce „Co víte – nebo si myslíte, že víte – o...?“

2. fáze – *uvědomění si významu* (U) – vlastní přenos informací, objevování nové látky, propojení dílčích informací do vyšších logických celků

V této fázi učitel vnáší zdroj informací – např. text, minilekce, výklad, video, pokus, exkurze, vlastní psaní,... Žáci hledají odpovědi na otázky, které si položili v evokaci, a zpřesňují svou představu o tématu. Je na nich, aby zvážili význam nových informací, velký význam má možnost konfrontace vlastního chápání zkoumaného tématu s tím, jak

jí rozumějí druzí. Žáci tedy kromě toho, že se učí zpracovávat zdroje informací a přemýšlet o nich, jsou vedeni ke spolupráci, k diskusím s obhajobou vlastního stanoviska, respektovat postoje a vidění druhých. V takové atmosféře společného zkoumání se vyvíjí schopnost žáků vidět druhé i sebe jako svébytné individuality, jejichž cena spočívá právě v tom, že se jedna od druhé liší, a společně tak mohou nalézat bohatší řešení a navzájem se doplňovat.

3. fáze – *reflexe* (R) – formulování toho, co jsem se nového naučil, jak to doplnilo, rozšířilo mé dosavadní znalosti

Žák si uvědomuje, co se nového naučil k probírané problematice, co si o ní teď myslí, čemu novému porozuměl, jaké původní postoje pozměnil. Je to pro ně přínosnější, než když jim učitel nadiktuje, co se naučit měli. Žáci se v reflexi zabývají i tím, jak se to stalo, že něčemu porozuměli a něčemu ne. Zároveň se snaží zformulovat, co by příště mohlo pomoci k lepšímu pochopení. Jestliže se žáci v této fázi zamýšlejí také nad tím, s jakými otázkami téma pro danou chvíli opouštějí, dostávají se vlastně znovu do fáze evokace a jsou připraveni k dalšímu učení.

Z výše uvedeného je vidět, že program RWCT je využitelný při práci se všemi skupinami obyvatel a je velmi vhodným prostředníkem pro realizaci multikulturních témat, neboť využívá individuální zkušenosti a následné reflexe.

## 2.4.5 Jiné interaktivní metody

### Diskuse

Diskusní metody jsou vhodné k vyjasňování vlastních postojů, formulaci názorů, rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat. Diskuse prostupuje všemi formami multikulturní výchovy, zde také často slouží jako prostředek reflexe předešlých aktivit, je prostorem pro vyjádření žáků a zároveň způsobem, jak shrnout či zhodnotit vše, co bylo řečeno během předchozích částí výuky. Téma diskuse musí být zajímavé, vhodně formulované, adekvátní znalostem a schopnostem žáků.

Aby mohl učitel účinně diskusi vést, měl by si sám uspořádat své znalosti a získat základní informace týkající se diskusního tématu, připravit se na možné reakce žáků, formulovat argumenty pro a proti navrhovaným řešením problému a napsat si sadu

dotazů, kterými lze diskusi rozproudit. Před započítím diskuse je vhodné domluvit se s žáky na obecných pravidlech diskuse (jako např.: pozorně poslouvej a respektuj právo všech na to, aby se vyjádřili, neskákej ostatním do řeči, nikoho neurážej, polemizuješ s názory ostatních, nikoli s jejich osobou, pamatuj, že smyslem diskuse je domluvit se – dosáhnout řešení, aj.).

### Brainstorming

Metoda brainstormingu spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů, informací. Cílem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek nebo projednat nějaké téma ze všech možných úhlů v minimálním čase. V počáteční fázi brainstormingu je důležité podporovat u žáků produkci jakýchkoliv nápadů bez hodnocení, teprve v další fázi se nápady a informace třídí, opravují, hodnotí či vylučují. Podobně jako u diskuse je třeba dbát, aby téma bylo dostatečně jasně formulováno. Brainstorming je užitečný v počátečních fázích jednotlivých lekcí, když učitel potřebuje rychle zjistit, jaké informace již žáci o tématu vědí, případně jaké zaujímají postoje. Shromážděné údaje se pak stávají východiskem další činnosti, ať už to bude výklad, diskuse či jiná metoda vyučování.

# Praktická část

## 3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

### 3.1 Cíle, metody a organizace výzkumu

**Cílem mé práce je popsat způsob adaptace dítěte cizince na české školní podmínky.**

K naplnění cíle využiji **případové studie** 9 dětí. Pojímám je jako určité sociální objekty a usiluji o porozumění v jejich úplné jedinečnosti a komplexitě. Tři z nich chci popsat co nejplastičtěji, proto se k nim vracím v časovém horizontu 3 let. Ostatních pět osobních případů dětí poslouží ke komparaci se zaměřením na současné i minulé události.

Tato klinická studie v sobě zahrnuje více **metod** sběru dat, především pak metody kvalitativní, jež umožňují lepší vhled do lidské dimenze sociální situace, jako **rozhovor**, **pozorování** a **interview**, ale použiji i standardizovanou metodu **dotazníku**.

V konceptuální struktuře uvažuji o důležité roli učitelů v životě jednotlivých dětí, proto u každého případu přidávám výsledky rozhovoru s třídními učiteli a v podkapitole 3.3 uvádím názory a zkušenosti vybraných pedagogů s multikulturální výchovou a jejich stereotypy týkající se jiných národností.

Podpřípadem výzkumného úkolu jsou zkušenosti s cizinci, představy o nich a vnímání vlastního národa spolužáků zkoumaných dětí zjišťované na základě dotazníkového šetření.

Širší úhel pohledu v cestě za cílem primárního zadání poskytnou záznamy rozhovorů s odborníky z Pedagogicko – psychologických poraden v podkapitole 3.5.

Poslední část výzkumu tvoří **návrh projektu** v rámci MV využívající **metod dramatické výchovy** a jeho **realizace** v 5. třídě ZŠ.

Při **organizaci** výzkumu jsem si nejdříve vybrala výzkumný vzorek 9 dětí, který splňuje následující kritéria:

- dítě nemá českou národnost
- dítě se nenarodilo v ČR
- dítě se přistěhovalo do ČR během života a pamatuje si na to
- dítě navštěvuje českou školu

Pro potřeby výzkumu jsem žáky označila písmeny A, B, C, D, E, F, G, H, I.

Studie jsem uskutečnila na třech základních školách. Pro identifikaci budou nazývány žlutá, modrá a červená. Všechny tři patří mezi plně organizované ZŠ, z nichž první dvě se nacházejí blízko centra hlavního města Prahy a třetí sídlí v jiném městě, kam jsem se vydala hledat žáka C poté, co se přestěhoval.

Žáci A-D ve 3. třídě žluté ZŠ byli předmětem mého zkoumání pro ročníkovou práci v rámci předmětu Učitelské praktikum v období od února do června roku 2004. Do žluté školy jsem se vrátila o tři roky později v období leden, únor 2007, kde jsem po dohodě s ředitelem školy provedla interview s žáky A, B toho času v 6. třídě. Žáci C, D odešli v 5. třídě ze školy. Žák C je v současné době na červené škole mimo hlavní město a žáka D jsem se nedohledala. Za poslední dva roky do stejné třídy přišli noví žáci E, F a do 2. třídy žák G. Všichni tři odpovídali mým kritériím výzkumného vzorku a bylo mi umožněno s nimi pracovat.

V modré škole mi tamní výchovná poradkyně poskytla prostor k interview se žáky H a I z 5. a 6. třídy.

Pro práci s dětmi-cizinci jsem zvolila kvalitativní **metodu interview** nejen z důvodu možnosti hlouběji proniknout do jejich motivů a postojů a získat bezprostřední a osobní odpovědi na mé otázky, ale také proto, že moji respondenti mohou mít, vzhledem k tomu, že jejich rodným jazykem není čeština, s psaným slovem problémy. Zároveň koncepce interview umožňuje volnost a pružnost v pokládání otázek. Je přímo postaveno na interpersonálním kontaktu, takže vyžaduje od výzkumníka vytvoření přátelské atmosféry a navázání přátelského vztahu, což se mi většinou dařilo bez problémů. Při rozhovorech jsem žákům pomáhala s vyjadřováním a hledáním slov doprovodnými otázkami, nikterak jsem na ně nespěchala a postupně jsem cítila z jejich strany důvěru. Zároveň jsem se snažila vyvarovat záměrného ovlivňování či zkreslování

odpovědí.

Prostředí pro interview jsem se snažila zvolit takové, aby bylo v rámci možností tiché a nerušené od okolního dění. S požadavkem o podobné místo jsem se vždy obrátila na učitele, který se mi většinou snažil vyhovět. Dávala jsem si pozor, aby při našem rozhovoru nebyl přítomen nikdo jiný. Zaznamenala jsem, jak takováto situace na respondenta působí velmi rušivě. Někdy se tomu však nedalo vyhnout, např. když si paní učitelka šla pro něco do kabinetu, nebo kolemjdoucímu žákovi vyklouzla zrovna krabice s pomůckami. V takových případech jsem udělala malou přestávku tak, že jsem si něco zapisovala nebo položila neutrální či organizační otázku.

Otázky jsem se snažila pokládat plynule a přirozeně, jako při běžném rozhovoru. Odpovědi jsem zapisovala průběžně. Vzniklou atmosféru důvěry jsem pokládala za důležitější, než zaznamenání každého slova. Každému respondentovi jsem se vždy představila a snažila jsem se mu s ohledem na jeho věk vysvětlit záměr mé práce a jeho roli v ní, která spočívá v pomoci učitelům pochopit, co prožíval, když musel opustit své důvěrně známé prostředí a přestěhovat se do jiné země, a tak i usnadnit cestu dětem, které se ocitnou ve stejné situaci jako on. Vyptávala jsem se, jaký život žil před odchodem do ČR, co mu pomáhalo a čeho se obával, s jakými reakcemi se setkával v českém prostředí, ale také jak vnímá Čechy a příslušníky své národnosti (doslovné otázky viz příloha č.1). Přesto, že jsem uplatňovala stejnou strukturu otázek, každý rozhovor byl jiný různou obšírností a hloubkou vyjádření respondentů k jednotlivým otázkám.

**Rozhovor** jsem vedla s **učiteli** zmíněných žáků. Pro identifikaci tohoto výzkumu je označím učitel 1, 2, 3, 4, 5 (ze žluté školy), 6, 7, 8 (z modré školy), 9 (z červené školy).

Učitel 1 – třídní žáků A, B, C, D ve 2. a 3. třídě

Učitel 2 – třídní žáků A, B, C, D ve 4. třídě a žáků A, B, C, D, E v 5. třídě

Učitel 3 – třídní žáků A, B, E, F v 6. třídě

Učitel 4 – vyučující matematiky a zeměpisu žáky A, B, E, F v 6. třídě

Učitel 5 – třídní žáka G ve 2. třídě

Učitel 6 – třídní žáka H v 5. třídě

Učitel 7 - výchovný poradce na modré škole

Učitel 8 – třídní žáka I v 6. třídě

Učitel 9 – třídní žáka C v 6. třídě

Rozhovor s učitelem 1 pochází z roku 2004 a je jistou výjimkou, neboť proběhl v klidu mimo školu blízko místa učitelova bydliště během procházky se psem.

Rozhovory s učiteli 2–9 jsou zpravidla poznamenány zaneprázdněností respondentů, odehrávaly se převážně o přestávkách ve třídě nebo ve sborovně. Míra ochoty k výpovědím byla značně kolísavá. V některých případech vyžadovala opakovanou návštěvu, jež probíhala velmi podobně.

V komunikaci s učiteli jsem se pohybovala v oblasti polostandardizovaných rozhovorů, kde jsem měla sice předem připravené otázky, ale rozsáhlejší odpovědi učitelů v sobě zahrnuly i odpovědi na některé další otázky a ještě naopak otevíraly dosud neobjevené a rozhovor se ubíral svým specifickým směrem.

Náplní rozhovorů bylo chování žáka, jeho studijní výsledky, vztah k spolužákům, spolužáků k němu, jeho případné problémy, komunikace s rodiči a kulturní specifika příslušníků cizích národností, se kterými se učitel ve své praxi setkal. Poté vznikla nutnost otevřít i téma multikulturní výchovy na školách a zjistit potřeby učitelů a dětí v tomto směru. V rámci možností jsem se tedy snažila o navázání nového kontaktu s učiteli.

Pro zjištění postojů k cizincům a autostereotypů od spolužáků zkoumaných dětí jsem zvolila časově ekonomičtější **metodu dotazníku**, kde respondenti písemně odpovídali na otázky.

Při přípravě dotazníku jsem rozdělila základní otázku do několika okruhů a tvořila jednotlivé položky a k nim se vztahující podotázky. Otázky jsem se snažila formulovat stručně a jasně, aby odpovídaly věku respondentů. Vyhýbala jsem se záporným výrazům a otázkám, které vzbuzují předpojatost. Dotazníky obsahovaly jak uzavřené, tak otevřené otázky a při jejich tvorbě jsem se snažila, aby jejich vyplňování nebylo časově náročné.

Dotazníkovému šetření předcházela dohoda s učitelem o vhodném datu a hodině pro jeho uskutečnění. Poté proběhla kontrola dotazníku učitelem nebo i výchovným poradcem, zda neobsahuje otázky, jež by mohly nějakým způsobem respondenty poškodit. Následovalo samotné šetření, kdy jsem se třídě představila a vysvětlila jim přijatelným způsobem cíl mé práce a jejich úlohu v ní. Požádala jsem žáky, aby se zamysleli nad položenými otázkami a odpovídali na ně odpovědně a pravdivě. Stručně jsem jim uvedla pokyny k vyplňování dotazníků a odpovídala na jejich případné otázky.



Po ukončení jejich činnosti jsem jim poděkovala a popřála mnoho úspěchů. Mé díky patřilo i paní učitelce, že mi poskytla pro toto šetření prostor a věnovala svůj čas.

Odlišná situace nastala ve 2. třídě, kde děti vzhledem k věku nemohly dotazník vyplňovat zcela samostatně. Otázky jsme četli nahlas společně a vysvětlovali jsme si jejich význam, aby došlo k úplnému porozumění.

**Pedagogicko-psychologičtí poradci**, se kterými jsem vedla **interview** pocházejí každý z jiné poradny. Rozhovory proběhly v jejich kancelářích po telefonické domluvě termínu. Pro identifikaci byli odborníci označeni PPP1, PPP2, PPP3. V průběhu výzkumu se objevovaly nové otázky, které jsem formulovala na základě předchozích odpovědí a jejich interpretace. Pod označením PPP4 uvádím stručné informace o velmi zajímavém pilotním projektu realizovaným Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

**Projekt** v rámci multikulturní výchovy jsem koncipovala jako strukturované drama, jehož náplní byly různé metody a techniky dramatické výchovy v časové dotaci dvou vyučovacích hodin. Otevírám v něm téma stěhování a pocitů člověka, který musí opustit své důvěrně známé prostředí, navozuji prožitek nejistoty s tím spojený, který vede k porozumění a toleranci lidí a nových spolužáků pocházejících z jiných zemí. Lekci jsem zrealizovala v prosinci roku 2006 v 5. třídě na zelené ZŠ (venkovská, plně organizovaná škola).

*Přehledná tabulka základní údajů o učitelích.*

| <b>Šifra učitele</b> | <b>pohlaví</b> | <b>věk</b> | <b>Délka praxe</b> |
|----------------------|----------------|------------|--------------------|
| Učitel 1             | Žena           | 28         | 6                  |
| Učitel 2             | Muž            | 53         | 29                 |
| Učitel 3             | Žena           | 43         | 14                 |
| Učitel 4             | Žena           | 30         | 6                  |
| Učitel 5             | Žena           | 42         | 10                 |
| Učitel 6             | Muž            | 41         | 9                  |
| Učitel 7             | Žena           | 52         | 20                 |
| Učitel 8             | Žena           | 47         | 19                 |
| Učitel 9             | Žena           | 49         | 18                 |

## 3.2 Případové studie

Náplní této podkapitoly jsou případové studie 9 žáků, pro identifikaci označených A, B, C, D, E, F, G, H, I, které jsou jednotlivě řazeny za sebou a každá obsahuje následující položky.

- Základní údaje o věku, pohlaví, třídě, v níž se žák aktuálně nachází, o národnosti a rodinném zázemí (otec, matka, nevlastní otec, popř. sourozenci, u rodičů vzdělání a zaměstnání, pokud jsou známy, dále je uvedena národnost, pokud je odlišná s národností dítěte).
- Výpověď dítěte, jehož náplní je záznam z interview z ledna nebo února 2007, u žáků A – D jim předchází rozhovor z května 2004, v případě potřeby přidávám k některým rozhovorům svůj komentář.
- Výpověď učitele, který byl nebo je ve třídě, kde se vyskytuje pozorovaný žák, třídním učitelem či vyučujícím. Seznam učitelů a jejich šifer je uveden v předchozí kapitole, rovněž i tabulka s jejich základními údaji. U déle pozorovaných žáků uvádím výpověď několika učitelů řazených v časové logice za sebou.

### Žák A

#### Základní údaje:

- věk: 11 let
- pohlaví: mužské
- třída: 6.
- národnost: francouzská
- rodinné zázemí : otec je novinářem při luxusních hotelích  
matka pracuje ve francouzské firmě  
sestra žákyní stejné ZŠ

#### Výpověď dítěte:

##### *3. třída - Květen, 2004*

V jeho pěti letech se přistěhovali do ČR a šel hned do školy, neboť ve Francii děti chodí o rok dříve než v ČR. Důvod změny bydliště neví. Doma mluví francouzsky,

česky jen ve škole. Francouzštinu se učí doma sám, s češtinou mu pomáhají obden české studentky.

Na dotaz, kde ho to baví více, odpovídá: „Ve Francii. Tam mám dědečka, kamarády. Měli jsme tam víc babiček a dědeček, ale oni umřeli.“

Vypráví o svých koníčcích, mezi něž patří karate a fotbal. Vzdělává se i v oblasti hudební, chodí na hodiny nauky a klavíru. „Nemůžu říct tátě, že mě to nebaví, byl by smutnej. Bych chtěl trumpetu.“

Nikomu se nesvěřuje, když ho něco trápí.

Kapesné má 1000 Kč měsíčně, a když přijede babička z Francie, dostane 2000–3000 Kč.

Jako trest doma používají zákaz počítače. „Štve mě, když dostanu pár facek a táta řekne, že nemám proč brečet.“

Za svou nejhorší a nejlepší vlastnost považuje „že jsem zvládnul český jazyk, chtěl bych vylepšit matematiku, nechci mít brýle a taky vylepšit, že chodím na karate pozdě.“

Jako poselství dětem, které by se ocitli jako on v cizí zemi by vzkázal: „Musíte se hodně učit!“

*Komentář:*

*Žák A byl jediný, který mi o sobě nevyprávěl v soukromém rozhovoru, ale v „křeslu pro hosta“ před celou třídou (Křeslo pro hosta byla oblíbená činnost žáků 3. třídy. Určený žák čekal na zvuk fanfáry za dveřmi. Mezitím se ve třídě připravovalo křeslo před tabulí, zapálila se svíce, zatáhly se závěsy a vůbec se přichystalo intimnější prostředí. Po zaznění fanfáry vešel do dveří žák a usedl do křesla. Představil se spolužákům a vyprávěl o svém životě, rodičích, zálibách a kamarádech. Mohl přinést dětem na ukázkou fotografie a obrázky. Poté následovaly dotazy dětí, které se týkaly domácích mazlíčků, oblíbených písniček, barev, atd.). Dle jeho mluvy bylo znát, že je cizinec, občas skloňoval špatně, občas vůbec, ale rozuměl všem otázkám a připomínkám.*

*Během vyprávění bylo vidět, že jsou na něj kladeny ze strany rodičů vysoké nároky. Vybavila se mi ranní scéna z tramvaje, kdy náhodou přistoupím do vozu, kde je žák A se svou matkou a sestrou na cestě do školy. Matka jej neustále nutí odříkávat anglicky dny v týdnu a měsíce v roce.*

## 6. třída - Leden, 2007

Žák A si vzpomíná, že před příchodem do ČR žil s rodiči 4 roky v Thajsku v Bankoku. Nechodil tam do školy, neměl žádné kamarády. Vzpomíná, jak se šel projít a byl celý černý od aut ze špinavého prostředí a musel se jít vždy umýt. Poté žili krátký čas ve Francii a přestěhovali se do ČR. Důvodem k přestěhování byla práce otce, který je novinářem v luxusních hotelových komplexech.

Když přijel s rodinou do ČR, obával se nejvíce nové školy. „Třásl jsem se, když jsem tam šel poprvé, stýskalo se mi po kamarádech z Francie.“ Nastoupil do 1. třídy a „neuměl jsem říct ani dobrý den a všechny děti nějak mluvily a já nikomu nerozuměl.“ Přejít z jedné země do druhé byl „hrozný“, musel si zvykat na nové kamarády, na nový jazyk, každý den myslel na Francii a své kamarády. Vzpomíná, že nevěděl, co má dělat, chtěl patřit mezi své spolužáky a tak se s nimi pral a píchal je špendlíkem.

S českým jazykem mu pomáhala studentka, kterou rodiče platili za doučování, přesto mu však jazyk vždy dělal a stále dělá problémy. „Nedávno byl sem v kině na tamtom Da Vinci kód a skoro vůbec sem tomu nerozuměl.“ Rodiče česky zpravidla nemluví, pouze pokud se ocitnou v nevyhnutelné situaci. O jejich češtině říká, že „blbě vyslovují, že se to nedá ani poslouchat.“

Ve škole u něj narůstal strach, že řekne něco špatně. Má stále na paměti, že „když byl jsem malý, něco sem řek a všichni se mi smáli a strouhali mrkvičku, tak sem se hlásil míň a míň kvůli tomuhle, sem se bál, že se mi budou posmívat.“ Vždy v něm převládne obava, že něco zkazí. V tom ho také podpořil pan učitel, kterého měl dva roky. Když se ho na něco zeptal, čemu nerozuměl „nesnažil se to mi vysvětlit ‚měl jsi poslouchat! nebudu to dvakrát opakovat!‘ mi dycky řek, tak jsem nic nedělal a vůbec jsem se nehlásil.“ „Jednou jsme eště s jedním klukem udělali to samý a učitel mě napsal dlouhou poznámku a tomu klukovi nic.“

Přesto si pamatuje, že mu spolužáci pomohli, učili ho, vysvětlovali, když něčemu nerozuměl. V současné době se však často setkává s odpověďmi typu: „Zeptej se někoho jinýho!“ nebo „někdy říkaj, že nevěděj, ale já vim, že věděj. Trochu se mi ještě smějou doted'ka, ale já to ignoruju.“

Pamatuje si, že si s paní učitelkou 1 povídali před třídou o jeho zemi, ale poté už s žádným učitelem.

S negativními reakcemi se setkal ve škole: „Jdi do Francie, tady nemáš co dělat.“

Ve svém volném čase chodí jednou týdně na klavír, „vůbec mě to nebaví“, ale otec ho nutí. Dvakrát týdně chodí na karate a dvakrát týdně může být s kamarády venku. O prázdninách jezdí na celé dva měsíce k babičce do Bretaně do Francie, kde ho to baví nejvíc.

Rozdíly mezi Francouzi a Čechy vnímá pouze v souvislosti s tradicemi a odlišnými zvyky. Např. o Vánocích se u nich jí krocan, dostávají dárky 25. prosince a ve škole mají více prázdnin.

Kamarádovi, který by odjel do cizí země by poradil, aby si našel co nejvíce kamarádů, aby mu pomáhali s jazykem. „Budou ho učit a bude se mu míň stejskat.“ Za přínosné považuje nějaké doučování od studentek nebo učitelů.

Kdyby si mohl vybrat, chtěl by žít ve Francii, protože „jsem přece Francouz! Je jasný, že když jsem z Francie, tak je pro mě nejlepší.“

Neví čím by chtěl být, ale jeho přáním je odjet do Francie a žít tam.

### **Výpovědi učitelů:**

*Učitel 1* (třídní žák A v 2. a 3. třídě)

- pohlaví: žena
- věk: 28 let
- praxe v oboru: 6 let

Žák A šel na žádost rodičů do 1. třídy v 5 letech. „Podle mě, měl nastoupit až v sedmi letech, mám u něj podezření na LMD, ale rodiče můj návrh na vyšetření vždycky rezolutně odmítali.“ V 1. třídě byl výrazně problémový, česky uměl pouze sprostá slova. Neschopnost komunikace se spolužáky vyústila v agresivitu, poté vzájemnou. Cokoli se stalo, matka stála na synově straně. Jeho chování zdůvodňovala většinou slovy: „Je to kluk a kluci se perou.“

Svou nezvladatelnost si přenesl do 2. třídy. „Jednou si přinesl masku Quasimoda, nasadil si ji a celou hodinu ji odmítal sundat. Bylo dost zvláštní, že když jsem se k němu přiblížila, celý se schoulil na lavici do obranné polohy, jako kdyby čekal nějaký výprask.“

Rodiče svého syna nepouští na společné výlety a školy v přírodě s odůvodněním, že se to ve Francii nedělá. Matka se odmítá naučit česky, neustále opakuje, že je přece

Francouzská a lidé se s ní tedy mohou domluvit francouzsky nebo anglicky. „Jednou mi bez dovolení vlezla do zásuvky u mého stolu. Když jsem se jí zeptala, co to dělá, bez omluvy sebejistě prohlásila, že něco potřebovala. Bylo vidět, že se za ní žák A stydí a pak za mnou dokonce přišel bez jejího vědomí a omlouval se mi za ní.“

Učitelka 1 cítí z žáka A, že má nastaveny mantinely slušného chování ze školy. „Domov a škola jsou pro něj dva naprosto odlišné světy, v kterých se zmítá a nedokáže se rozhodnout, co je správné.“

Rodiči je výrazně přetěžován. Kromě češtiny musí zvládat angličtinu, karate, fotbal, hudební nauku, hru na klavír, z kterého ho pro nezvladatelnost vyhodili tři učitelé.

Neustále hledá kamarády, socializace je pro něj to hlavní. Má s tím však problém kvůli malé slovní zásobě.

#### **Učitel 2** (třídní žáka A ve 4. a 5. třídě)

- pohlaví: muž
- věk: 53
- praxe v oboru: 29 let

Tento učitel měl velmi svérázné názory. Označil žáka A za lháře a povaleče. Doma říká něco jiného, než se po něm chce, nenosí úkoly a nadává dětem. Učitel tvrdí, že je mu tento žák velmi nepříjemný a že se schovává za to, že neumí česky, aby se měl na co vymlouvat. „Je tady už takovou dobu, tak ať to na mě nehraje. Já mu to nevěřím!“ Jako příklad uvádí jeho sestru, která je v ČR stejně dlouho a za tu dobu se česky naučila perfektně.

„Já bych nejradši poslal všechny Francouze zpátky do Francie a Rusy do Ruska!“

Učitel 2 se svěřuje, že ho žák A rozčiluje a provokuje tím, že se stále usmívá. „Tuhle mi měl něco přinést a schovával se přede mnou dva dny. A pak jsem ho lapil a on se na mě zase usmíval od ucha k uchu jak idiot.“ V souvislosti s inteligencí učitel ví, že není žák A hloupý, jen by potřeboval „pořádně utáhnout šrouby“.

Učitel se zamýšlí nad tím, že pro žáka A není vůbec dobré, že je momentálně na druhém stupni v 6. třídě. Domnívá se, že je tento systém pro něj absolutně nevyhovující, neboť má pokaždé jiného učitele a má pocit, že nemá zodpovědnost a nikdo se ho nevsímá. Na prvním stupni byl jeden učitel, který se snažil, aby byl důsledný.

Rodiče neumí česky a přitom jsou tu dlouho. „Jeho otec je náfuca, kterej odmítá mluvit česky. Má takovýto francouzský vzezření, že respektuje ženský.“ Jednou se sešla kvůli žákovi A výchovná komise, protože neměl zaplacené obědy. „Otec sem přilítnul a všude tady běhal a řval: ‚I´m a rich man!‘ a že to jako nemá zapotřebí.“

### **Učitel 3** (třídní žákovi A v 6. třídě)

- pohlaví: žena
- věk: 43
- praxe v oboru: 14 let

Učitelka žákovi považuje za nejproblémovějšího a nejagresivnějšího.

Přetrvávají u něj problémy s mluvením. Slovní zásobu má omezenou na to, jak se baví s kamarády ve škole. Neskloňuje podstatná jména, která nepoužívá. „Nedávno jsme byli v divadle se školou a zjistila jsem, že on to vůbec nepobral, protože nerozuměl tomu, co tam říkali.“

Učitelka 3 si stěžuje, že žák nic moc nedělá, spíše „lajdá“. Jeho rodiče ho v jeho přístupu podporují, protože jediné co je zajímá je známka z anglického jazyka.

Jeho maminka má představu, že půjde na gymnázium. „Vždycky chce komunikovat anglicky a když vidí, že to anglicky nejde vůbec, snaží se trochu česky. Jeho otec se nesnaží vůbec.“

### **Učitel 4** (vyučující matematiku a zeměpis v 6. třídě)

- pohlaví: žena
- věk: 30 let
- praxe v oboru: 6 let

Podle učitelky 4 je žák A velmi roztržitý a neuchová jedinou informaci. „Ale já vím, že to nedělá naschvál, on se tam prostě zapomene podívat a kvůli tomu má spoustu problémů.“ Žákovi integraci však považuje za dobrou, ale je třeba mu ještě stále vysvětlovat některé výrazy, protože doma mluví francouzsky a má v tom stále zmatek. Jeho otec je velký nacionalista, neumí česky pouze anglicky, má „Čechy na háku.“ Učitelka se zmiňuje o problému, který vznikl v souvislosti s obědy ve školní jídelně. Otec žákovi měl hlasitou výměnu názorů s místní kuchařkou, které vynadal „do pitomejch

smradlavejch Čechů“, ona se ohradila, že pokud je tedy ten „rich man“, jak o sobě tvrdí, tak proč nedá své dítě do francouzské školy, on však rezolutně namítl, že si může dávat své děti, kam chce. „Žák A tohle v sobě vůbec nemá.“

## **Žák B**

### **Základní údaje:**

- věk: 15 let – duben 2007
- pohlaví: ženské
- třída: 6.
- národnost: ruská
- rodinné zázemí : matka – nejasné zaměstnání  
matky přítel – národnost ukrajinská  
sestra – o 10 let starší, vdaná, nežije s nimi

### **Výpověď dítěte:**

#### **3. třída - Květen, 2004**

Do ČR se přistěhovala s matkou, když jí bylo 6 let. Nejdříve sem přijela matka s její starší sestrou, poté se pro ni vrátila do Ruska a odvezla si ji. Tři roky byla doma. „Chodily sme s mámou ven a tak.“ Za tu dobu se česky nenaučila pomalu ani slovo. Do 1. třídy začala chodit, když jí bylo 9 let. „Neuměla jsem moc dobře česky a musela jsem se učit víc, než ostatní děti.“ Proč nastoupila tak pozdě se matky nikdy neptala ani se důvod nedozvěděla. Tehdy jí to nevadilo.

Spolužáci jí přijdou „nudní až trapní“. Matka po ní chce, ať se naučí azbuku, ale ona odmítá. Na ostatní otázky odpovídá „nevím“ nebo „nepamatuju si“.

#### **Komentář:**

*Při rozhovoru byla žákyně B velmi uzavřená a zároveň působila povýšeně. Ve třídě je neaktivní a s ostatními spolužáky se příliš nebaví.*

#### **6. třída - Leden, 2007**

Do ČR přijela v šesti letech s matkou. Důvodem byla zřejmě naděje na lepší život. Měly však problémy s doklady, takže nastoupila do školy až v devíti letech. Pamatuje



si, že byla mezi tím s matkou doma, a ta se ji snažila trochu učit česky. Poté nastoupila do 1. třídy a jazyk se naučila velmi rychle sama.

Myslí si, že ji spolužáci vzali dobře, ale stále má na paměti „bylo mi 12 let a furt jsem doma brečela, že se se mnou ve třídě nikdo nebaví, připadalo mi, že mi tam nikdo nerozumí, že tam vůbec nepatřím, že vlastně nepatřím nikam. Teď je to lepší, protože se bavím s devátákama.“ Spolužáky ze své šesté třídy však vnímá jako rodinu, má je ráda, ale jsou pro ni malí.

Nebála se paní učitelky 1 zeptat na to, čemu nerozuměla a vzpomíná si, že zpívali ruskou písničku, ale jí se to nechtělo překládat, protože nemá dobré vzpomínky na Rusko. „Chodila jsem tam do školky a holky se se mnou nebavily. Začala jsem se líp cejtit s klukama.“

Poté měli pana učitele, s kterým nic podobného nedělali. U něj pocítovala, že na ni byl zasedlý. „Fotil mi třeba ruku, aby všem ukazoval, že jsem ji měla pokreslenou.“

S negativní reakcí se setkala nedávno „že jsem pitomá, že jsem z Ruska, ale to bylo, protože jsem se pohádala s nějakýma klukama.“

O posledních letních prázdninách byla s matkou na Ukrajině, poprvé po sedmi letech. Pochází odtamtud matčin současný přítel. Nemohla mluvit rusky, byla zcela zablokovaná. Brečela, že tam nechce být, že chce zpátky do Čech. „Nejvíce jsem se bála, když mi máma na cestě ve vlaku řekla, že už se zpátky nevrátíme, že tam zůstaneme. Strašně jsem brečela a stýskalo se mi po kamarádech.“ „Bylo to pro mě hrozný, že tam neslyším žádné slovo česky, když vylezu ven a moc jsem se bála, že zapomenou mluvit česky.“ Za pozitivní na svém pobytu považuje, jak o ní babička pěkně pečovala, a že měla dvě kočky.

„Máma tam byla děsně šťastná, že může mluvit rusky, a když jsme jely zpátky, tak děsně brečela a já jsem se zase radovala.“ Matka se chce jednou vrátit zpět do Ruska.

Volný čas tráví doma na počítači, venku s kamarády nebo u kamarádky doma. Může být venku až do 10 hodin večer.

Interkulturní rozdíly necítí, pouze jídlo vnímá jako odlišné. Doma matka stále vaří ruskou kuchyni, ale jí to už dávno nechutná. Na Ukrajině, kde pobývala přes prázdniny, jí přišlo, že tam jsou přátelštější lidé, dobrosrdečnější. Všude je hodně psů a koček, což se jí líbí. Prostředí je však špinavější.

Chtěla by bydlet v ČR, jen se občas podívat někam jinam.

„Vždycky jsem si přála, aby se zastavil čas a abych mohla jít znova do 1. třídy normálně jako všichni ostatní děti od šesti let a nepřípadala si tak odlišná. Chtěla bych to znova zažít.“

*Komentář:*

*Žákyně B užívá výborné češtiny, v které není ani stopa po přízvuku. Během hovoru ji často prozvání na telefon žák 9. třídy toho času. v sousední třídě.*

### **Výpovědi učitelů:**

**Učitel 1** (třídní žák B v 2. a 3. třídě)

Ve škole má problémy, většinou nechce spolupracovat, jazyk zvládla dobře, ale „spíš působí dojmem, že jí škola moc nezajímá.“ Matka je sama a nestačí na ni.

**Učitel 2** (třídní žák B ve 4. a 5. třídě)

„Ta by měla jít zpátky do Ruska, ať si dělá problémy tam!“

„Je tady boj s neustálým nezájmem, vyhledává závadovou společnost, má kamarády gaunery, který určitě jedou v nějaký marihuaně, má neomluvené hodiny a sklon ke kriminální činnosti. Tudle ta její partička přepadla nějakou paní se psem v parku. Je to hajzl.“

Matka za ním pokaždé přišla a plakala, že neví, co s dcerou má dělat. „Že je z holky nešťastná.“ Nevěděl, zda je tak dobrá herečka. „Typoval bych ji na prostitutku, takový to vzezření šlapky měla, ale člověk si nemůže bejt jistej.“ Učitel se domnívá, že pravým důvodem matčina jednání je její obava, že by někde mluvil a ohrozil by její pobyt v ČR, s kterým má jistě problémy. „Tak jsem je tady měl pak obě a domlouval jsem jim.“ Matka mluví špatně česky. „Víte co, ona se nějak česky domluví, ale na dobrý zaměstnání to není, to může fakt dělat buď tu šlapku nebo jen ty nejhorší práce jako uklízečku a tak.“ Přesvědčoval jí, ať alespoň s dcerou mluví rusky, že by to pro ní mohlo být zárukou slušné budoucí práce, protože česky mluví dobře. Matka si však stěžovala, že dcera mluvit rusky nechce vůbec. „Má k tomu prej totální odpor.“

V 5. třídě do kolektivu přišel nový žák ruské národnosti, který neuměl česky. Učitel po ní požadoval překládání, ale ona to rezolutně odmítala, velmi se styděla mluvit rusky, což učitel nedokáže pochopit.

### **Učitel 3** (třídní žák B v 6. třídě)

Žákyně B je z pohledu učitele vnímána jako problémová. Na vysvědčení měla šest čtyřek, mluveným slovem se vyjadřuje bez problémů, ale chytla se uliční party a tráví s nimi čas po nocích.

„Matka mi ani neposílá omluvenky, dělá prostitutku. O otci se nic neví.“

### **Učitel 4** (vyučující matematiku a zeměpis v 6. třídě)

Učitelka 4 tvrdí, že žák B se musí umět zaujmout. Tajemství je objevit v ní, co jí jde a tím směrem ji motivovat. „Mě se to podařilo.“ Umí nádherně kreslit a učitelka ji v tomto směru motivuje. V rámci její hodiny vyprávěla ostatním o své zemi. „Všichni jí stále jen říkají, co neumí a to není dobře.“ Učitelka si je vědoma toho, že žákyně není chytrá, a když nebude mít jednou bohatého manžela, tak třeba dopadne špatně. Ale musí se umět zaujmout. „Působí dětsky, zdá se mi, že i když je starší, mentálně odpovídá svým spolužákům. Nemám s ní problém.“

## **Žák C**

### **Základní údaje:**

- věk: 12 let
- pohlaví: mužské
- třída: 6.
- národnost: ukrajinská
- rodinné zázemí : otec, VŠ vzdělání - kardiochirurg

matka, tč. v posledním ročníku lékařské fakulty na Ukrajině

### **Výpověď dítěte:**

#### ***3. třída - Květen, 2004***

Se svými rodiči bydlel v Užgorodu. Vzpomíná, jak tam bydleli v paneláku ještě s jednou rodinou a měli s nimi byt rozdělený stěnou a kuchyň měli společnou a on jednou přemístil věci z jejich lednice do sousedovy a naopak a jeho matka si poté spletla hrnce a chtěla sníst jejich boršč. „Taky jsem jednou zamknul dveře do jejich komnaty a oni si museli půjčit žebřík a lezli tam oknem.“

Neví proč se přestěhovali do ČR. „Chtěl to táta, asi kvůli práci.“ Přistěhovali se, když bylo pár měsíců do začátku školy. Po cestě z Ukrajiny ho matka učila písmenka na nápisech na různých obchodech, poté slova a celé věty. „My totiž nemáme stejnou abecedu jako vy.“

Žák C nejdříve navštěvoval jinou ZŠ. Rodiče měli a stále mají mnoho práce, „tak jsem tam musel chodit po škole do družiny, ale už jsem to tam nemoh vydržet a jednou jsem odtamtud utekl.“ Matka si pro něj přijela a řekla mu, že pokud tam nechce být, musí přijmout to, že bude doma sám. Poté strávil po škole doma docela sám v bytě dva roky, někdy i dokonce 12 hodin denně. „Zvyk jsem si na to, ale někdy jsem se strašně moc bál.“

Nyní je již situace lepší, většinou jsou doma otec nebo matka. Pracují v internetové kavárně a střídají se tam po směnách. Otec se neustále učí, aby si mohl udělat srovnávací zkoušky a vykonávat svou profesi lékaře. Doma mluví ukrajinsky a žák C se sám učí ukrajinštinu a písmo. Když má nějaké trápení, může přijít za mámou i za tátou.

Do školy jezdí odmalička úplně sám.

Nesetkal se s žádným negativním projevem. Ve škole mu naopak všichni vždy pomáhali.

Na Ukrajinu jezdí za rodiči otce a matky, kteří bydlí na venkově. Cesta trvá 18 hodin. „Mám radši Ukrajinu, chtěl bych se tam vrátit.“

Kamarádům, kteří by se přestěhovali na Ukrajinu by poradil „aby zvládli jazyk, tak se musí hodně snažit, mluvit s lidmi, chodit do školy a kupovat si ukrajinské knihy.“

Miluje knihy. Nejoblíbenější je Krása nesmírná.

Chtěl by být advokátem. Přál by si, aby se v ČR nekradlo.

## **6. třída - Březen, 2007**

Na život před odjezdem do ČR si pamatuje jen velmi mlhavě. Rodina odjela za lepším životem. Přestěhování z jedné země do druhé pro něj bylo velmi těžké, nevěděl, co ostatní říkají, nikomu nerozuměl. „Připadal jsem si ztracený.“

Česky se naučil díky rodičům, byl s nimi doma před nástupem do školy a oni ho učili.

Nejdříve tvrdí, že si na spolužáky ze žluté školy ani nepamatuje. „Ty tváře už se mi vymazaly.“ Ale nakonec se rozpomíná a vptává na jednotlivce. Tvrdí, že na všechny

ztratil číslo, jinak by jim třeba zavolal. Na učitele 2 vzpomíná, že byl dobrý a že ho měl asi radši než ostatní, protože mu „prominul chyby, co jiným ne.“ „Asi, že jsem k němu byl zdvořilej.“

Domnívá se, že čím menší děti, tím lépe přijímají nové spolužáky nebo někoho z jiné země, než ty větší. V nové škole je půl roku. Spolužáci ze začátku říkali: „Co to je za blbýho Ukrajince?“ V současné době ho přijímají, „až na některý kluky.“ Má ve třídě kamaráda, který pochází ze stejné země jako on a „je dobrý, že si můžeme povídat naším jazykem a nikdo nám nerozumí.“

Každý rok jezdí na prázdniny za babičkou na Ukrajinu. Ve volném čase hraje na počítači, čte knihy, učí se a chodí s kamarádem Ukrajincem na karate. „Já vlastně ani nejsem rád někde, kde je víc lidí. Většinou jsem raději sám.“

Otázku, kde by chtěl žít raději, mu již položili jeho rodiče. On však neví. „Je to těžký, moc těžký, ale asi tady, na Ukrajinu bych jezdil na prázdniny.“ Hlavně matce se stýská. „Myslím, že u ní je to 60 ku 40, že odjede na Ukrajinu.“ Táta tu má povolání, takže je tu spokojenější.

Matka v současné době dokončuje studium medicíny na Ukrajině, zbývají jí 4 měsíce. Byla pryč 2 roky. „Je dobrý, že přijede aspoň na týden jednou za půl roku, lepší, než být furt bez ní. Zpočátku to bylo těžký, ale zvyk jsem si na to.“ Otec má často služby v nemocnici a žák C si chodí lehnout sám třeba i 4 dny po sobě. Má doma od otce navařeno. Někdy jede za kamarádem sám do Prahy. Kamarádovi je 10 let a nechodí ven, „je dost bázlivý, když vidí neznámé číslo, tak ho nebere, za mnou nikdy nepřišel, ona je ta rodina celá taková divná, pořád se něčeho bojeje.“ Kde se s ním seznámil si nepamatuje, ale ve žluté škole to nebylo.

Pokud srovnává obě země, říká, že na Ukrajině je více stromů a lesů, ale je méně vyspělá. „Ale není tak hrozná, jak si tady všichni myslejí. Nejsou tam jen středně bohatý lidi a chudý. Obyčejný člověk se tam normálně užíví!“ Kdyby mohl, rád by o ní ostatním vyprávěl. Domnívá se, že jsou Ukrajinci zdvořilejší, lépe se chovají, jsou vstřícnější. „V nouzi tě neodkopnou.“ S Čechy se dá obtížněji domluvit, jsou rozmazlenější, protože nemají takové problémy. „Uměj dobře smrkat, to vždycky říká maminka, je z toho hotová, jak u toho hrozně trouběj.“

Kamarádům, co by jeli na Ukrajinu by poradil, „aby do všeho nestrkali nos, protože tam jsou mafíáni, a že musejí vycházet s poldama, protože tam jsou zkorumpovaní. Za

prachy se tam dá koupit skoro všechno, dáš víc peněz a nevezmou ti řidičák.“ Tvrdí, že je Ukrajina „penězovitá“, ale v Kyjevě platí zákony víc.

Chtěl by být právníkem, protože má dobrý plat. „Přál bych si hodně peněz, a aby se měli všichni rádi.“

*Komentář:*

*Žák C navštěvoval do 5.třídy žlutou základní školu, poté se odstěhoval. Vedení žluté školy mi vyhledalo v katalogových listech adresu jeho nové školy, kterou jsem vyhledala a na opakovaný pokus nakonec zastihla žáka C ve škole. Jeho koktání se nijak nezlepšilo.*

### **Výpovědi učitelů:**

**Učitel 1** (třídní žáka C v 2. a 3. třídě)

Ve svém projevu se dosti zadržává. Jeho koktání je psychickým následkem stresů, které odmalička prožíval díky tomu, že byl často několik hodin sám doma a sám se musel dostávat do školy. „Jednou jel domů tramvají, měl vždycky naučenou trasu, a byla výluka a on musel vystoupit na zastávce, kterou neznal a nakonec ho domů přivezli policisté.“

Díky svému intelektuálnímu zázemí je žák C nucen ke studiu převážně jazyků. Mluví ukrajinsky, česky, rusky („zvládl simultánní překlad jedné ruské písně“), slovensky a učí se anglicky.

„Bývá na slabší děti zlý. Pak jsem zjistila, že byl v 1. třídě šikanován.“

**Učitel 2** (třídní žáka C ve 4. a 5. třídě)

Učitel na žáka C vzpomíná nejraději. Přešel ale na jinou školu, oba rodiče kardiologové. Věřící, že vše je ze ¾ otázkou genů, proto je žák C tak inteligentní.

Učitel vzpomíná na historku, jak šli jednou bruslit a tam je zastavil nějaký Rus a žák C se s ním dal do řeči a poté jim vysvětloval, že oni doma nemluví ani rusky ani ukrajinsky, ale nějakým jazykem mezi tím, kterému Rusové nerozumí. On že se ale naučil i rusky i ukrajinsky.

Pomáhal překládat žákovi E ruské národnosti, když přišel jako nový do 5. třídy. „Prostě chytřej kluk.“

### **Učitel 9** (třídní žák C v 6. třídě na červené škole)

- pohlaví: žena
- věk: 46
- praxe v oboru: 18 let

Jeho tatínek je plně vytížen v nemocnici, maminka je daleko a žák C je velmi sám. „Je to takový individualista.“ Tatínka učitelka zklamala v tom, že ve žluté škole měl samé jedničky a u ní v červené má i trojky na vysvědčení. Učitelka mi ukazuje jeho klasifikační arch. Jeho zhoršení je markantní. Je vynikající na český jazyk, ale učitelka na něm vidí známky dyslexie a doporučila ho na vyšetření do PPP. Otec, ač je lékař, nepřipouští u syna poruchu a na návštěvu poradny ani nemá čas. „Jeho koktání nevnímá a nepřikládá mu žádný význam.“ Třída ho mezi sebe 100% vzala, přátelí se hlavně s jiným Ukrajincem ze stejné třídy, jehož rodiče jsou výtvarníci a velmi se o své děti zajímají. „To žák C zase naopak ani nepřizná, že mu něco je, protože by byl stejně sám.“

## **Žák D**

### **Základní údaje:**

- věk: 14 let
- pohlaví: ženské
- třída: 6.
- národnost: vietnamská
- rodinné zázemí : otec, matka – mají obchod a restauraci

### **Výpověď dítěte:**

#### **3. třída - Květen, 2004**

Ve 3. třídě na žluté škole je zatím 14 dní. Bude jí 12 let, značně převyšuje ostatní.

Narodila se v Rusku, kde žila se svými rodiči 4 měsíce. Poté se odstěhovali do rodného Vietnamu. Když jí bylo půl roku, rodiče odjeli za prací do ČR a nechali ji 8,5 let samotnou s babičkou. „Začala jsem chodit do školy ve Vietnamu, měla jsem tam spoustu kamarádů a svoji milovanou babičku.“ S babičkou žila v domě v Hanoi. Poté si pro ni přijela máma a vzala ji do ČR. „To už jsem ve Vietnamu chodila do 3. třídy a

vůbec se mi nechtělo od babičky, ale nemohla jsem s tím nic dělat, byla jsem moc smutná.“ Měla jeden měsíc na to, aby se naučila česky. Do 1. třídy chodila v Děčíně, do 3. třídy v okrajové části Prahy, odkud se museli opět přestěhovat.

Česky se učila od tety, která jí hlídala. „Bylo to pro mě moc těžké, ale musela jsem si zvykat“. Doma mluví vietnamsky. Rodiče se chtějí na stará kolena vrátit do vlasti „a já tu budu muset zůstat.“

„Nejšťastnější jsem byla, když sem za námi přiletěla babička. Vídám se s ní ale jednou za týden, jinak nesmím chodit ven.“ Z těch omezených možností, co má, jí baví dívat se na televizi, hrát na počítači. Rodiče velmi dbají na to, aby se neustále vzdělávala. „Kolikrát jsem si chtěla hrát, ale rodiče mi řekli, že se musím učit.“

Kdyby měla poradit kamarádům, jak se vyrovnat ve Vietnamu s jazykem, „řekla bych jim, že se musí hodně snažit, neboť je to daleko těžší jazyk než čeština.“

Žákyně D vypráví o svátcích ve Vietnamu. „Důležitá je soudržnost rodiny.“ Když má problém, svěří se své šestnáctileté sestřenci.

Na ČR se jí líbí lesy. „Ve Vietnamu máme jen moře.“ Nelíbí se jí, že jí nadávají starší kluci na ulici. Pokřikují na ni: „Číňanka!“. Řekla o tom matce, která jí poradila, že si jich nemá všímat. „Nelíbím se sama sobě, jak vypadám.“

Miluje české i vietnamské pohádky.

Chtěla by být zpěvačka nebo módní návrhářka.

*Komentář:*

*Zjišťuji, že vždy vyhledávala společnost dětí, které jsou nějak odlišné jako ona. Ve třídě si rozumí s žákyní B, původem z Ruska, která je ještě starší než ona.*

### **Výpovědi učitelů:**

**Učitel 1** (třídní žákyně D v 2. a 3. třídě)

Rodiče žákyně D přistupují k učitelce s pokorou a s úctou. Jejich dcera je pilná a snaživá, na škole je zatím krátce.

**Učitel 2** (třídní žákyně D ve 4. a 5. třídě)

Učitel 2 ji hodnotí jako čistotnou, pilnou a pracovitou žákyni. „Nepošklebovala se, oni jako vůbec neznají ani ironii.“

Měla sice menší slovní zásobu, ale gramatiku uměla lépe, „než kdejaký český dítě.“



Žákyně D pomáhala po škole rodičům v krámě a v hospodě, „takže neměla čas na nějaký flinkání venku.“ Otec vždy přišel a ptal se v čem by mohla být jeho dcera lepší, a když se učitel jen o něčem zmínil, jen přivřel oči a zaznamenal si to do notýsku. „Pak hned sjednával nápravu.“

*Komentář:*

*Žákyně D odešla v 5. třídě ze žluté školy. V lednu 2007 byla na mou žádost hledána v katalogových listech školy, ale nikde není ani zpráva, kam přešla. Tato informace je neznámá nejen zástupci ředitele, ale i bývalému třídnímu, bývalým spolužákům a výchovné poradkyni, která si pamatuje, že žákyně D u ní nepodávala přihlášku na víceleté gymnázium, takže musela odejít na jinou ZŠ s tím, že tato ZŠ vlastně porušila zákon, pokud si od žluté školy nevyžádala její složku.*

## **Žák E**

### **Základní údaje:**

- věk: 13 let
- pohlaví: mužské
- třída: 6.
- národnost: ruská
- rodinné zázemí : matka - pracuje u současného manžela ve firmě  
nevlastní otec – národnost česká, vlastník firmy  
vlastní otec – původem z Kazachstánu

### **Výpověď dítěte:**

#### **6. třída - Leden, 2007**

Do ČR přijel než nastoupil do 5. třídy o prázdninách. Jeho matka se rozešla s otcem, který pocházel z Kazachstánu. V práci se seznámila s Čechem, ke kterému občas jezdila, a nakonec si ho vzala. Jeho nový otec má firmu a zaměstnává matku.

Žák E se ihned po svém příjezdu do ČR účastnil tábora, který organizovala žlutá ZŠ, kam měl po prázdninách nastoupit. Tohoto tábora se velmi obával, protože měl nepříjemné zkušenosti s měsíčním táborem na Ukrajině. Jeho obavy se potvrdily, navíc nikomu nerozuměl, ovládal česky pouze několik slovíček. „Ze všeho nejtěžší bylo, že

jsem neměl žádný kamarádi, teď už je to přeci jen lepší, sem byl úplně nešťastný.“

Český jazyk se naučil za měsíc, chodil a stále chodí na doučování. Uvádí, že mu nejvíce pomohlo v osvojování jazyka právě doučování od dcery jedné paní učitelky ze žluté ZŠ a také, že se mu máma věnovala doma, trénovali spolu abecedu, četli si a musel trénovat psaní.

Někteří jeho spolužáci ho přijali, někteří ne. Přiznává, že byl ze začátku agresivní. Štvalo ho, že mu nikdo nerozumí. „Oni dělali ze mě srandu, tak sem je zmlátil a pak přestali.“ Cítil velkou potřebu mít kamarády, ale nevěděl, jak to má udělat. Nakonec si postupně vybudoval ve třídě postavení, protože je silný.

Občas mu někdo pomohl, když potřeboval. Ze začátku mu pomáhal žák C z Ukrajiny, který uměl i rusky, takže mu překládal.

Nepamatuje si, že by se někdy s panem učitelem o jeho zemi bavili.

„Já mám největší radost, když se vrátím do Ruska, a vidím kamarády svoje, babičku, kočky, ty ulice, co znám a domy.“

Z hlediska mezikulturních rozdílů vnímá Rusy jako více agresivní, jsou zvyklí problémy řešit spíše pěstí, přímo jednajíc místo diskusí. Nemají rádi sprostá a urážlivá slova a jsou hned připraveni se bránit a dotyčného potrestat. V Rusku chodil od 1. do 5. třídy na gymnázium, které bylo dle jeho názoru značně těžší, než základní škola v České republice.

Pokud by si mohl vybrat, kde by chtěl žít, neví. V Rusku má více kamarádů, ale pochází z města, kde je „hodně továren, takže je tam blbej vzduch, a město je špinavý a je tam taková plocha a lidi nemaj práci a chodí venku a kouří.“

Pokud by měl radit kamarádovi, který odjíždí do cizí země, doporučil by ihned si najít kamarády, kteří ho seznámí zase s jinými lidmi, a tak se může cítit lépe.

S negativními projevy kvůli svému původu nemá zkušenost.

Přál by si „být už velký, mít svoje všechno a hned bych odjel do Ruska.“ „A napište tam velkými písmenkami, že jsem se fakt cejtíl HROZNĚ a nikomu bych to nepřál.“

### **Výpovědi učitelů:**

*Učitel 2* (třídní žák E v 5. třídě)

„Měl vždycky sklony k tomu se zašívát, ale naučil se aspoň česky.“ Vzpomíná, že mu žák C pomáhal ze začátku vysvětlovat některé výrazy. „Je to povaleč jako všichni

Rusové.“

### **Učitel 3** (třídní žák E v 6. třídě)

Tato učitelka vidí nevýhodu v tom, že je starší o dva roky než ostatní děti. „Měl velký osobní problém při přechodu z Ruska, neuměl ani slovo“.

Zmiňuje se o žákových tendencích řešit problémové situace ručně.

„Jeho matka se opravdu dost snaží, aby bylo všechno v pořádku.“

### **Učitel 4** (vyučující matematiku a zeměpis v 6. třídě)

Učitelka 4 u žáka shledává typického Rusa. Nenechá si nic přikázat, nakázat. Jen s vnitřním sebezapřením poslechne. „Ale stejně působí jako ten chlap, co dovede bouchnout pěstí do stolu a kterému přece nebude žádná ženská nic přikazovat, že jako já jsem ten Rus a nade mě není.“ Učitelka má pocit, že se chlapec dokáže i takovým stylem podívat a působí na ní už dojmem středoškoláka.

Zmiňuje, jak ho musela se třídou přemlouvat, když vypočítávali vzdálenosti jeho rodiště od Prahy a chtěli, aby jim něco vyprávěl o svém městě.

## **Žák F**

### **Základní údaje:**

- věk: 14 let
- pohlaví: mužské
- třída: 6.
- národnost: ukrajinská
- rodinné zázemí : matka, má v ČR přítele  
otec je na Ukrajině  
bratr starší – chodí na střední školu

### **Výpověď dítěte:**

#### **6. třída - Leden, 2007**

Přistěhoval se před 3 lety. Důvodem přestěhování bylo matčino přání žít lepší život. Rodiče jsou rozvedení a otec za ním někdy přijede do ČR. Má staršího bratra, který chodí již na střední školu. Maminka má přítele, kterého nemá rád. „Jsem přijel a byl to

takový divný pocit, když jsem nikomu nerozuměl.“ Po příjezdu do ČR chodil na jinou ZŠ. Se současnou třídou je od začátku školního roku.

„Nejtěžší pro mě byla ve škole čeština. Sem měl vždycky z diktátu pětku, ale na vysvědčení jen čárku.“ Osvojení jazyka mu trvalo přes půl roku. Nejvíce mu pomohlo doučování z ČJ, které mu maminka platila.

„Nejvíce jsem se bál, že už nikdy neuvídím tatínka a taky jestli mě přijmou děti mezi sebe jako ostatní. Ze začátku to byl fakt divnej pocit, sem byl pořád takovej jinej než oni.“ Naštěstí se mu ostatní snažili porozumět a začal s nimi chodit ven.

Věřil, že učitel může hodně pomoci takovým dětem, jako je on. „Jsem měl předtím jednu starou učitelku a bál jsem se jí na něco zeptat, a tak jsem se ptal radši spolužáků.“ U současné paní učitelky se nebojí.

O jeho zemi si ve škole nepovídali nikdy.

Vzpomíná si na nepřátelskou reakci jednoho současného spolužáka. „Měl narážky na to, že jsem Ukrajinec. Sem z toho byl naštvanej.“

Volný čas tráví venku s kamarády, před televizí, u počítače, dělá úkoly než přijde matka od přítele a v 9 nebo v 10 h večer chodí spát. Na Ukrajinu jezdí za tatínkem na prázdniny. Dovezou ho tam kamarádi maminky, kteří tam jezdívají na prázdniny autem. Rozdíly mezi Ukrajinci a Čechy moc nevnímá. Jen ho mrzí, že tu Ukrajinci často dělají velmi tvrdé práce, i když mají vyšší vzdělání.

Neuměl by si vybrat, kde by chtěl žít. „Když jsem s maminkou, tak bych chtěl být s tatínkem, a když jsem tam s tatínkem, tak chci být zas s maminkou.“

Odjíždějícímu spolužákovi by poradil najít si co nejdříve nové kamarády.

Přál by si, „aby byli rodiče spolu a je mi jedno, jestli tady nebo na Ukrajině.“

Chtěl by být jednou v jednotce speciálního nasazení.

### **Výpověď učitele:**

#### ***Učitel 3*** (třídní žák F v 6. třídě)

V rychlosti se zmiňuje, že žák F chodil 2 roky do jiné české školy a opakuje šestou třídu. „Maminka se velmi snaží a zajímá o jeho prospěch.“

#### ***Učitel 4*** (vyučující matematiku a zeměpis v 6. třídě)

Tato učitelka ho hodnotí jako průměrného, snaživého, nekonfliktního, otevřeného a komunikativního žáka.

## Žák G

### Základní údaje:

- věk: 8 let
- pohlaví: mužské
- třída: 2.
- národnost: ukrajinská
- rodinné zázemí : matka pracuje v kavárně  
otec vozí palety

### Výpověď dítěte:

#### *2. třída - Leden, 2007*

Přijel do ČR o prázdninách 2006 s maminkou. Tatínek byl v republice už před tím 3 měsíce. Má 2 bratry a 2 sestry. Důvodem stěhování byla práce, která na Ukrajině není. Maminka pracuje v kavárně a tatínek vozí palety.

„Já bál jsem se nejvíc českého jazyka a taky, když jsem tady viděl poprvé černochoy. Já nikdy předtím neviděl, u nás nejsou.“

Nejtěžší pro něj byla jiná abeceda, učit se číst a psát. Pomáhal mu otec. Musel se hodně učit

Ve škole ho představil ředitel a zpočátku mu pomáhal spolužák X, který se sice narodil v ČR, ale jeho rodina pochází z Gruzie a u nich doma se mluví rusky. V případě potřeby žákovi G překládal. Teď už se sním prý ani nebaví.

Paní učitelka mu pomohla, když se na něco zeptal a doučovala ho po škole český jazyk. O jeho zemi se se třídou zatím nebavili.

Ve škole je to pro něj těžké. Vyjmenovával kamarády, které má a kteří jsou v jiné třídě než on sám.

Poradil by si najít rychle kamarády a naučit se jazyku.

Jako velmi rozdílné vnímá prostředí školy na Ukrajině, kde neměli jídelnu, šatnu, horší vybavení, ale přesto neměl radost, že odtamtud musel odejít.

Neví, kde by chtěl žít, kdyby si mohl vybrat.

„Přál bych si mít hodně kamarádů a chtěl bych být nejlepší ve fotbale. Chtěl bych, aby se se mnou kamarádili ve třídě, ale nikdo se se mnou nekamarádí.“ „Se mi líbí, jak se choděj děti navštěvovat k sobě domů, já bych chtěl taky, ale jsem furt sám. Mě ještě

nikdy nikdo nepozval a nikdo ani nebyl u mě.“

Chtěl by mít svůj dům, vedle mít kamaráda Vojtu a v létě jezdit na Ukrajinu.

### **Výpověď učitele:**

**Učitel 5** (třídní žák G ve 2. třídě)

- pohlaví: žena
- věk: 42
- praxe v oboru: 10 let

Žák G je tu s rodiči, kterým na jeho prospěchu velmi záleží. „Ze začátku nám s překládáním pomáhal jeden žák z mé třídy, který doma mluví s babičkou rusky, ale je dost zanedbaný a teď za půl roku je žák G lepší než on.“ Učitelka si ho občas nechávala po škole a doučovala ho. V současné době krásně píše i čte. „Projevoval se dost agresivně k ostatním dětem, štlpal je a kopal, chtěl na sebe prostě upoutat pozornost. Oznamila jsem to rodičům a oni mi volali do školy fakt každý den a ptali se, co bylo a jak se choval a na úkoly a dost se to zlepšilo. Teď má úplně v pohodě kamarády.“

## **Žák H**

### **Základní údaje:**

- věk: 11 let
- pohlaví: ženské
- třída: 5.
- národnost: gruzijská
- rodinné zázemí : matka navrhuje šperky  
otec nepracuje

### **Výpověď dítěte:**

**5. třída - Únor, 2007**

Přijela do ČR ještě než měla chodit do 1. třídy. Nevěděla o tom, že odjíždí z vlasti. Rodiče se rozhodli jí to oznámit až na místě. Proč jí to neřekli, neví přesně, možná se obávali, že se jí odtamtud nebude chtít. Vystěhovali se kvůli neklidné politické situaci v zemi, ale i z pracovních důvodů. Tatínek nemá práci a maminka navrhuje šperky.

Žákyně H je velmi uzavřená, kývá, že se hodně ze začátku bála. Nakonec mi vypráví, že měla v 1. třídě spolužačku, které říkala „vrah nepřítel“, protože jí pomlouvala a ubližovala.

Rodiče jí zařídili doučování u jedné studentky, to jí asi pomohlo, protože se ve škole bála mluvit.

Na spolužáky nerada vzpomíná, i když jí vlastně pomohli, když potřebovala něco vysvětlit. Mimo školu měla kamarádku, se kterou tento rok změnila školu a chodí do modré školy. Stěžuje si na ní, protože se s ní přestává bavit, a ani spolu nesedí v lavici. Mrzí jí to, protože nikoho jiného nemá a nikomu nedůvěřuje.

Učitelka jí pomohla, když potřebovala něco vysvětlit, ale spíše se jí neptala. O Gruzii nikdy předtím nevyprávěla. Jen se současným panem učitelem si ji ukazovali na mapě. Ale tvrdí o něm, že je zlomyslný. Učitele považuje za velmi důležitého.

Na negativní reakci si nepamatuje.

Ve svém volném čase se dívá na televizi, chodí na procházku s otcem a se psem a někdy chodí s kamarádkou ven. Prázdniny tráví v Praze, připadají jí moc dlouhé. Ve své zemi od té doby, co odtamtud poprvé odjeli, nebyla.

Rozdíly nemůže vymyslet. „Možná, že maminka vaří trochu jiná jídla než jsou v Čechách zvykem.“

Poradila by, ať si dotyčný nedělá starosti a „ať to pořádně v nové zemi prozkoumá.“ Je velmi užitečné, když mu rodiče seženou doučování.

Neví, kde by chtěla být raději.

Přála by si, aby měla nejlepší kamarádku, která jí nikdy nezradí a chtěla by dělat hezké věci, jako maminka.

### **Výpověď učitele:**

**Učitel 6** (třídní žák H v 5. třídě)

Žákyně H měla na předešlé škole výchovné problémy, které souvisely s tím, že špatně snášela přechod z jedné země do druhé a s necitlivým zacházením předchozí učitelky.

Cítí jednoznačný rozdíl v přístupu rodičů ke škole oproti Čechům. Považují školu za „instituci, něco jako úřad, kde není prostor pro žádný osobní přístup.“ Např. nikdy panu učiteli nezavolali na mobilní telefon, jak tomu je zvyklý u ostatních rodičů, když se

něco děje nebo dítě onemocní. Mnohokrát se stalo, že žákyně H nepřišla 14 dní do školy, nikdo o ní nic nevěděl a poté řekla, že byla nemocná. Občas se stává, že celá rodina zaspí a ona už do školy nedojde. Protože pan učitel požaduje omluvenky, někdy přinese papírek se stručnou větou a podpisem. „Ale vždycky až potom a to ještě jenom občas, protože její matka nerada píše“.

Pan učitel se domnívá, že má žákyně jiný biorytmus, protože se mnohokrát stane, že usne o přestávce. Pozastavuje se nad tím, jak se stravuje. Pokud jí na to neupozorní, tak si ani nesní svačinu a na obědy nechodí vůbec. Vnímá ji jako velmi tichou a uzavřenou, ostatně jako všichni spolužáci.

## **Žák I**

### **Základní údaje:**

- věk: 13 let
- pohlaví: mužské
- třída: 6.
- národnost: vietnamská
- rodinné zázemí : matka -  
nevlastní otec – národnost česká  
otec – ve Vietnamu

### **6. třída (únor 2007)**

V ČR je od 4 let. Rodiče se přistěhovali kvůli práci. Byl vychováván v české rodině, které jeho rodiče platili a chodili ho jednou za čas navštěvovat. Byl u nich až do své třetí třídy. Matka se s otcem rozvedla a ten se vrátil zpět do Vietnamu. Poté si vzala Čecha.

„Děsně jsem se bál těch lidí, se kterými jsem měl bydlet.“ Byli však hodní a snažili se ho učit tak, že se ho neustále ptali na názvy různých předmětů. To mu ve výuce jazyka nejvíce pomohlo, protože se učil i přízvuk, který je úplně jiný, než v jejich jazyce.

Obával se také svých spolužáků, ale ti ho mezi sebe postupně vzali, stejně tak jeho současní spolužáci v modré škole, kde je nový od září. Když něčemu nerozumí, jsou ochotni mu pomoci.



Paní učitelka mu vždy poradila, když nevěděl nějaké slovíčko. Nevzpomíná si, že by někdy mluvili o Vietnamu. Ale se současnou paní učitelkou ano v rámci hodiny zeměpisu. Ukazovali si zemi na mapě a povídali si o ní. „Byl jsem rád, že to ostatní zajímalo.“ Učitele považuje za velmi důležitého při pomoci takovým žákům, jako je on sám.

Ve třídě občas slyší nějaké poznámky kvůli svému původu, ale „myslim, že je to spíš z legrace.“ Mimo školu občas také narazí, např. v autobuse mu nějaký dospělý řekl, ať „vypadne, že tam nemá co dělat.“

Ve svém volném čase hraje baseball, tréninky má třikrát týdně v blízkosti modré školy, proto i tamtéž přestoupil, aby to neměl daleko. O prázdninách je v Praze, nebo byl i na táboře, také na soustředění s baseballem. Ve své zemi už od té doby nikdy nebyl. Otec přijel vždy za ním do ČR.

Vnímá Čechy jako pohodlnější národ, že se moc nestarají. Zatímco ve Vietnamu „lidé musí pracovat víc, jsou pilnější a vše řeší s klidem.“

Neví, čím by chtěl být, ale přál by si, „aby si lidi navzájem neubližovali, tolerovali jiné národnosti a porozuměli nám.“

### **Výpověď učitele:**

*Učitel 8* (třídní žák I v 6. třídě)

Žák I se začlenil do kolektivu bez problému, je přátelský a klidný. „V očích jeho spolužáků ho vyzvedává taky ten jeho sport.“

### ***Komentář k případovým studiím:***

Měli jsme možnost nahlédnout do životů dětí-cizinců, jak nám o nich samy vyprávěly a také jak je vnímali jejich učitelé. Jejich osudy jsou velmi specifické a různorodé, ale jedno mají společné. Velký šok, který si zažily při přechodu z jedné země do druhé, strach, jež je provázal a pocity nejistoty, zmatku a velká jazyková bariéra, se kterou se musely vyrovnávat. Troufám si říci, že mnozí budou touto změnou poznamenáni na celý život, alespoň tomu tak nasvědčují naše tři případy, se kterými jsme se měli možnost setkat v horizontu tří let. Žáku A zřejmě bude zvládnutí českého

jazyka působit ještě značné obtíže, neboť za celých šest let se ho nezvládl naučit, což jasně ukazuje na specifickou poruchu učení. Navíc díky přehlíživému přístupu rodičů žije ve dvou odlišných světech, ve kterých se zatím nedokáže zorientovat. Žákyně B je poznamenána tím, že její matka měla při příjezdu problémy s doklady a svou dceru poslala do 1. třídy teprve v devíti letech. I přes to, že se sama naučila jazyk velmi dobře, cítila se neustále odlišná a později se začala přátelit s problémovou pouliční partou a dostává se do potíží. Navíc matka má existenční problémy, živí se zřejmě prostitucí a na dceru nemá čas. Poznamenán je i žák C, ač je z nich ve škole jediný úspěšný, zažíval skoro celé dětství strach, neboť byl odsouzen být sám z důvodu zaneprázdněnosti rodičů ve snaze po ekonomickém zajištění rodiny, což ho poznamenalo koktavostí a vyhledáváním samoty. Přesto lze říci, že jejich adaptace na české školní podmínky proběhla víceméně dobře, neboť jsou svými spolužáky přijímáni a ovládají český jazyk.

Dalším společným znakem u všech zkoumaných dětí je velká touha zapadnout do kolektivu a stát se jeho plnohodnotným členem. To se stává také velkou motivací v osvojování si českého jazyka, který většina zvládne na komunikační úrovni během tří měsíců. Velmi charakteristickým projevem zejména chlapců se stává agresivní chování, které projevovali minimálně zpočátku svého pobytu v ČR. Vyjadřovali jím touhu po zapadnutí do kolektivu a upoutání pozornosti na sebe. Tyto projevy chování zpravidla zanikly díky spolupráci rodičů s třídním učitelem. Pouze v případě žáka A se tento jev nikdy nevymýtil zcela díky nespolupracujícím rodičům, kteří navíc očividně pohrdají ČR, cítí se nadřazení a chovají k Čechům negativní stereotypy.

Všechny děti si pamatují na svůj život v rodné zemi. Většina z nich přijela do ČR, když jim bylo něco kolem šesti let, ostatní v devíti, jedenácti a třinácti letech. Důvodem byla cesta za prací, penězi a lepším životem v „bohatší“ zemi. Pouze žák A je výjimkou, neboť pochází z vyspělejší země.

Děti-cizinců se při stěhování cítili nešťastně, hrozně, ztraceně, divně, stýskalo se jim po kamarádech, pociťovaly strach z neznáma, nového jazyka, že nikdy neuvidí své známé a nikomu by to nepřály. Lze konstatovat, že starší žáci změnu země pociťují daleko tíživěji.

Při překonávání jazykové bariéry jim pomáhala rodina, placené studentky nebo učitel v rámci svého volného času.

Cítí se přijímáni ze stran svých spolužáků, kteří jsou jim ochotní v případě potřeby

pomoci. Přesto někteří vnímají i nadále svou odlišnost a v jiných přetrvává nedůvěra nejen k spolužákům, ale i k učiteli. Žák C se domnívá, že se přijetí ze stran spolužáků komplikuje zvyšujícím se věkem.

Vzpomínky na učitele mají děti různé, ale potvrzuje se, že nedůvěra a strach se na něco zeptat souvisí s učitelovým přístupem k žákovi, otevřeností, tolerancí a mírou vytvořené důvěry. Někteří žáci si vybavují, že si někdy povídali o jejich zemi nebo si ji alespoň ukazovali na mapě. Svůj odlišný přístup ukazují i učitelé ve svých výpovědích. Někteří žáky vidí černobíle a svým přístupem staví mezi sebou a žákem zeď sestavenou z cihel strachu a nedůvěry. Jiní učitelé se tyto děti snaží pochopit, znát jejich rodinné zázemí a životní příběh a snaží se v nich objevit k čemu mají předpoklady a v tomto směru je i motivovat.

Skoro všichni byli vystaveni posměchu ze stran svých spolužáků v souvislosti s jejich národností, ale většina dětí-cizinců uvádí, že to bylo míněno z legrace. Pouze žáci původem z Vietnamu, tedy ti, u nichž je očividný jejich původ dle fyziologických znaků, se setkali s negativními reakcemi mimo třídu na ulici a v autobuse.

V souvislosti s navštěvováním své rodné země hraje velkou roli její vzdálenost od ČR. Žáci z bývalého Sovětského bloku nebo žák A z Francie jezdí většinou do své země na prázdniny za rodinou, vietnamské děti od svého příjezdu v rodné zemi nebyly.

V souvislosti s porovnáváním vlastní a české kultury žáci vnímají následující.

Ukrajinci jsou přátelštější, dobrosrdečnější, zdvořilejší, v nouzi umí pomoci, tvrdě pracují. Jejich země je špinavější, zaostalejší, školy chudší, ale je tam více lesů a přírody.

Rusové jsou agresivnější, problémy řeší pěstí, jednají místo diskusí, nemají rádi sprostá slova a urážky. V jejich zemi není práce a životní prostředí je špinavější.

Vietnamci musí více pracovat, jsou pilnější a vše řeší s klidem.

Češi jsou rozmazlenější, je s nimi těžší dohoda, pohodoví až líní, hlučně „smrkají“.

Čechy tedy vnímají v horším světle než příslušníky svého národa, zároveň si však uvědomují „zaostalost“ své země a problémy s tamní nezaměstnaností.

Kamarádovi, který by odjel do jejich země by poradili, aby si co nejrychleji našel kamarády, aby se mu nestýskalo, aby se hodně snažil, četl knihy a chodil do tamní školy.

Nejsložitější otázka pro ně vyvstala, když měli říci, kde by chtěli žít raději.

Nevěděli. Pouze žák A je výrazně nacionalisticky zaměřen a rodná země je jeho jasnou budoucí volbou a žákyně B uvádí bez váhání ČR, protože nemá na svou zemi dobré vzpomínky.

Většina dětí doma mluví svým rodným jazykem. Pouze žákyně B svůj jazyk odmítá používat.

Rodiče si často kvůli svým představám o dalším studiu nechtějí připustit problémovost jejich dítěte. Zajímavý je úkaz u žáka C, jehož otec je lékař a odmítá nechat žáka vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně.

Rodiče jsou výrazným pomocníkem integrace žáků. Ukázalo se, že ve většině případů rodiče mají velký zájem na tom, aby se jejich dítě rychle adaptovalo na české školní podmínky. Pokud se vyskytne problém neváhají učitelce volat každý den, aby zjistili aktuální situaci ohledně jejich potomka. Takové chování celkový proces velmi usnadňuje a rodiče se stávají učiteli opravdovým partnerem v procesu výchovy a vzdělávání.

Opačná situace nastává, pokud rodiče k učiteli nepřístupují jako k partnerovi, ale jako např. v případě žáka A k jakémusi sluhovi nebo v případě žáka H jako k představiteli úřadu či instituce, tedy s nedůvěrou, jež je v nich jako v imigrantech stále přítomna a která je též podmíněna kulturní odlišností. Tento pocit se podvědomě přenáší i na jejich dítě, které je uzavřené a nedůvěřuje spolužákům ani učiteli.

### **3.3 Výsledky dotazování mezi učiteli**

V první části této kapitoly uvádím výsledky rozhovorů s učiteli a jejich vyjádření k problematice multikulturní výchovy, k jejímu stavu v realitě na českých školách, snažili se vystihnout, jaké jsou potřeby učitele v této oblasti a co by nejvíce pomohlo žákům pro lepší integraci. Jsou to učitelé, kteří mají přímou zkušenost v práci s žáky-cizinci a odpovídají označení učitelů v předchozích kapitolách. Jejich názory na tuto problematiku jsou řazeny v následující posloupnosti:

Učitel 2 ,3, 4, 5, 7, 9.

Uvádím vše, co učitelé cítili, že k dané problematice patří.

V druhé části této podkapitoly uvádím výsledky zkoumání stereotypů učitelů o

jednotlivých národnostech, se kterými se měli možnost v průběhu své praxe setkat. K názorům učitelů přidávám i pohled odborníka z pedagogicko-psychologické poradny PP2. Ti, kteří se k dané problematice nevyjádřili, na danou věc nemají názor nebo nechtěli zobecňovat.

## **Učitel 2**

Tento učitel považuje za nezbytnou přítomnost asistenta, přiměřený počet dětí ve třídě („Co mám jako dělat? Při tomhleto počtu? Každý dítě nad 25 dětí je znát!“), mít pro žáky-cizince učebnice jednak elementární pro jazyk, a poté speciální vzdělávací učebnice pro ostatní předměty. „Abych si je nemusel dělat a vyměřet s tím, že to budu někde sestříhávat z mnoha učebnic“. Přál by si „abychom na to nebyli sami!“

Učitel si přímo zoufá, že po celou svou skoro třicetiletou praxi stále slyší volání odborníků po inovacích, nových metodách a individuálním přístupu. Je přesvědčen, že by se v tomto směru třeba dalo něco dělat, ale nemohl by „mít ve třídě 3 cizince, několik dětí se specifickými vadami učení a 4 nezvladatelné děti!“

Dítěti by pomohlo umět česky, než přijde do české třídy. Měl by mít zvláštní vzdělávací plán, aby nemusel být v prostředí, kde vůbec nerozumí 6 hodin denně. Samozřejmě, že potřebuje být s Čechy, ale zároveň aby se měl někde mimo učit česky.

## **Učitel 3**

Učitelka 3 spatřuje výuku v rámci multikulturní výchovy možnou na 2. stupni základní školy pouze v rámci dějepisu a občank, kde vyučující nevyhnutelně na tuto tematiku narazí, v ostatních předmětech je to obtížné. „Funguji pro školu jako výchovná poradkyně a dříve jsme na MV měli nějaké granty, teď nic.“ Multikulturní centrum pro ně zajišťovalo nějaké programy i zdarma, ale dostalo se do finančních potíží. Poté se stává, že si podobné programy musí děti hradit samy a vzniká velká bariéra, neboť je velmi zdoluhavé a obtížné od nich vybírat peníze.

Občas uskuteční nějaký program v rámci MV jiná škola. Paní učitelka byla na jedné takové s dětmi a hodnotí ji jako velmi příjemnou. Její náplní byla výstava o různých národnostech a studentky se tam střídaly jako moderátorky.

Jako nejpodstatnější však vnímá to, co děti mají v sobě z domova, jejich předsudky a rasistické názory, které jsou v nich zakořeněné a těžko se jim dají vymlouvat.

Vzpomíná, jak měli v občanské výchově téma snášenlivost, nesnášenlivost. „Ale zase jsme narazili! Když mají např. jednoho Roma v ročníku, tak ten jim nevadí, pokud se dobře integroval, ale ostatní jim vadí, rvou se s nima na hřišti a napadají se a vymlouvejte jim to. Mají své zkušenosti, mají sousedy, neustále slyší doma různé rasistické hlášky...je to těžký změnit.“

Řešení by viděla v jednom učiteli na škole, který by měl MV na starosti, vzhledem k tomu že je to jedno z průřezových témat RVP ZV. Školy se ale logicky přizpůsobují realitě, počtu cizinců, nejpočetněji zastoupené národnosti. „Když tam nemají cizince, tak je to netlačí pro to něco dělat.“

Pokud dítě přijde na 1. stupeň, je jeho šance na integraci větší. Na 2. stupni se adaptují hůře. V období puberty k němu musí zvolit rodiče optimální postoj, „když ho budou moc tlačit a pérovat, může se zaseknout a nikdo s ním nic neudělá“. Navíc jsou na 2. stupni odborné předměty jako fyzika nebo přírodopis a to je pro jejich začátky s jazykem daleko obtížnější. „V osmé třídě je jeden Ukrajinec, přijel tento rok. Spolužáci ho vždy akorát odtáhnou za tričko z učebny do učebny.“ Učitelka vzpomíná na jednoho Vietnamce, který vůbec nemluvil. Dokonce pro děti připravili „v rámci nějakého centra“ program, aby pochopily, proč on reaguje tak, jak reaguje. Nakonec jeho strýc pochopil, že se chlapec nemůže rozvíjet kvůli jazyku a že ho to brzdí, tak ho odvezl zpět do Vietnamu.

Pro děti-cizince vidí jako nejdůležitější v pomoci s integrací intenzivní kurz češtiny, který by probíhal ještě před nástupem do školy. „Aby se na to třeba zaměřily některé školy a tyhle děti tam docházely, takhle by si alespoň ty školy přivydělaly.“

Důležitou roli v tom všem samozřejmě hrají rodiče, záleží na jejich zájmu o dítě a za jakým účelem sem přijeli. Pokud tu neplánují zůstat, jejich přístup podle toho vypadá.

Dále záleží na dítěti samotném, jak je motivované. „Jsou děti takové houževnaté, že třeba jedna Ruska byla za 3 roky nejlepší v češtině.“ Dítě musí samo pochopit, že zvládnout jazyk je pro něj důležité. „Když chce samo, víc dělá.“

#### **Učitel 4**

Tato učitelka se stará na žluté škole o MV, kde se nalézá 6% cizinců. Nadšeně vypráví o uskutečněném projektu Vietnamský den zrealizovaném ve spolupráci se společností Hanoi, která zajistila představení jako čajové a rýžové tance, ukázky z

karate. Akce se účastnil vietnamský velvyslanec, vietnamský malíř, 4 cestovatelé, kteří vyprávěli o tamním životě, kultuře, přírodě a zkamenělinách, kuchaři z luxusní vietnamské restaurace, kteří navařili národní jídla a proběhla výstava fotografií. Sponzorem byla vietnamská velkotržnice, škola platila pouze pracovní sešit o Vietnamu. Učitelka hodnotí podobné akce jako velmi důležité pro děti, protože mohly nahlédnout na Vietnamce v jiném světle. „Oni je vidí pouze jako ty obchodníky, stánkaře a trhovce a házely je do jednoho pytle.“

Dále se zmiňuje o projektu na EU, na který se děti připravovaly 2 roky. V průběhu toho času vyplňovaly pracovní sešit. Každá třída si vylosovala jednu zemi, a tu si měla nastudovat a odprezentovat. Ke každému státu byly vypracovány konkrétní úkoly. Celá akce se uskutečnila u příležitosti ročního výročí vstupu do EU. Jedna třída představovala i Českou republiku.

Ve škole visí vlajky zemí dětí, které k chodí do žluté školy.

„Myslím, že i když se všichni vymlouvají na nedostatek peněz, tak to vždycky nějak jde.“

Učitelka hodnotí integraci cizinců ve škole jako dobrou. „Jsou samozřejmě výjimky, máme tu Vietnamce, nemá snahu se vůbec bavit s dětmi, je starší a agresivní, rodiče stánkaři na něj vůbec nemají čas, posprejoval budovu, mlátí děti.“

Velký problém nastává u učitele, pokud neovládá jazyk dítěte.

Řešení vidí v povinnosti cizinců doučit se česky, „není dobré, že je to postavené na dobrovolnosti.“ Děti by měly absolvovat intenzivní kurzy češtiny zároveň se školní docházkou.

Škola by měla dělat multikulturní dny, aby se ostatní děti seznámily s kulturou svých spolužáků, tvořit na to projekty. „Díky tomu vietnamskému dni se otevřelo spoustu otázek.“

Domnívá se, že z pohledu dítěte je nejdůležitější, aby ho přijal kolektiv dětí, aby nebyl vyčleněn. Je třeba s ním promluvit, seznámit se s jeho vlastí, „i když se bere třeba atmosféra, tak klidně přerušit látku, já to tak dělám.“

## **Učitel 5**

Tématem zamyšlení se pro učitelku 5 stala především adaptace dítěte-cizince a problémy s tím spojené. Tvrdí, že škola nikoho neodmítá, žádného Ukrajince ani Roma,

vyjde mu vstříc. Minulé vedení MV velmi podporovalo a pořádalo nejrůznější akce. „Poté je to všechno na kantorovi, je to práce navíc a žádnou pomoc my absolutně nemáme“, zdůrazňuje učitelka 5 a říká, že vidí největší problém v komunikaci s rodiči. Některá kolegyně nemá ani trochu šanci se s nimi domluvit, když např. rodiče mluví pouze francouzsky. Ona má štěstí, že se ještě musela učit ruštinu a v kontaktu s rodiči některých žáků ji může používat. Proto je jednodušší, pokud se musí učitel setkávat s rodiči slovanského původu. Ostatně jinak je spolupráce stejná jako s Čechy, někteří spolupracují, někteří méně. „Bohužel si někteří rodiče myslí, že máte umět jejich jazyk.“

Řešení problému vnímá učitelka 5 takto: přijímaní žáci by si museli ještě před nástupem do školy sehnat učitele, který by je doučoval český jazyk a prokázat se tím. Po nástupu do školy by poté jejich učitel komunikoval s třídním. Některé rodiny přijíždějí narychlo, nechtěla by jim tím znesnadnit vstup, proto by měly povinnost sehnat tohoto učitele nebo studenta do týdne.

Podle jejího názoru, je pro děti nejdůležitější učitel. Měl by zařadit do výuky hodinu povídání o zemi, z které přišel nový žák. Může žákovi usnadnit přijetí kolektivem a zapadnutí mezi ně. Dále jsou pro ně důležití rodiče, „aby měli snahu a zájem a mohla dobře fungovat komunikace s učitelem.“

## **Učitel 7**

Učitelka 7 se nejprve zmiňuje o toleranci českých dětí. Je toho názoru, že každé dítě přejímá z domova postoje, které mají silné kořeny. Aniž by měli jakékoliv zkušenosti, mluví pejorativně o „homouších, cigoších, ...i takový hloupý příklad jako, že jsem s pár dobrovolníky sázela něco na školní zahrádce, a někteří jejich spolužáci se jim pak smáli: „Fuj, ty se hrabeš v hlíně, jak nějaký vidlák!“ Odkud to asi mají?“

V rámci multikulturní výchovy byla se žáky nedávno v Židovském muzeu. V tomto směru by uvítala, kdyby byl dětem hrazen program Jeden svět na školách a dělaly se projekty s touto tematikou. „Děti by to měly znát, vždyť např. vůči Arabům média pomalu a jistě vytvářejí xenofobii, mluví se o nich stále v souvislosti s válkou a terorismem!“

Děti ve škole pocházejí většinou z dobře situovaných rodin, cestují a setkávají se s jinými kulturami. „Bohužel, ohledně multikulturní výchovy se dá lehce šlápnout



vedle, každý kantor na to není otevřený, jsme tady v Čechách dost rasistický, je to tou totalitou, vždyť ty učitelky mají problém i se sexuální výchovou!“

Co se týká dětí cizinců, má zkušenosti, že i když přijdou do třídy a neumí ani slovo česky, ovládnou většinou jazyk za tři měsíce. Jejich spolužákům se jejich přítomnost ve třídě musí citlivě podat, aby k nim získali pozitivní vztah. Právě přijetí ostatními dětmi je pro děti cizince to nejdůležitější. „Měla jsem tu Romku, kterou české děti moc nebraly a ona si našla kamarádku v Indce, protože byly obě odlišné.“ Má zkušenosti, že žáci-cizinci většinou o sobě rádi mluví, někteří jsou však velmi uzavření a je jim to nepříjemné. Z hlediska hodnocení, nejsou známkováni z českého jazyka.

Speciální hodiny by dětem-cizincům neposkytovala. Český jazyk se prý naučí samy přirozeně, stačí jim, že sedí v lavici. Musí se přizpůsobit. Kdyby se jim kantor více věnoval na úkor výuky, „bylo by zle s českými rodiči“. Učitelé za tyto „lekce češtiny“ nejsou placeni navíc. Rodiče cizinci mají stejně většinou pro děti doučování, „protože na to mají“, a pro komunikaci s učitelem tlumočnicka. „To, že sem přijeli je jejich osobní rozhodnutí, tak se musí snažit a přizpůsobit. Vždyť v těch utečeneckých táborech si mohou vybrat, kde se jim líbí a zase to změnit. Poté jdou stejně za lepším, tak proč by se jejich dětem mělo něco platit.“ V této souvislosti souhlasí s opatřením Francie, která zakázala ve školách muslimské šátky. „Není správné si za každou cenu posazovat svou kulturu.“ Byla s celou rodinou 3 roky v Alžírsku. „Když jsme tam přijeli, bylo zrovna po nějakém svátku, kdy oni zabíjí ovce a ty střeva z nich jsou všude a já jsem se ráno probudila a dívám se z balkónu a tam ty střeva tahaly krávy, psi a kočky, nade mnou si někdo odstranil odpadky z balkónu tak, že to spláchl kýblem s vodou a mě to spadlo na hlavu a říkala jsem si, no nazdar, co tady budu ty tři roky dělat, ale museli jsme se přizpůsobit a respektovat jejich zvyky, protože jsme tam žili.“

## **Učitel 9**

„Je to pro ně katastrofa, když přijdou až na druhý stupeň.“ Tvrdí, že se děti zastaví ve vývoji, jazyk se stává velkou překážkou. I když jsou inteligentní, mají z předmětů čtyřky, protože ničemu nerozumí. „Jen u mě v matice mají dobrý výsledky, pokud na ní jsou, protože matika mluví vlastním jazykem.“

Pro děti-cizinců je velmi složité, chodí-li do třídy s dětmi mladšími o 2 roky. „Měla jsem tu třeba jednu Ukrajinku, ta doma ukončila třetí třídu a tady nastoupila do druhé.“

Měla samé jedničky a na konci třetí třídy dělala komisionální zkoušku a přeskočila rovnou do páté. Nyní má na vysvědčení trojky, jakýkoli problém řeší sebepoškozováním, chytla se pouliční party, vyhledává negativní společnost mladých lidí o pět let starších, matka je servírka, pracuje dlouho do noci. „Matka chtěla, aby byla dcera kontrolovaná a nechala ji u svého přítele a ona se podřezala, naštěstí se to řeší přes psychology.“

Řešení a jasné pozitivum pro učitelskou práci by viděla v tom, kdyby platila pro cizince povinnost ovládat český jazyk na určité úrovni ještě před nástupem do vyučovacího procesu. „Nebo at' chodí do školy ve svém jazyku.“ Vzdělávat děti s jazykovou bariérou považuje za velmi obtížnou záležitost. „Není na to čas, aby si kantor vzal slovník a překládal jim.“ „Ty děti bez motivace chytíte jedině, když mají zpracovat něco o své zemi. Tuhle dělal jeden na sport ve Vietnamu referát, ale nemůže se s tím člověk zabývat nějak moc často.“

V následujícím textu budou uvedeny představy učitelů o specifických charakteristikách jednotlivých národností, se kterými se mohli nejčastěji setkat. Patří mezi ně Ukrajinci, Rusové a Vietnamci. Všechna vyjádření učitelů jsou v uvozovacích větách tedy tak, jak byly řečeny.

K národnosti **Ukrajinců** se učitelé vyjádřili následovně:

Učitel 1 – „Jsou o poznání pokornější, snaživější a skromnější než Rusové. V ČR mají často existenční problémy, musí hodně pracovat a nemají čas na děti. Jsou závislí na svých zaměstnavatelích, kteří se k nim nechovají vždy korektně.“

Učitel 2 - „Bez problému.“

Učitel 4 – „Mají v sobě pokoru, nemají v sobě průbojnost.“

Učitel 9 - „Daleko větší úcta ke kantorství než u Čechů, snaha mít co nejlepší výsledky a dosáhnout co nejvyššího vzdělání. Velmi ceněná hodnota vzdělání. Jsou zodpovědnější. Vědomě nikdy neruší, nedělají lumpárny. Daleko poddajnější než Rusové.“

PPP 2 - „U Ukrajinců i Rusů se vyskytují časté poruchy chování, většinou kolem 5. třídy, vyskytuje se často špatná spolupráce rodiny a školy, kterou si vysvětluje tzv. „machovským“ přístupem muže, jeho dominantním

postavením v rodině a tím pádem nerespektováním učitelky – ženy v roli pedagoga a člověka, který by mu radil ve výchově dětí.“

O národnosti **Rusů** mají učitelé následující představy:

Učitel 1 – „Bývají velmi hrdí, tvrdohlaví a vypočítaví. Podobně jako Ukrajinci v ČR musejí hodně pracovat, děti končí na ulici, nebo je hodně často hlídá někdo známý. Vzniká problém, když je jejich dítě kritizováno ze strany učitele pro běžné záležitosti, co se prostě občas stávají i ostatním dětem. Cokoliv negativního připisují své národnosti a bývá velmi nepříjemné vysvětlovat, že kritika nevyplývá z rasistického postoje učitele. Několikrát nabízenou pomocnou ruku vždy odmítají.“

Učitel 2 - „Pokaždé katastrofa, nezámek.“

Učitel 4 - „Vždy se to pozná, už jen jak chodí zpříma, jsou hrdí. V chlapcích je zabudovaný takový nadřazený postoj k ženám, že jim nějaká ženská nemá co nakazovat, dokáží to dát najevo jediným pohledem. Ženská autorita na ně prostě neplatí, pokud se podřídí, pak jen s velkým sebezapřením.“

Učitel 5 - „Mám zkušenosti z předchozí ZŠ, kde jsem učila. Byly to děti bohatých Rusů, skoro každé dítě mělo po škole individuální lekce tenisu. Po 2 – 3 měsících nakonec obvykle zapadli do kolektivu, ale ne nikdy hned. Polovina dětí chytřejší, polovina pomalejší. Výjimkou je můj současný žák, který bydlí s babičkou, je zanedbávaný, babička se odmítá naučit česky a respektovat jakákoli pravidla. Vždy přijde mimo třídní schůzky a má pocit, tak jsem tady a vy si na mě musíte udělat čas. Rezolutně odmítá nechat chlapce vyšetřit psychologem, i když to nutně potřebuje.“

Učitel 9 - „Hrdost, tvrdost.“

PPP 2 - „U Rusů i Ukrajinců se vyskytují časté poruchy chování, většinou kolem 5. třídy, vyskytuje se často špatná spolupráce rodiny a školy, kterou si vysvětluje tzv. ‚machovským‘ přístupem muže, jeho dominantním postavením v rodině a tím pádem nerespektováním učitelky – ženy v roli pedagoga a člověka, který by mu radil ve výchově dětí.“

### **Vietnamskou** národnost učitelé vnímají následovně:

- Učitel 1 - Učitel je pro ně „polobůh“, který ví co dělá a vzdělává jejich dítě. Jsou velmi pospolití a soběstační, ve své komunitě si navzájem pomáhají, jsou štedří. „Před odjezdem na školu v přírodě mi dali mikinu, jako vyjádření díků, že něco takovýho organizuju pro jejich dítě, a kupón do telefonu, abych mohla volat, kdyby se něco stalo.“
- Učitel 2 - „Obecně jsou velmi čistotní, pilní a pracovití, nepošklebují se, mají úctu k ostatním, neznají ironii, jsou zruční a dodržují rodinné tradice. Rodina je většinou zaměstnává ve svých obchodech a velmi důsledně dohlíží na jejich vzdělání. Stačí, aby se učitel jen trochu zmínil a otec už doma sjednává nápravu.“
- Učitel 3 – „Víte, každý říká, že jsou bezproblémoví a skvělí, ale stejně je to individuální. Zrovna v devítce je jeden, který je agresivní, mlátí ostatní děti, je mu všechno jedno, absolutně se s ním nedá nic dělat, rodiče se o něj nezajímají a on je většinou na ulici. Tuhle nám posprejoval se svými kamarády celou stěnu sprostějma obrázkama, když to řeknu slušně. Děti jí předtím docela dlouho o hodinách VV kreslily.“
- Učitel 4 - „Integrují se nejlépe, jsou snaživí a válcují české děti. Jsou šťastní, že jsou jinde než ve Vietnamu, často mají doučování a velmi se snaží vyniknout v českém kolektivu.“
- Učitel 9 – „Většina jich už prodává v 7, 8, 9 třídě. Hrají zástupnou roli rodičů. Nelajdačí, ale chybí jim motivace. V mnoha případech žáci usilují pouze o doklad, že mají školu, jen aby mohli co nejdříve prodávat ve stánku.“
- PPP 2 - „Spolupráce je s nimi převážně dobrá, vzdělání je pro ně priorita a podle toho s úctou přistupují k pedagogům, mnoho učitelů přiznává, že Vietnamci jsou pro ně ‚satisfakcí‘, neboť mají vždy splněné úkoly, jsou snaživí, poslušní, vděční, naučení.“

### ***Komentář k dotazování mezi učiteli***

Učitelé se vyjadřují k problematice multikulturní výchovy spíše v souvislosti s výukou žáků-cizinců. Z tohoto faktu je možno usuzovat, že problematika MV se pro

ně stává aktuální až v momentě, kdy k nim nastoupí žák-cizinec do třídy.

Učitelé zpravidla vnímají uplatňování multikulturní výchovy jako jednodušší na 1. stupni základní školy. Situace na 2. stupni je složitější z důvodu střídání několika učitelů v jedné třídě a předmětového zaměření. Prostor k rozvíjení tolerance u žáků chápou pouze v rámci výuky dějepisu a občanské výchovy. Jedna respondentka však tyto bariéry nevnímá, pokud téma v rámci MV cítí jako aktuální, neváhá ho zařadit například místo hodiny matematiky, tvoří projekty pro celou školu a věří v efektivitu takového snažení. Důvody škol ohledně nedostatku peněz chápe jako výmluvu.

I když na škole probíhají akce v rámci MV, v dětech jsou silně zakořeněny různé předsudky a rasistické názory, používají pejorativní výrazy pro určitá etnika i odlišné skupiny, i když se nimi nikdy nesetkaly. Původ těchto výroků by učitelé hledali v rodinách, ale i v médiích, které neustále chrlí zkreslené zprávy o určitých etnikách. Důkazem je válečný konflikt v Iráku. Většina obyvatel považuje Araby za teroristy. Aktuální realitě se bohužel přizpůsobuje většina škol a potřebné kroky v rámci MV konají až tehdy, kdy je to pro ně více než aktuální např. v souvislosti s vysokým počtem žáků-cizinců určitého etnika navštěvující jejich budovu.

V rámci uplatňování MV na školách by učitelé uvítali jednoho specialistu z jejich řad, který by měl tuto tematiku ve škole na starosti a pořádal různé projekty. Dalším návrhem byla povinná účast škol na akcích jako je např. Jeden svět na školách od společnosti Člověk v tísni.

Zaznívá názor, že předsudky fungují i naopak, jsou dány minulostí a ne každý učitel dokáže být v tomto směru otevřený.

V souvislosti se vzdělávání dětí cizinců, je pro učitele nejpalčivější otázka komunikace se žákem, ale i s jeho rodiči. Záleží samozřejmě na jazykových znalostech učitele, což je například u česky nemluvicích Vietnameců nulová šance na dorozumění. Učitelé se cítí ztraceni a výuku žáka-cizince chápou jako zátěž, která leží pouze na jejich bedrech. Neznají žádný konkrétní postup výuky jazyka, nemají metodický materiál ani speciální učebnice pro žáky-cizince. Každý si tuto situaci řeší podle svého. Někteří své žáky doučují ve svém volném čase, jiným shánějí doučování rodiče.

Komunikace s rodiči je problematická pokud neovládají český jazyk. Někteří učitelé volají po respektu majoritní skupiny ze stran rodičů, kteří odmítají zákonitosti školy a navíc se domnívají, že by jim učitel měl vždy vyhovět a ještě ovládat jejich jazyk.

Snaha o spolupráci ze strany rodičů též záleží na tom, zda chtějí zůstat v ČR trvale nebo jen přechodně. Cizinci usilující o trvalý pobyt se snaží o integraci svého dítěte a rychlé řešení případných problémů.

Podle postřehů učitelů mají žáci-cizinci na 1. stupni větší naději na integraci. Druhý stupeň je nadstavbou na jazyk, učí se odborné předměty jako fyzika a přírodopis, proto je nástup až na druhý stupeň v české škole pro děti-cizinců daleko obtížnější. Často se kamarádí s dětmi, které jsou také nějakým způsobem odlišní jako oni. Pokud je jich více v jedné třídě dochází mnohdy k separaci. Tato bariéra se stane pro některé žáky nepřekonatelnou a je brzdou v jejich vývoji. Některé rozumné rodiny to pochopí a odvezou dítě zpět do vlasti.

Převážně jsou však děti cizinců velmi motivované a ctižádostivé, jazyk zvládnou během tří měsíců a ve svém letu někdy dokonce přeskakují ročníky.

Učitelé vyjadřovali rovněž různé názory k řešení situace vzdělávání cizinců. Znalosti českého jazyka přikládají největší důležitost v cestě žáka-cizince za úspěšnou integrací do českého prostředí. Přivítali by, kdyby se stala výuka českého jazyka pro děti cizinců povinnou, a to buď před nástupem do školy ve formě intenzivního kurzu nebo paralelně se školní docházkou. Žáky by vyučovali specializovaní vyučující, kteří by spolupracovali s budoucími nebo současnými třídními učiteli žáků. Tyto hodiny by mohly být eventuelně i spolufinancovány rodiči žáků. Jeden respondent by viděl řešení ve speciálním asistentovi pro tyto účely. Vznikl i názor, že by si měli rodiče toto doučování sehnat a hradit výhradně sami, neboť přestěhování se bylo jejich svobodné rozhodnutí.

Jako nejdůležitější považují učitelé pro dítě přijetí třídním kolektivem, odpovídající jednání učitele a aktivní přístup rodičů ve spolupráci s učitelem.

Někteří učitelé se vyjadřovali i ke specifikám jednotlivých národů, kteří se nejčastěji vyskytují na českých základních školách. Patří k nim Ukrajinci, Rusové a Vietnamci.

Učitelé se v případě Ukrajinců většinou neubrání srovnávání s Rusy. Vnímají je jako pokornější, pracovitější a skromnější, bezproblémovější. Mají úctu k učiteli a jsou velmi motivovaní mít co nejlepší výsledky. Pracovnice PPP u nich registruje podobný přístup k ženám jako u Rusů, který je založen na jasné podřízenosti mužům.

Rusové jsou považováni za velmi hrdý a tvrdý národ. Vždy odmítají nabízenou pomocnou ruku. Mají problémy s přijímáním ženské autority.

Vietnamci jsou zpravidla velmi snaživí, pracovití a slušní. Často již od základní školy pomáhají svým rodičům ve stáncích či restauracích. Rodiče mají úctu k učiteli a snaží se spolupracovat. Pro některé je vzdělání prioritou a jsou silně motivovaní a úspěšní, a jiní se snaží absolvovat školu, aby mohli ihned pracovat.

### 3.4 Výsledky dotazníkového šetření mezi žáky

Další pozornost bude věnována dotazníkovému šetření, které jsem uskutečnila v období prosince 2006 a ledna roku 2007. Toto šetření proběhlo ve čtyřech třídách u spolužáků zkoumaných dětí, na žluté škole ve 2.třídě žáka G a v 6. třídě žáků A, B, E, F, poté na modré škole v 5. třídě žáka H a 6. třídě žáka I.

Návratnost dotazníků byla 100%, neboť jsem je zadávala jednotlivým třídám osobně a dotazník vyplnili všichni přítomní žáci. Celkový počet respondentů byl 78.

V konceptuální struktuře uvažuji o důležité roli českých spolužáků v životě dětí-cizinců, proto se stalo mým cílem zjistit, jaké mají tito žáci zkušenosti s cizinci, v čem vnímají jejich případnou odlišnost či podobnost, v jakých situacích se s nimi setkali či setkávají, zda někdy vyhledal příslušník jiného etnika od nich pomoc či zda oni potřebovali jeho, zda Čechům přisuzují některé typické vlastnosti a zda chovají nějaké představy o národnostech, se kterými se měli možnost setkat. Níže uvádím výsledky dotazníkového šetření (ukázky dotazníkového šetření viz příloha č. 2, 3, 4).

**A.** Otázka číslo 1 zjišťovala, se kterými spolužáky jiných národností se děti měly možnost setkat. Ve všech třídách děti 100% vyjmenovaly národnosti svých současných i minulých spolužáků, pouze ve 2. třídě 75% respondentů uvedlo, že žák G je Rus, ostatní správně napsali, že je Ukrajinec.

**B.** V odpovědích na druhou otázku žáci uváděli v čem se domnívají, že se liší od svých spolužáků – cizinců a v čem jsou si podobní.

V odpovědích z hlediska odlišností převažoval ze 70% jazyk, 22% respondentů vnímalo největší odlišnost ve fyzických znacích jako tvar a barva očí, obličejů a barva kůže, ostatní ji spatřovali ve zvycích (např. „Francouzi mají jiné jídlo“) a ve

vlastnostech („lišíme se vervou“). Shrnutí slovy jednoho respondenta: „Lišíme se nejvýrazněji řečí, s některými vzhledem a pak taky zvyky a náturou.“

K podobnosti s cizinci se nevyjádřilo 45% respondentů. 33% dětí vnímá jako podobný běžný život a to v tom smyslu, že děti chodí do školy, dospělí do práce a sportuje se, 20% respondentů spatřuje podobnost v tom, že máme všichni tělo, obličej a vlasy. Ostatní uvádí, že se podobáme lidskostí, tím „že si pomáháme“ nebo že „jsme všichni lidé a žijeme na stejné planetě a máme stejné city.“

**C.** Třetí a čtvrtá otázka zjišťovala, zda se děti setkaly s cizinci i mimo třídu a v jaké situaci. 96% dětí se někdy setkalo s cizincem mimo třídu. Situace, v nichž tato setkání proběhla bychom si mohli rozdělit do dvou skupin. Do první skupiny zařadíme každodenní život žáků ve škole, doma, venku, kde zhruba polovina respondentů uvedla situace v obchodě (Vietnamci) a na chodbě školy (Rusové, Ukrajinci, Vietnamci, Bulhaři, Rómové), 15 % má zkušenosti s cizinci z internetu, dále z ulice („nějaký černoch hledal obchod a mluvil anglicky“), tábora, fotbalu, od kamarádů rodičů, z hřiště („V situaci, že mi házel prach a písek do očí! Číňan!“), party („máme v partě 5 Romů a jednoho Ukrajince“), ale i z divadla pro děti a ze sousedství.

Druhá skupina se týká zkušeností ze zahraničí, kdy 35% respondentů uvedlo situace z dovolených na horách nebo u moře, kde figurovaly většinou národnosti západní Evropy (Angličané, Italové, Španělé, Francouzi).

**D.** Pátá otázka, stejně jako třetí, byla uzavřená a ptala se, zda respondenta někdy požádal nějaký cizinec o pomoc, a pokud ano, ať uvedou v 6. odpovědi, v jaké situaci se tak stalo.

Přesně 50% žáků odpovědělo, že ANO. Z hlediska uvedených situací můžeme toto „požádání o pomoc“ opět rozdělit do dvou prostředí - ve škole a mimo ni. Přibližně polovina žáků zasazuje žádost cizince do prostředí školy, kde se jednalo především o pomoc s domácím úkolem, když chtěl vysvětlit učivo, v situaci, kdy šlo o zapůjčení tužky, pravítka či o namalování obrázku. Mimo školu má až 40% dětí zkušenosti z ulice, kde se je ptal nějaký cizinec na cestu nebo potřeboval jinou pomoc („Babička v tramvaji řekla help me boy a já ji pomohl do schodů“).

Někteří respondenti uvedli, že je nějaký cizinec požádal o cigaretu nebo že překládali



cizincům na táboře.

**E.** Dále dotazník v otázkách 7 a 8 zjišťoval, zda někdy potřeboval dotazovaný pomoc od cizimce, a pokud ano, pak v jaké situaci.

80% žáků uvedlo, že nikdy od cizince pomoc nepotřebovali. Ti, kteří potřebovali, byli ze 70% v zahraničí a ptali se na cestu nebo žádali o vyfotografování. Ostatní potřebovali ve škole od svého kamaráda půjčit např. pravítko, nebo učebnici nebo vědět kolik je hodin. Jednoho žáka zachraňoval Angličan z převrhnuté kanoe.

**F.** Poslední dvě otázky byly součástí dotazníku pouze pro starší žáky, tzn. pro pátou a dvě šesté třídy s celkovým počtem 62 žáků. Ve 2. třídě byl dotazník modifikovaný, aby odpovídal věku respondentů, otázky tohoto typu tedy do jeho obsahu nebyly zařazeny.

V odpovědích na otázku č.9 respondenti uvedli, jaké typické vlastnosti přisuzují Čechům. Uvedené odpovědi se velmi pestře pohybovaly na škále kladných i záporných vlastností.

K nejčastějším odpovědím patřila reakce 28% žáků, kteří u Čechů vnímají jako typické pití piva i jiného alkoholu, 17% respondentů uvedlo minimálně jednu z následujících vlastností: milí, veselí, přátelští, hodní a laskaví, v 10% odpovědích bylo uvedeno, že Češi jsou charakterističtí svou šikovností a kuchařským uměním. Někteří žáci považují za typickou vlastnost pracovitost, statečnost, dobré výsledky ve sportu, a že „Češi řeší všechno v klidu“, že „mají jiné zvyky než ostatní např. Mikuláš, čert a anděl“.

Zhruba třetina odpovědí přisoudila Čechům záporné vlastnosti, nejčastěji byla zmíněna závistivost, vulgárnost, lakota a tvrdohlavost, dále drzost a „sukničkářství“, „jsou hnusní, hádaví, žraví“, ale také bezohlední v dopravě a neukáznění v cizině.

Z dalších odpovědí citují: „Kradou jako něco a jsou to prasata. Jsem Čech, ale né prase.“ „Přijde mi, že některé národnosti mají lepší vlastnosti než Češi, lepší chování a podobně.“ „THC je tady běžná.“ Ale také: „Každý Čech má jinou vlastnost.“

10% respondentů u Čechů nevnímá žádné typické vlastnosti.

**G.** V odpovědích na otázku číslo 10 se žáci vyjadřovali k typickým vlastnostem u

jiných národností, které znají. 34% respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Někteří se shodli u následujících národností: Rusové jsou „tvrdí hoši“ a pijí vodku, Ukrajinci jsou pracovití, Asiaté obecně šikovní, specificky pak Japonci na bojové umění a Vietnamci na ruční práce, tito jsou dobří v boji „na blízko“, a také „jedni z nejlepších bojovníků s kulomety a prodáváním drog“, Bulhaři jsou temperamentní, živí, ale i hodně agresivní, některé další odpovědi přisuzují typické vlastnosti i jiným národnostem: Italové jsou milí, Američané „žraví“, veselí a hrdí, v Gruzii tišší a v Ghaně chudí.

Z ostatních odpovědí cituji: „No v jinejch zemích je čisto na ulicích“ „Třeba chovají se líp než Češi. Češi, jak viděj cizince, hned maj blbý řeči a cizinci, když viděj Čecha, tak by se klidně přátelili.“ „Nevim, protože jsem žádného cizince nepoznala více, než od vidění.“

### ***Komentář k dotazníkovému šetření mezi žáky***

Děti znají země původu svých spolužáků s výjimkou žáků 2. třídy, kde se většina z nich domnívá, že jejich spolužák je Rus. Odlišnost u cizinců žáci většinou vnímají v souvislosti s jazykem a fyzickými znaky, k podobnosti se vyjadřovali podstatně méně. Tu registrují spíše v souvislosti s běžným životem, tzn. že dospělí pracují a děti chodí do školy. Fyzické znaky jsou vnímány v souvislosti s podobností i odlišností.

Výsledky šetření poukazují na to, že se multikulturní společnost rozrůstá a interakce s cizinci se stává víceméně přirozenou součástí života nejen pro žáky 5. a 6. tříd, ale také 2. třídy. Důkazem toho je jejich setkávání se s cizinci v běžném životě v obchodech, na chodbách školy, na ulici či po internetu. Toto tvrzení umocňuje fakt, že více jak třetina žáků byla nejméně jednou v zahraničí. Samozřejmě jsem si vědoma skutečnosti, že se zkoumané třídy nacházejí ve školách hlavního města, a pokud by se podobné šetření provádělo na vesnické škole v jiné části země, lze předpokládat, že by interakce s cizinci nebyla tak častá.

Polovinu žáků požádal o pomoc spolužák cizinec v souvislosti s výukou ve škole nebo radili cizinci na ulici ohledně správné cesty. Svého spolužáka nebo někoho jiného z řad jiné národnosti někdy potřebovalo 20% respondentů.

Velmi mě překvapilo, že v souvislosti s typickými vlastnostmi Čechů třetina

respondentů uvedla pití piva a alkoholismus a druhá třetina záporné vlastnosti jako závistivost, vulgárnost či neukázněnost. Kladné vlastnosti u Čechů vnímá pouze necelá třetina respondentů.

Při tvorbě národního autoportrétu byli tedy respondenti mnohonásobně kritičtější, než tomu tak bylo ve vnímání cizinců, kterým přisuzovali, až na pár výjimek, veskrze kladné vlastnosti. Znamenalo by to, že mladí Češi vnímají svůj národ v horším světle, než vidí jiné národy. Navíc k typickým vlastnostem Čechů se mělo potřebu vyjádřit 90% respondentů, zatímco k jiným národům pouze nadpoloviční většina.

### **3.5 Výsledky rozhovorů s odborníky z PPP**

Na myšlenku nahlédnout na výzkumný problém z hlediska odborníků z pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) mě navedla příručka interkulturní poradenství, kde se uvádí, že poradny naplňují „odborné a organizační předpoklady k tomu, aby klientům z řad etnických a kulturních minorit poskytovala kvalifikovanou pomoc ve specifických problémech a potížích, jakými jsou: problémy v učení, poruchy chování, osobnostní a sociální problémy, otázky spojené s volbou další vzdělávací cesty a povolání.“

Zajímalo mě, které děti vyhledávají pedagogicko-psychologické poradny, jaké nejčastější problémy řeší, jak vypadá dle názoru psychologů praxe multikulturní výchovy na školách, co je nejdůležitější pro děti cizinců v procesu integrace do nového prostředí a dále, jak by se měla integrace řešit.

Dotazovaní pocházejí každý z jiné poradny a pro identifikaci jsem je označila PPP1, PPP2 a PPP3. Názory odborníků měly značnou rozmanitost též v závislosti na jejich časových možnostech.

Celou podkapitolu završuje zmínka o novém projektu, který je realizován Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP) a který považuji za velmi zajímavý a důležitý pro potřeby multikulturní výchovy a integraci cizinců do společnosti. Tyto informace mi byly poskytnuty vedoucím celého projektu, s kterým jsem se sešla v jeho kanceláři, a byly zde označeny PPP4.

## PPP 1

Odborník označený jako PPP1 uvádí, že do pedagogicko – psychologické poradny chodí pouze motivovaní rodiče, kteří se snaží zapadnout s celou svou rodinou do většinové společnosti. Uvádí příklad jedné rodiny z Ukrajiny, kteří byli atypičtí tím, že byly oba rodiče výtvarníci a jejich děti tím pádem z intelektuální rodiny. Velmi se snaží, aby byli přijímáni většinovou společností a zakořenit v ČR. Je jim jasné, že jsou občané druhé kategorie, jako např. čeští imigranti v západních zemích, a proto se musí snažit více než ostatní.

U utečenců přetrvává pocit ohrožení, často nechtějí sdělovat svá osobní data ze zvyku, neboť v jejich zemi byli sledováni. V ČR je sice nikdo nepronásleduje, ale oni mají tento pocit strachu stále v sobě, neboť se rodina necítí ukotvena v novém prostředí. Za významnou považuje identifikaci rodičů s myšlenkou, že se v ČR usadí. Jejich děti, ale i oni sami, jsou schopni zvládnout jazyk a pochopit většinovou kulturu daleko dříve, než rodiče, kteří se s touto myšlenkou neidentifikují. Výrazné jsou tyto rozdíly v utečeneckých táborech.

„Vlastně k nám moc rodin z jiných etnik ani nechodí, protože je u nich často psychologický přístup spojován s nějakou psychickou poruchou. Číňané třeba věří, že přílišné přemýšlení o problémech problémy přináší.“

Ze situace MV na školách usuzuje, „že se v tom učitelé spíše ztrácejí“ a to, že si přečtou nějaké informace o národech, zdaleka nestačí. Obecně má zkušenosti, že učitelé nejsou příliš ochotni účastnit se vzdělávacích seminářů a pracovat tak „přes čas“. I když jsou již tací, kteří toto považují za součást zaměstnání a profesního růstu, „ale je jich žalostně málo.“

Možno sledovat drobné nuance v jednotlivých národech způsobené interkulturními rozdíly. Pro příklad uvádí chlapce z Kazachstánu, který se projevoval agresivněji. V jeho zemi je toto chování normální, vyjadřuje machovství, převahu muže. Problém byl pouze v rozdílném pohledu na jednu věc, v jejím odlišném chápání, způsobeným kulturními vzorci jednotlivých národů. „To si člověk musí uvědomit ty rozdíly mezi vlastními kulturními normami a těma jejich, takže lidi si musí rozšířit pohled na svět a způsoby myšlení.“

Nepřehlédnutelným faktem zůstává, že velmi záleží na socio-ekonomickém prostředí každého dítěte, na jeho rodinném zázemí.

## PPP 2

Tento odborník označuje problémy, které řeší české děti s dyslexií, dysgrafií, jako zanedbatelné oproti komplikacím, které zažívá dítě cizinec. Jeho touha po vřazení se do společnosti a ohromná jazyková bariéra, která mu stojí v cestě, je naprosto převažující.

Mezi problémy, které nejčastěji řeší jsou poruchy chování dětí, které se objevují převážně ve 4. – 5. třídě, kdy se začíná projevovat jejich osobnost a „vystrkují růžky“.

Ve své práci se setkává většinou s národnostmi z bývalého Sovětského svazu, mezi které patří především Rusové, Ukrajinci a Arménci, dále z Číny, Vietnamu a s příslušníky národností zemí bývalé Jugoslávie a to zejména v období nepokojů a politických nejistot na tomto území, tzn. zhruba před 5 lety.

Pomoc pedagogicko-psychologické poradny se vyhledává u dětí cizinců až na podnět školy, pokud nastane nějaký problém. Rodiče sami tuto možnost nevyhledávají, jsou většinou velmi zaneprázdnění, jejich znalost jazyka je na velmi nízké úrovni, a pokud nakonec přijdou, komunikace s poradnou se odehrává stejně přes dítě tlumočnicka.

Konkrétní problémy, které děti řeší s PPP jsou většinou s chováním a s volbou budoucího povolání. Specifické poruchy učení se vyskytují méně, neboť jsou těžko identifikovatelné. „Možná by se dalo říct, že když se ty děti naučí jazyk rychle, tak se u nich žádná porucha nevyskytuje.“ Pokud však, např. ruské děti dělají neustále chyby v délce hlásek, nelze s jistotou odhalit, zda je to díky jejich odlišnému přízvuku nebo vlivem specifické poruchy učení.

Děti cizinců bývají obecně ne ani tak chytřejší, ale spíše pracovitější, ambicióznější, uvědomují si, že musí obstát v těžkých podmínkách. Jsou hnáni jakousi časovou zátěží, podvědomým tlakem vyvěrajícím ze sociální nejistoty. Snaží se v rámci možností dosáhnout maxima a využít každou příležitost. Např. Jedna žákyně ruské národnosti, která přišla letos do deváté třídy se přihlásila do PPP na zkušební testy pro střední školu. Díky tomu, že nedostatečně ovládá český jazyk, z nich vyšla zkresleně. V podmínkách přijetí na střední školu je, že žák musí chodit minimálně jeden rok někde do české školy. Dívce bylo doporučeno si zopakovat 9. třídu. Pro ní byla tato situace naprosto nepřijatelná: „Vždyť je prosinec, já to do září zvládnu, prosím, doporučte mě!“ Vzpomíná si na případ ukrajinského chlapce, který přeskočil z 1. třídy do 3. třídy

Děti svou odlišnost většinou chápou negativně, nestojí tolik o pozornost. Snaží se, co nejdříve a co nejvíce zapadnout do kolektivu ostatních spolužáků. Odlišná situace

nastává u dětí, kteří se objeví ve třídě, kde je dětí cizinců více. Necítí se osamoceni, mají tendence se bavit s nimi a tolik se nesnaží zakrýt svou jinakost a projevit svou kulturní odlišnost (např. nošení muslimských šátků u dívek).

Pokud se děti dostanou do jiné země v 1. nebo ve 2. třídě, mají větší šanci si najít kamarády, začlenit se tak, aby se cítily dobře. Horší je to s dětmi, které přicházejí do 6. a 8. tříd. Těm se včleňování do majority daří hůře, vyhledávají si za přátele spíše cizince nebo ty, kteří stojí mimo kolektiv a jsou také svým způsobem odlišní a jiní. „Jedna česká dívka nezapadla příliš do kolektivu, dělala jsem s nimi jednou nějaký blok a ona se nějak projevila a jeden chlapec z bývalé Jugoslávie se jí zastal s tím, že ‚ano, já jsem jí rozuměl, protože vím, jaký to je, když je člověk sám a vím, jaký to je, když nemá ty kamarády‘. Potom byl velmi spokojený, že mohl někomu pomoci, že mohl být užitečný.“

Ocenění v životě těchto dětí hraje velkou roli. Jsou hodnoceni převážně negativně, takže jsou velmi citliví na ocenění. „Jeden chlapec poskytl ošetření spolužákovi, kterému tekla z nosu krev a byl za to oceněn učitelem, to pak ten kluk úplně vyrostl.“

Z hlediska výuky příslušníků jiných národností má zkušenosti, že se ředitelé chtějí zviditelnit tím, že ve své škole mají více cizinců, ale nic konkrétního pro ně nedělají. Často škola nemá finanční prostředky a situaci řeší tím, že dítě umístí do třídy o jeden stupeň nižší, než odpovídá jeho věku. Výsledkem je přehlcnost učitelů, kteří se vypořádávají s takovými dětmi každý po svém. Často za úplatu nabízejí soukromé doučování českého jazyka. Učitelé nepřijdou se svými problémy v této oblasti do PPP, neočekávají pomoc ani si někteří nepřipustí, že ji potřebují. „Často bohužel ani neznají slovo supervize, nebývají pružní, často jsou jak studený psí čumáci, nejsou ochotní zjistit své chyby a dále se rozvíjet. Brali by to jako kontrolu jejich práce, jako kritiku.“ Učitelé se často vyčerpávají na povinnostech mimo výuku, neustále se mění koncepce vzdělávání, jsou na ně kladeny větší a větší nároky a nezřídka se stává, že „vyhoří“.

Z hlediska hodnocení učitelé neumí žáky pocházející z národnostních menšin motivovat, „neuvědomují si, že mají spoustu rezerv.“

Domnívá se, že první, co by děti přicházející z cizích zemí potřebovaly, je intenzivní jazykový kurz.

Někdy řeší dilema u některých žáků, zda jejich problém vychází z jejich nerespektování jakýchsi pravidel nebo je to národnostní specifikum, odlišný styl

vnímání světa „ale nemůžu se jich na to ptát.“

„Zamýšlíme se nad tou odlišností, často známe jejich zvyky, společenské hodnoty, kulturní specifika, to je fajn, ale my si často neuvědomujeme, že je vnímáme zase přes naše filtry a promítáme si do toho své systémy nazírání z naší rodiny, z našeho prostředí. To je jako ten příběh, jak pan X se v Čechách díval přes žluté brýle, odjel do Japonska, které viděl přes modré a vrátil se do Čech a Japonsko viděl zpětně zeleně. Nezabýváme se svých filtrů a osobních zkušeností, promítáme je všude v našich každodenních životech.“

### PPP3

Tento odborník nepracuje přímo s klienty PPP, ale sám je vyhledává v rámci výzkumné a koncepční práce pro PPP.

Za problém číslo jedna, kterou mají žáci-cizinci označuje jazykovou bariéru. Přičemž je zabezpečena v zákoně pro děti pocházející z EU podpora ve výuce a pro děti azylantů je jejich vzdělávání zajištěno zákonem o azylu. Ta nejpočetnější skupina, která pochází z Asie a ze zemí bývalého Sovětského svazu, nárok na podporu žádnou nemá. „Řadu let se snažíme přesvědčovat kompetentní lidi na ministerstvu, ale bez výsledku.“ Nesouhlasí se standardním modelem na školách, který spočívá v zařazení žáka do nižší třídy. „Často tam v té třídě zůstane a tak ztratí roky.“ V současné době školy s takovým dítětem nepracují systematicky. „Každá to řeší tak nějak svým stylem.“ Některé školy organizují pro cizince mimovýukovou aktivitu doučování českého jazyka, která často vzniká na základě poptávky rodičů a je jimi i finančně dotována.

Problémem číslo dvě je přijetí dětí cizinců jakožto kulturně odlišných jejich spolužáky. „V tomto směru někteří učitelé něco dělají jiné méně.“ MV je podle jeho názoru na českých školách „v plenkách“. Každá škola by měla mít v září tohoto roku zpracovaný projekt na MV jako průřezového tématu RVP ZV. Školy jsou v tomto směru bezradné, neboť metodický portál pro tuto oblast je velmi obecný.

Nejdeálnější řešení v otázce výuky češtiny by tento odborník viděl v doplňkové výuce českého jazyka, která by se uskutečňovala se skupinou dětí. Součástí výuky jazyka by byly reálie ČR, které by rovněž usnadnily integraci žáků. „Třeba, že Češi mají jména v kalendáři, jaké je místní podnebí, protože například ve Vietnamu se nestřídají 4 roční období, také by tam byl jazyk jako nástroj komunikace, jak se tu například

vyjadřuje úcta a různé emoce.“ Za nejhorší možnou metodu považuje překladatelsko-gramatickou, kde je znám obsah a dítě se učí gramatická pravidla. Žák tak nemá pocit, že získává novou informaci. Doporučoval by dbát na to, aby vyučování češtiny přesáhlo rovinu jazyka a bylo i o obsahu.

Dítě-cizinec často naváže se svým učitelem češtiny vztah důvěry. „Je to vlastně první člověk, se kterým si rozumí a je schopno se s ním nějak domluvit. Když má pak nějaký problém, tak jde za ním.“ Domnívá se, že by tento fakt učitelé měli vědět a počítat s ním.

Učitelé často vnímají jazykovou bariéru a kulturní odlišnosti jako nedostatek u dítěte. Neměli by zapomínat, že každé dítě má jisté klíčové kompetence, aby mohlo žít a obstát v této společnosti. Učitel by je měl správně žákovi pomoci odhalit. V tomto směru je jazyková bariéra samozřejmě jistým nedostatkem, ale neměl by být pojmán jako absolutní. Učitel by měl žáka sledovat jakým tempem zvládá jazyk, jaké jsou jeho předpoklady a rodinné zázemí. Když se zlepší úroveň komunikace, měl by mu dát možnost uplatnit své schopnosti. „Jenže učitelé to nedělají ani u českých dětí.“

Rodiče považuje za neméně důležitou součást celého procesu integrace dítěte. PPP3 s politováním uvádí, že většina rodičů se věnuje ekonomické stránce života a vzdělávací proces vnímají „jako něco, co běží a do čeho moc zasahovat nebudou.“ Často jsou děti v rodině jediní, kteří umí mluvit česky, mají české kamarády. Učitel by se měl zajímat, zda se dítě doma učí i svůj mateřský jazyk, který by měl sloužit k tomu, „aby se doma cítil jako doma, ne jak mezi lidma, kterým zas až tak všechno nerozumí, protože to může mít smutné následky, že přijedou za příbuznými a oni neumí pořádně svůj jazyk a lámou se tam vztahy.“

#### **PPP4**

Zde považuji za velmi důležité zmínit se o pilotním projektu, který je řízený MŠMT a realizován Institutem pedagogicko-psychologického poradenství, a který zahájil praktickou činnost v lednu a v únoru 2007. Měl by komplexně propojit služby odborníků ze Střediska integrace menšin (kulturní antropolog, pedagog – didaktik, speciální pedagog, sociální pracovník, psycholog). Cílem spolupráce těchto odborníků je tvorba programů šitých na míru pro menšiny, cizince, imigranty, Romy a sociálně slabé rodiny. Součástí projektu je i vzdělávání pedagogů v této oblasti. Cílem projektu



je i pomáhat školám tvořit individuální plány pro cizince i vzdělávací program v rámci průřezového tématu multikulturní výchova. V nabídce projektu je i tzv. tutorská služba, kterou představuje vyškolený pracovník, jenž dohlíží nad individuálním plánem žáka a pravidelně mu poskytuje své služby (v případě žáka-cizince je to doučování z českého jazyka, v případě Romů je cílem dosáhnoutí úrovně ostatních dětí před nástupem do 1.třídy, atd.). Z projektu je hrazen i tlumočnick, je-li potřeba při komunikaci s rodiči.

### ***Komentář k rozhovorům s odborníky PPP***

Rodiny cizinců zpravidla pomoc pedagogicko-psychologické poradny samy nevyhledávají, nanejvýš velmi motivovaní rodiče, kteří mají zájem žít v zemi a integrovat se. Rodiče většinou svůj čas tráví socioekonomickým zabezpečením rodiny. Některé děti poradnu navštíví samy na doporučení školy, kdy se většinou řeší problémy s chováním nebo volbou budoucího povolání.

V souvislosti s integrací žáků-cizinců na české školní podmínky se odborníci shodují s učiteli, že integrace je zpravidla tím snadnější, čím je dítě mladší. Pokud dítě opustí svou zemi a nastoupí v Čechách na 2. stupeň základní školy, je pro něj situace daleko komplikovanější a jeho integrace náročnější. Často vyhledávají kamarády, kteří jsou něčím odlišní jako oni, což v některých případech vede k separatismu.

Pro děti cizinců je často charakteristická silná motivace ke školní úspěšnosti a pracovitost. Jsou podvědomě z domova zatíženy jakousi nejistotou a chtějí dosáhnout maxima. Pokud jsou ve třídě samy, snaží se svou odlišnost skrýt, nestojí v tomto ohledu o pozornost. Pokud je jich však ve třídě více, svou odlišnost neskrývají. Jsou velmi citliví na ocenění a jsou rádi, když mohou někomu pomoci.

Jazyková odlišnost je hodnocena jako problém číslo jedna. Běžnou praxí zůstává zařazování dětí cizinců do nižší třídy, než odpovídá jejich věk. Vyučování českému jazyku by odborníci řešili formou intenzivních kurzů nebo jako doplněk k běžnému vyučovacímu procesu. Součástí těchto kurzů by byly i reálie České republiky, které by usnadnily integraci těchto žáků. V době, kdy se zlepšuje jazyková úroveň žáků-cizinců, měl by jim dát učitel možnost uplatnit své schopnosti. Učitel by měl takové žáky sledovat, znát jejich předpoklady, rodinné zázemí a podporovat je v sebevzdělávání mateřského jazyka.

Vzdělanost učitelů v oblasti multikulturní výchovy hodnotí všichni odborníci jako nedostatečnou a celkovou realizaci multikulturní výchovy teprve v plenkách. Ve tvorbě MV v rámci RVP ZV panuje zpravidla všeobecně bezradnost. Učitelé jsou zahlceni výukou a novými směrnicemi v různých jiných oblastech vzdělávání, takže nejsou ani příliš ochotni se v tomto směru vzdělávat, některým také chybí potřebná dávka empatie i citlivý postoj k této problematice. Radu u PPP učitelé nevyhledávají.

### **3.6 Projekt v rámci MV**

Tato kapitola je věnována projektu, který jsem vytvořila v rámci témat multikulturní výchovy a poté zrealizovala. Příprava na lekci je nazvána projektem, neboť vychází z obecného vymezení pojmu projekt, které je chápáno jako plán nebo návrh.

První podkapitola informuje o metodách, cílech a kontextu realizace projektu. Následuje vylíčení průběhu projektu, které je sestaveno podle jednotlivých za sebou následujících aplikovaných metod a technik. Podobně je koncipována i reflexe, kde se hodnotí jednotlivé metody z hlediska naplnění jejich dílčích cílů. Celou kapitolu uzavírá krátké zhodnocení.

#### **3.6.1 Cíle, metody a kontext projektu**

**Cíle** projektu vycházejí z požadavků průřezového tématu RVP ZV multikulturní výchovy mj. „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat.“ (RVP ZV, 2004, s. 4)

Většina následujících komplexních cílů patří mezi dlouhodobé, takže nemohou být naplněny jedním projektem, ale jeho pojetí by mělo k jejich naplňování přispívat.

Žáci se učí toleranci lidí pocházejících z jiných zemí a nových spolužáků, uvědomují si příčiny stěhování, zažívají prožitek opuštění důvěrně známého prostředí a pocit nejistoty s tím spojený.

Dílčí cíle z hlediska osobnostně-sociálního rozvoje jsou schopnost vyjádřit svoje

myšlenky a pocity, jednání v roli na úrovni simulace a alterace, rozvoj představivosti, komunikace, improvizace, empatie, reflexe, řešení úkolů ve skupinách a efektivní spolupráce, naslouchání, schopnosti se domluvit, umět zdůvodnit a prosazovat své stanovisko.

V projektu jsou využity **metody a techniky** dramatické výchovy upevněné do celku odpovídající charakteru náročnosti strukturovaného dramatu. Jednotlivé techniky mají vnitřní souvislost, v jejich průběhu se řeší nějaký problém a obsahují gradaci a napětí. Jsou vystavěny tak, že si účastníci ponесou důsledky za svá rozhodnutí.

Projekt je koncipován tak, aby se jeho realizace mohly účastnit i děti, které dosud žádné zkušenosti s metodami dramatické výchovy neměly.

Lekce počítá s **časovou dotací** dvou vyučovacími hodinami.

Z hlediska praktické organizace jsou pro potřeby lekce požadovány tyto **pomůcky**: balicí papír, fixy a izolepa na brainstorming, barevné lístečky s rolemi pro rozdělení se do skupin, rekvizita pro roli Kateřiny (barevná čepice), bílé a barevné papíry, pastelky, lepidla, nůžky na tvorbu dárku.

Jako prostor pro realizaci poslouží třída s odsunutými lavicemi ke zdi, nejlépe s kobercem.

Pro doplnění uvádím stručný **kontext realizace** projektu. Projekt byl uskutečněn v 5. třídě jedné mimopražské ZŠ v prosinci 2006. Do předvánočního času je i aktuálně ukotven příběh, který je součástí projektu. V den jeho uskutečnění bylo ve třídě přítomno pouze 8 dětí (5 chlapců a 3 dívky) z důvodu chřipkové epidemie. Děti v této třídě nejsou zvyklé pracovat formou a metodami dramatické výchovy, paní učitelka zde stále uplatňuje frontální systém výuky, ale práce ve skupinkách pro ně nová není.

Několik učitelů mě upozornilo na romského chlapce, který přišel do kolektivu před rokem a stal se předmětem neustálých stížností učitelů pro své problémové chování. Často se projevuje agresivitou, kterou na sebe chce upozornit a získat si uznání ostatních. Pro identifikaci bude označen písmenem X.

### 3.6.2 Popis průběhu lekce

Jednotlivé metody jsou řazeny za sebou v logických návaznostech, u každé je uveden dílčí cíl. Aktivitám samozřejmě předchází přivítání s dětmi, představení

vyučujícího a přizpůsobení prostoru třídy pro potřeby metod dramatické výchovy, tzn. v mém případě odsunutí lavic do stran, aby vznikl volný prostor. Text provázejí mé poznámky, vysvětlení a návrhy psané pro identifikaci kurzívou.

### **A. Úvodní hry - aktivizace**

**Pohybová hra na čaroděje** – Po krátkém přivítání a seznámení v kruhu na zemi učitel dětem oznámí, že se začne pohybovou hrou, aby se trochu rozeřádaly.

Každý má svůj poklad a sčítá si ho jako oko v hlavě, ale je tu čaroděj, který poklady bere pouhým dotykem. Bez pokladu jsme smutní a sedneme si na bobek. Může nás zachránit, když se spojí dva poklady a podělí se s námi o své bohatství – dva žáci se nad jedním, co přišel o svůj poklad, chytanou za ruce a pohladí ho po hlavě – je to znamení znovunabytého bohatství a pokračování ve hře. Když jsou dva spojené poklady při osvobození, čaroděj nemá žádnou moc.

Cílem této hry je rozeřtít a aktivizace.

**Hra pozdravy** – děti chodí tak, aby rovnoměrně zaplnily prostor a při tom do sebe nestrkaly a vzájemně se mezi sebou zdraví:

- formálně, jako pana ředitele
- nedůvěřivě
- svého nejlepšího kamaráda
- někoho, koho odněkud známe, ale nevíme odkud
- neoblíbeného
- člověka, kterého jsme dlouho neviděli

Tato hra je zaměřena na prohlubování empatie skupiny.

### **B. brainstorming**

Brainstorming na téma: Proč se lidé stěhují?

Děti sedí v kruhu kolem balicího papíru s tématem. Učitel dětem pokládá strukturované řízené otázky zaměřené zprvu na jejich osobní zkušenost se stěhováním, poté otázky rozšiřující na stěhování do jiného státu. Děti vymýšlí důvody a příčiny a zapisují je na balicí papír. Poté učitel čte všechny zjištěné důvody a papír děti lepí na tabuli.

Aktivita má za cíl evokovat dosavadní zkušenosti a znalosti a utřídít je.

### **C. Nepřipravená skupinová improvizace**

Učitel rozděljuje žáky do dvou skupin tak, že se řadí podle věku a na střídačku jim rozdává růžové a modré karty s těmito rolemi:

Otec – řemeslník, bez jazykových znalostí

Matka – lékařka, hovoří 2 světovými jazyky

Dcera Kateřina – 10 let

Dědeček – 73 let

Skupiny zaujmou místo ve třídě tak, aby se navzájem nerušily a určují si mezi sebou role. Učitel jim navozuje představu situace předvánočního víkendového odpoledne v rodinném kruhu. Jejich úkolem je rozehrát improvizaci. Signál pro začátek improvizací dává učitel. Po chvíli je zastavuje, mají zůstat v pozicích jak jsou jako „zmrazení“ (*pokud nemají zkušenosti s dramatickou výchovou, informuje je, že se tomu říká „štronzo“*), navzájem se prohlédnou, aniž by se hýbaly, a postupně řeknou, co kdo právě dělá (např. „Já jsem dědeček a právě hlídám troubu, aby se nespálilo cukroví“).

Cílem této aktivity je seznámení se s jednotlivými rolemi a pochopení postav.

### **D. Připravená skupinová improvizace**

Učitel oznámí žákům, že má matka telefonát. Představitelům matek poté stranou oznámí, že jim volá primář s velmi lákavou nabídkou práce v JAR v Africe, kde by pracovala jako lékařka specialista po tři roky, měla by 5x vyšší plat, ubytování pro celou rodinu, práci a jazykový kurz pro otce a pro Kateřinu možnost chodit do tamní školy, je třeba se rozhodnout přes víkend. (*Cílová země se může podle aktuálních potřeb změnit*)

Matky se vrátí ke svým skupinám a sdělí jim, co se dozvěděly nového. Mají čas si připravit krátkou improvizaci reakcí na matčino sdělení. Učitel určí prostor hlediště a jeviště, kde se postupně obě skupiny vystřídají.

Aktivita si pokládá za cíl navodit problémovou situaci, aby vyvolala reakce a umožnila se na ni podívat z více úhlů. Děti se učí jednat v roli.

### **E. Rozhodování**

Pokud tato aktivita následuje po přestávce, jako v našem případě, je třeba si v kruhu připomenout, co se zatím v příběhu odehrálo, učitel nechá žáky vcítit se do rolí členů

rodiny a zamyslet se, jak by ta která postava přemýšlela, jak by se rozhodla, kdyby záleželo na ni. Odjet nebo neodjet. Žáci utvoří dvě názorové řady – první řada chce odjet, druhé se nechce. Komu učitel položí ruku na rameno říká, kdo je, jak se rozhodl a proč. Učitel pokládá otázky, aby žákům pomohl vyjádřit a konkretizovat jejich důvody a pocity.

Cílem je rozvoj empatie s lidmi, kteří mají obavu opustit známé prostředí a žít v cizí zemi.

#### **F. Učitel v roli**

Učitel si připraví židli a oznámí dětem, že jsou společně ve třídě podobné Kateřiny a oni jsou její spolužáci, a že Kateřina za chvíli přijde mezi nás (*V případě, že se žáci předchozí aktivitě rozhodli neodjet, je důležité, aby Kateřinu v této aktivitě učitel zařadil do podobné rodiny té jejich, nesmí pokračovat v příběhu jejich rodin, neboť by nerespektoval jejich rozhodnutí, žáci by za něj tedy necítili odpovědnost a porušila by se základní podmínka strukturovaného dramatu*). Učitel se otočí, nasadí si barevnou čepici jako zástupnou rekvizitu a usedá na židli. (*Použije techniku učitele v roli, která je na děti velmi působivá, ale vyžaduje od učitele jisté herecké kompetence.*) Oznámí dětem v roli Kateřiny, že se s nimi jde rozloučit, protože se rodiče rozhodly odjet na tři roky pryč za prací. Dělí se s nimi o své obavy z neznámého prostředí, z nové třídy, že jí nikdo nebude rozumět a nikdo se s ní nebude chtít kamarádit, aby jim nepřišla divná, když bude jediná bílá. Ptá se spolužáků, zda jí budou psát a jestli by jí něco neporadili, aby jí ty nové děti mezi sebe přijaly. Poté říká, že už musí jít, že na ni rodiče čekají před školou, čímž učitel zakončí své vystoupení.

Aktivita má za cíl blíže pochopit pocity dítěte, které musí odjet do cizí země, jeho strach a obavy a případně se zamyslet nad možnými cestami, jak tuto situaci zvládnout.

#### **G. Tvorba dárku a jeho darování**

Žáci sedí s učitelem v kruhu, který jim vypráví, že Kateřina nakonec se svými rodiči odjela do Afriky a měla jít ještě na poslední den před Vánoci do školy, do nové třídy, mezi nové spolužáky. Ať si představí, že jsou Kateřininy budoucí noví spolužáci v Africe. Jejich paní učitelka se dozvěděla o nové žákyni dopředu a řekla jim, že jestli budou chtít mohou své nové spolužačce vyrobit nějaký dárek, nakreslit obrázek nebo

něco napsat, aby se mezi nimi cítila dobře a poté jí ho mohou předat. Děti mají k dispozici pomůcky a čas pro výrobu dárku.

Poté všichni sedí v kruhu, přišla mezi ně Kateřina – uprostřed kruhu je zástupná rekvizita čepice, děti k ní postupně přicházejí a pokládají na ni své dárky a říkají, co jí dávají a proč. Kdo chce, čte co jí napsal.

Cílem je projev sounáležitosti a přijetí nové spolužačky, ukázat schopnost pracovat tvořivě s materiálem. Zároveň pozitivní zakončení celé lekce.

#### **H. Diskuse, reflexe a zhodnocení**

Děti sedí v kruhu, učitel se ptá, jak se jim pracovalo, co jim dělalo problémy, co se jim líbilo. Navede je k uvědomění si situace mnoha rodin cizinců a jejich dětí, které jsou v naší zemi ze stejných důvodů a prožívají podobné pocity jako Kateřina a její rodina. Učitel se dětí ptá, kdyby k nim přišel nový spolužák, který neumí česky, jak by se k němu chovali, jestli by mu pomáhali, jak a s čím.

### **3.6.3 Reflexe realizované lekce**

#### **A. Úvodní hry - aktivizace**

Motivace splnila svůj účel, děti nadchlo už jen to, že jsem se představila jménem, a že budeme pracovat trochu jinak, než jsou zvyklé. Hru na rozechřátí ihned pochopily a projevily plné zapojení a iniciativu. V roli kouzelníka se vystřídaly celkem třikrát, jednotlivé hry byly kratší z důvodu jejich malého počtu. Hra děti pěkně rozhýbala.

V následující hře byl jejich počet spíše výhodou. Chůze po prostoru tak, aby zaplňovaly rovnoměrně prostor, se jim dařila. Poté se zdravily různými způsoby a očividně je to bavilo. Při přátelských pozdravech se objímaly většinou holky spolu a kluci spolu. Dokázaly se však pozdravit ve všech případech odpovídajícím způsobem, takže uplatnily potřebnou empatii.

#### **B. Brainstorming**

Hledání příčin stěhování se nakonec podařilo. Z osobních zkušeností žáků jsem zjistila, že se polovina dětí už stěhovala, ale nikdo z nich důvod nezná. Romský chlapec X se stěhoval dokonce 4krát, protože „je někdo vyhodil“. Poté jsem problém rozšířila na

stěhování ze státu do státu. Často zpočátku uváděli jako příčinu přírodní katastrofy a znečištěné prostředí, nakonec se na papíru objevuje: práce, peníze, válka, vichřice, nátlak... Musela jsem se jich neustále ptát a pomáhat jim formulovat myšlenku. Bylo vidět, že nejsou zvyklí samostatně přemýšlet. Nicméně na papíře byly zachyceny podstatné důvody, takže brainstorming svou funkci splnil.

### **C. Nepřipravená skupinová improvizace**

Původně jsem počítala s více dětmi a chtěla jsem je nechat losovat, ale nakonec jsem je roztřídila z řady utvořené podle věku. Chtěla jsem je rozdělit náhodně, abych podpořila spolupráci všech dětí a ne pouze kamarádů.

Bez problémů si rozdělili role ve skupinkách. Dala jsem signál k zahájení improvizací, které byly dost zmatené, ale nakonec se zapojují do rolí všichni a já je zastavuji, vysvětluji, že se tomu říká v dramatické výchově štronzo a nechám jednoho po druhém, aby ostatním řekli, co právě dělají.

Myslím, že tato aktivita byla pro děti náročnější, protože nemají s improvizací zkušenosti, ale nakonec si uvědomily jednotlivé postavy a hrály své role.

### **D. Připravená skupinová improvizace**

Při připravované improvizaci jedna skupina spolupracovala méně, druhá více a s větším nadšením. Psala si dokonce scénář. Vzhledem k tomu, že se s dramatickou výchovou nesetkávají, dávala jsem jim začáteční signál k improvizaci sama. Ze stejného důvodu mě nepřekvapilo, že při improvizacích děti dělaly chyby jako otočení se zády k publiku, nesprávná artikulace, mluvení potichu, deformace hlasu vedoucí k nemožnosti porozumění, mluvili dva najednou, chaotičnost...aj. Po skončení každé scénky jsem se zeptala diváků, zda dobře rozuměli, zda pochopili, co se tam odehrálo, zda na všechny viděli, takže jsem mohla na některé chyby upozornit prostřednictvím dětí. Po skončení každé scénky jsme zatleskali.

Z hlediska obsahu scénky první skupina zaujala k celému problému odmítavý postoj a druhá si v průběhu improvizace už zabalila věci, umyla auto a odjela do Afriky. Bylo vidět, že se některé děti nad odjezdem a problémem s tím spojeným nepozastavily, nicméně si vyzkoušely hru v rolích a improvizace je bavily.

Po této aktivitě začala přestávka, na kterou jsem se s nimi dohodla předem.



Domnívali se, že by se nemohli soustředit, protože by je stále někdo vyrušoval. Jakmile zazvonilo na hodinu, byli všichni připraveni a čekali, co se bude dít dál.

### **E. Rozhodování**

Po přestávce jsem jim připomněla, co se odehrálo v příběhu a formulovala jsem problematiku. Bylo to důležité, protože se žáci znovu začali na příběh soustředit. Utvořili dvě názorové řady, kde všichni byli proti odjezdu, kromě žáka X. Někteří nedokázali říci, proč nechtějí odjet, musela jsem jim pomoci otázkami, objevovaly se důvody jako: mám tu psa a kočku, rybičky, ale i mám ráda svou vlast a líbí se mi tu, pocit ohrožení rodiny ze strany tamějších lidí, bylo by mi smutno, stýskalo by se mi po kamarádech. Žák X si nakonec svým ano nebyl tak jist. Důvodem k jeho rozhodnutí bylo, že je v Africe teplo a že se děti mohou koupat v moři, ale že vlastně neví, jestli by tam jel.

Bylo přínosné, že se při této aktivitě děti ztišily, měly možnost se zamyslet a konečně si začaly uvědomovat postavy i příběh.

### **F. Učitel v roli**

Technika učitel v roli zapůsobila perfektně. Přestože děti nevěděly, jak mi mají poradit a co mi mají říci, bylo důležité, že slyšely pocity Kateřiny, její obavy a strach. Radily, ať nikam nejezdí.

### **G. Tvorba dárku a jeho darování**

Správnou účinnost předchozí aktivity jsem mohla rozpoznat podle zapojení, iniciativy a plného soustředění při vytváření dárku. Ten jsem je nechala v klidu dokončit, aby jim jejich výtvor přinesl spokojenost.

Při předávání dárku někteří žáci vzkaz nechtěli přečíst s odůvodněním, že je to jenom pro Kateřinu. Většina z nich napsala krátký dopis, kde ji vítají mezi sebe, přejí vše nejlepší, nabízejí přátelství a pomoc. V jednom dopise bylo: „Hlavně se nám nesměj, že máme černou kůži, protože my se ti smát nebudem“. Využila jsem tohoto vzkazu a začala jsem si s dětmi na toto téma povídat, došly k názoru, že jsou všichni lidé stejní, i když mají jinou barvu kůže.

## **H. Diskuse, reflexe a zhodnocení**

V kruhu jsme přirozeně přešli k reflexi. Petr se svěřil, jak je to „blbý“ být nový ve třídě, že to nemá rád. Od jeho zkušeností jsme přešli k potížím nových spolužáků, kteří navíc neznají jazyk a že jsou i v naší republice, kam jejich rodiče přicházejí za prací, takže ze stejných důvodů jako rodina Kateřiny. Ptala jsem se, co by dělali, kdyby k nim přišel nový spolužák, který nepochází z Česka a ani by pořádně česky nerozuměl. K této variantě zaujali velmi pozitivní postoj, říkali, co by ho všechno učili (např. žák X fotbal) a jak by mu pomáhali.

### ***Komentář k realizovanému projektu***

Celkově mám z lekce dobrý pocit. I když mě zpočátku zaskočil nízký počet žáků ve třídě, domnívám se, že se lekce vydařila tak, jak jsem si ji představovala, byla přiměřeně dlouhá a dílčí cíle naplněny. Děti spolupracovaly a hodinu hodnotily pozitivně.

Předchozí nezkušenost dětí s dramatickou výchovou jsem spíše chápala jako výzvu. Pozitivně hodnotím, že se objevily vstřícné reakce pro tuto formu práce a ukázalo se, že nadšení pro hru, jednání, konání, akce, schopnost empatie a kreativita je víceméně přirozenou součástí každého dítěte, lze s nimi pracovat a dále je rozvíjet. Nejsilnějším činitelem je v této metodě práce vlastní zkušenost a prožitek, který se sice odehrává v navozené situaci, ale který je sám o sobě skutečný. Žák tak může zažívat situace, které ještě nezažil a prožívat pocity, které nemá možnost prožít. Ztotožněním se s novou rolí totiž žák získává schopnost empatie, kterou oživuje dřívější zkušeností, a může ji tak srovnávat s nově získanými zkušenostmi v nové roli. Proto dramatická výchova může utvářet postoje a názory jednotlivých žáků, popřípadě je i měnit a tím působit na osobnostně-sociální rozvoj žáka a na rozvíjení pozitivních rysů jeho osobnosti. Z těchto důvodů pokládám metody a techniky dramatické výchovy za jeden z nejeфекtivnějších přístupů v práci s dětmi při naplňování cílů multikulturní výchovy a myšlenek multikulturalismu.

Na závěr bych ještě chtěla dodat, že chlapec X byl odvezen dva dny po zrealizované lekci a dva dny před Vánoci pracovníky sociální péče do diagnostického ústavu, protože zkopal do modřin jednoho chlapce toho času po operaci. Cítila jsem tuto událost jako

přirovnání k složitosti a dlouhé cestě, která se musí ujít k naplnění cílů multikulturní výchovy, že je nenaplní jednorázová akce školy nebo učitele, i když z nich mají realizátoři sebelepší pocity a domnívají se, jak byli úspěšní. Stejně jako já jsem nemohla jednou lekcí pomoci chlapci X, aby byl pochopen a přijímán ostatními a aby si sám uvědomil, že svým agresivním chováním vytouženého přijetí kolektivu nikdy nedosáhne.

## Závěr

Tématem diplomové práce byla multikulturní výchova na české základní škole viděná jako komplexní a dlouhodobý proces, který se zaměřuje především na formování postojů a hodnot, boj s předsudky a podporu respektu a tolerance, a jehož součástí je i vzdělávání cizinců. Teoretická část se věnuje základním východiskům multikulturní výchovy, jejímu vývoji ve světě i u nás, a snaží se tak poskytnout co nejširší vhled do této problematiky. Výzkum se zabýval otázkami adaptace žáka-cizince na české školní podmínky a realitou multikulturní výchovy na českých školách viděnou z více úhlů a perspektiv.

Životy všech zkoumaných dětí jsou poznamenány velkým šokem z opuštění důvěrně známého prostředí, pocitem strachu z neznáma a obtížným vyrovnáváním se s realitou v nové zemi. Problémem číslo jedna se stává jazyková bariéra, která dětem cizinců brání v jejich touze po socializaci a splynutí mezi vrstevníky. Neznalost jazyka jim tedy stojí v cestě v jejich přirozenosti a uspokojení základních potřeb. Převážně chlapci se začínají bránit a chtějí na sebe upoutat pozornost, což je často zavede k agresivním projevům chování vůči svým spolužákům. Učitel v tomto směru hraje důležitou roli jakožto integrační činitel, záleží na jeho postojích, vzdělání a citlivosti. Může, byť i nevědomky, shodit sebevědomí takového žáka na minimum a nezúčastněně přihlížet, jak se mezi ním a jeho spolužáky vytváří větší a větší bariéra. A nebo zapojí do problému spolupráci rodiny, do vyučovacího procesu různé aktivity spočívající na multikulturní výchově a pomůže dítě včlenit do kolektivu s tím, že ostatní budou respektovat jeho právo na život, jeho nesnadnou situaci v cizí zemi, a rovněž pochopí, že znalosti o jeho rodné zemi vedou k jejich intelektuálnímu obohacení. Podle odborníků je důležité vést žáky-cizince k tomu, aby cítili svou jinakost v pozitivním slova smyslu, aby se vzdělávali ve svém mateřském jazyku a zachovali si tak svou kulturní identitu, aby nedocházelo k vykořenění.

Touha po socializaci se stává motivací ve výuce nového jazyka a děti-cizinci si ho zpravidla osvojí na komunikační úrovni v průběhu tří měsíců.

Z poznatků této diplomové práce vyplývá, že situace vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách není optimální. Na praktickou edukaci nově příchozího žáka-cizince do české školy nejsou učitelé připravováni, školeni ani o ní jinak

informování. Schází konkrétní metodické materiály pro učitele a učebnice českého jazyka pro děti-cizince. Přitom všichni učitelé cítí, že pro skutečně úspěšnou integraci žáka-cizince do školního prostředí základní školy je zvládnutí českého jazyka nezbytným předpokladem. V praxi jsou učitelé v tomto směru bezradní a cítí, že edukace žáka-cizince leží zcela na jejich bedrech bez jakékoli pomoci, nezbývá jim než se řídit vlastní intuicí při jejich výuce a poté bohužel pocítují takové žáky spíše jako zátěž a práci navíc bez odpovídajícího finančního ohodnocení.

V průběhu výuky žáka-cizince učitelé zpravidla naráží na velkou komunikační bariéru, kterou překonávají různým způsobem, od pantomimických variací, přes doučování českého jazyka ve volném čase až po vyvíjení minimální iniciativy, kdy veškerou snahu se zvládnutím jazyka přenechávají žákovi a jeho rodičům. Situace není mnohdy jednoduchá, protože učitel věnující se navíc žáku-cizinci při vyučovacích hodinách naráží i na nesouhlas ze strany českých rodičů, kteří jeho aktivitu vnímají na úkor vzdělávání svých dětí. Dalším problémem se pro učitele stávají rodiče-cizinci, kteří neovládají český jazyk a kteří o to v některých případech ani neusilují. Roli prostředníka mezi nimi často hraje jejich dítě, které samo jazyk ovládá minimálně, takže se překážkou stávají i malé organizační záležitosti. Navíc jsou rodiče-cizinci často velmi pracovně vytíženi, protože jejich prioritou je ekonomické zabezpečení rodiny. Složitost celé záležitosti dokresluje odlišné kulturní zakotvení rodin cizinců, odlišné chápání školy a úlohy učitele v ní. Toto znesnadňuje integraci dítěte, v kterém vzniká rozpor v požadavcích školy a jeho rodiny.

Řešení problematiky adaptace žáka-cizince vidí učitelé v povinném zvládnutí českého jazyka, pro něž by navrhovali několik řešení. Mezi nimi převládá myšlenka povinných intenzivních kurzů pro nově příchozí děti-cizince, které by probíhaly buď před nástupem do školy nebo paralelně s běžnou výukou. Pro účelnější integraci žáků by byly součástí kurzů reálie ČR. Vedoucí kurzů by v případě paralelní výuky spolupracoval s učitelem, kteří by na vzdělávání žáka-cizince nebyli sami a odpadlo by jim mnoho problémů spojených s tímto procesem.

Multikulturní výchova na českých školách je uplatňována jen některými učiteli nadšenci, kteří v případě potřeby neváhají danému tématu obětovat běžnou výuku nebo vypracovat a zrealizovat celoškolský projekt. Ostatní učitelé jsou v tomto směru nejistí a k multikulturní výchově se dostávají až v momentě, kdy přijde do jejich třídy žák-

cizinec. Většinou chápou důležitost adaptace takového jedince do kolektivu a zpravidla kromě žáka představí i jeho zemi. Tím však obvykle jejich iniciativa končí. Problém v souvislosti s výukou k toleranci přiznávají i samotní učitelé, neboť ne každý učitel je osobně v tomto směru otevřen. Někteří učitelé na druhém stupni zastávají názor, že je pro jejich předmět práce v rámci multikulturní výchovy neslučitelná.

V souvislosti s multikulturní výchovou chápou přípravu učitelů jako nedostatečnou nejen na univerzitách ale i dodatečně ve formách seminářů a školení. Realita rostoucí multikulturní společnosti je nepřehlédnutelná a bude se i nadále rozrůstat nejen v hlavním městě, ale i v ostatních částech naší republiky. Tento jev podporuje zvýšená atraktivita naší země v očích cizinců po jejím vstupu do EU, a to nejen imigrantů z důvodů socioekonomických, ale také příslušníků vyspělejších zemí. Proto by na pedagogických vysokých školách měli být studenti na tuto nevyhnutelnou realitu připravováni. Budoucí učitelé by měli získat přehled o etnických skupinách, se kterými se mohou při své praxi setkat, být informováni o jejich specifikách a připraveni na problémy související s komunikací s dítětem i jeho rodinou a vědět, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc. Součástí profesní přípravy by měla být i výuka češtiny jako jazyka druhého, jež připravuje učitele na vzdělávání dětí s jiným rodným jazykem než je český. V této souvislosti nastává pro odborníky úkol vypracování konkrétních a přehledných materiálů pro učitele.

České děti se s cizinci setkávají na ulicích, ve škole i na dovolených. Pro dítě přestává být cizinec abstraktním pojmem, ale nabývá konkrétních kontur a někdy se i stává běžnou součástí života. Toto potlačuje vznik xenofobie, jako strachu z neznámého. Konkrétní interakce s cizinci jsou většinou pozitivní, jakožto i vnímání těchto národností. Přesto jsou v dětech, podle slov učitelů, zakořeněny předsudky a rasistické názory, týkající se jiných kulturních identit i odlišných životních forem jiných skupin, s kterými se děti v životě přímo neselekaly. Takovéto předsudky si děti přinášejí z domova i z médií, kde jsou některé národnosti a odlišné skupiny skloňovány pouze v negativních souvislostech. Proto je třeba vycházet v multikulturní výchově z konkrétních zkušeností dětí s cizinci nebo jim taková setkání zprostředkovávat. To teprve může vést k poznání a toleranci různých kultur a etnických skupin, k respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a jejich životním formám. Učitel by měl do poznávání cizích kultur včlenit i jeho porovnávání s vlastním národem. Uvědomění si vlastního

kulturního zakotvení je důležitou součástí multikulturní výchovy, což mnoho lidí přehlíží, neboť tuto problematiku vnímají spíše v souvislosti s cizími národnostmi. V této souvislosti je ve výsledcích výzkumného šetření mezi českými žáky nepřehlédnutelné malé národní uvědomění. Mladí Češi vnímají svůj národ převážně v negativních konturách.

Z výzkumu vyplývá, že adaptace dítěte cizince na české školní prostředí se po určité době spíše daří a on se stává plnohodnotným členem kolektivu. Tento proces však záleží na mnoha okolnostech. Jednou z nich je jazyk, tedy nakolik dítě-cizinec vládne českým jazykem, nakolik se snaží jazyk doučit a do třídy se integrovat, dále je to věk jeho i ostatních dětí ve třídě a také to, v kolika letech přichází do kolektivu. Důležitým faktorem je i klima třídy, podpora žáků směrem k žáku-cizinci, osobnost učitele jako významného integračního činitele a v neposlední řadě postoj rodičů ke vzdělávání a jejich snaha o integraci dítěte.

Domnívám se, že uskutečněný projekt a jemu podobné mají v multikulturní výchově své místo a vedou k efektivnímu naplňování jejich cílů, neboť staví na přímé zkušenosti a prožitku, které ovlivňují osobnostně-sociální rozvoj žáků a mohou utvářet pozitivní rysy jejich osobnosti.

Jsem si vědoma, že nemohu postihnout danou problematiku v celé její šíři. V průběhu práce mi vyvstávaly stále nové a nové podněty a pojmout toto téma se zdálo být čím dál tím víc komplikovanější. Nastínila jsem alespoň zlomek z této velké různobarevné mozaiky a byla bych ráda, kdyby výsledky mého zkoumání posloužily jako zdroj pro další výzkum, ale i jako zajímavé nahlédnutí do problematiky dětí-cizinců, kteří se stávají víceméně běžnou součástí života českých základních škol.

## Literatura

- Abdallah-Preteceille, M.: *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France, Paris 1999.
- Beran, V. a kol.: *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha, Strom 2003.
- Brouček, S. et al.: *Základní pojmy etnické teorie*. Český lid 1991.
- Cizinci v České republice. Praha, Český statistický úřad 2005.
- Čermáková J.H., Rabiňáková D., Stohronová H., Šišková T.: *Ty + já kamarádi (hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu)*. Praha, ISV nakladatelství 2000.
- Drabinová, D.: *Etnické stereotypy a studující mládež*, Ostravská univerzita 1999.
- Eurobarometr 2002.2 Public Opinion in the Candidate Countries. Brussels, European Commission 2002.
- Gavora, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno, Paido 1996.
- Goi, C.: *Des élèves venus d'ailleurs*. CRDP académie d'Orléans-Tours, 2005.
- Harna J., Fišer R.: *Dějiny Českých zemí I*. Praha, Fortuna 1995.
- Harna J., Fišer R.: *Dějiny Českých zemí II*. Praha, Fortuna 1998.
- Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál 2000.
- Hendl, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha, Karolinum 1999.
- Chalupný, E.: *Národní povaha česká*. Praha, Nákladem vlastním 1907.
- Interkulturní vzdělávání. Praha, *Člověk v tísní* 2005.
- Janoušek, J., Hoskovec, J., Štikar, J.: *Psychologický výkladový atlas*. Praha, Karolinum & Akademia 1993.
- Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování, teoretické a praktické problémy*. Praha, Karolinum 2001.
- Košťálová, H.: *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Sborník projektu *Varianty*. Praha, *Kritické myšlení a Člověk v tísní* 2005.
- Kratochvílová, J.: *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, Masarykova univerzita 2006.
- Krejčová, V., Kargerová, J.: *Vzdělávací program Začít spolu – Metodický průvodce pro I. Stupeň základní školy*. Praha, Portál 2004.
- Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy (zásobník dramatických her a improvizací)*. Praha, IPOS 2002.



- Marádová, E. a kol.: Rozvíjení multikulturního porozumění. Praha, Pedf UK 2006.
- Morganová, N., Saxtonová, J.: Vyučování dramatu – hlava plná nápadů. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgiu 2001.
- Muhić, J.: Interkulturní poradenství 2004. Praha, IPPP ČR 2004.
- Murphy, R. F.: Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha, Slon 2004.
- Nakonečný, M.: Encyklopedie obecné psychologie. Praha, Academia 1997.
- Návrh učebních osnov obecné školy (Ulrychová, I., Provazník, J.: Návrh osnov dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy). Praha, MŠMT ČR-Portál 1993.
- Průcha, J.: Interkulturní psychologie (sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů). Praha, Portál 2004.
- Průcha, J.: Multikulturní výchova (Teorie-praxe-výzkum). Praha, ISV nakladatelství 2001.
- Průcha, J.: Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele. Praha, Triton 2006.
- Průcha, J.: Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1998, 2. vydání.
- Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha, Portál 1999.
- Rámcový vzdělávací program. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2005.
- Roubíček, V.: Úvod do demografie. Praha, Socioklub 1999.
- Schnapper, D.: La France de l'intégration. Paris, Gallimard 1991.
- Spilková, V.: Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.
- Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Portál, Praha 2005.
- Sue, D. W. & Sue, D.: Counseling the culturally different: Theory and practice. New York, Wiley 1990.
- Šatava, L.: Národnostní menšiny v Evropě. Praha, Ivo Železný 1994.
- Šišková, T. (ed.): Menšiny a migranti v České republice. Praha, Portál 2001.
- Šišková, T. (ed.): Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha, Portál 1998.
- Teplý, O.: Kriminologické aspekty kriminality cizinců. Praha, Právnická fakulta 2007.
- Trpišovská, D.: Vývojová psychologie pro studenty učitelství. Ústí nad Labem, PedF UJEP 1998.
- Valenta, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. Praha, Agentura Strom 1997.
- Velký sociologický slovník. Praha, Karolinum 1996.

- Odsloň, P.: Cizinci v českých školách. In Škola jako kultura. Praha, Raabe 2000.
- Všeobecná encyklopedie. Sv. 1-8. Praha, Encyklopedie Diderot 1999.
- Vzdělávací program Národní škola. MŠMT ČR. Praha, SPN 1997.
- Vzdělávací program Obecná škola. MŠMT ČR. Praha, Portál 1996.
- Vzdělávací program Základní škola včetně úprav a doplňků. MŠMT ČR. Praha, Fortuna 2003.
- Ward, W.: Playmaking with Children. New York 1957.
- Way, B.: Rozvíjení osobnosti dramatickou improvizací. Praha, ISV nakladatelství 1996.
- Zákon č.326/1999 Sb. O pobytu cizinců na území České republiky, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

## **Přílohy:**

Příloha č. 1 – interview se žákem (otázky)

Příloha č. 2 – ukázka z dotazníkového šetření mezi žáky 1

Příloha č. 3 - ukázka z dotazníkového šetření mezi žáky 2

Příloha č. 4 - ukázka z dotazníkového šetření mezi žáky 3

## INTERVIEW SE ŽÁKEM – otázky

1. Pomatuješ si na život ve tvé zemi?  
Kdy a proč jsi přijel do ČR?
2. Jaké to pro tebe bylo?  
Co bylo nejtěžší?  
Čeho ses bál?  
Co ti dělalo radost?
3. Jak jsi překonával jazykovou bariéru?  
Co ti nejvíce pomohlo?  
Kdo ti pomáhal?  
Co by ti bývalo pomohlo?
4. Jak tě vzali spolužáci?  
Jak na tebe reagovali?  
Snažili se ti pomáhat?
5. Pomáhal ti pan učitel (paní učitelka)?  
Povídali jste si s panem učitelem (paní učitelkou) o tvé zemi?  
Seznamoval jsi třídu s vašimi tradicemi, písněmi, kulturou?  
Myslíš, že může učitel nějak pomoci, aby se tady cítili děti jako ty lépe?
6. Setkal jsi se někdy s nějakou negativní reakcí proto, že jsi cizinec?
7. Co děláš ve volném čase?  
Kde trávíš prázdniny?  
Navštívil jsi někdy svou zemi po té, co jsi odtamtud odjel?  
Dodržujete doma některé zvyky a tradice vaší země?
8. Jak vnímáš Čechy?  
Jací jsou příslušníci tvé národnosti?  
V čem se Češi liší od příslušníků tvé národnosti a v čem jsou si podobní?
9. Co bys poradil kamarádům, kdyby se měli stěhovat do jiné země, aby se tam cítili co nejdříve dobře?
10. Kde bys chtěl žít raději?
11. Čím bys chtěl být?  
Co by sis přál?

DOTAZNÍK

1. Někteří tví spolužáci (současní i bývalí) pocházejí z jiných zemí, než ty sám/a, mají jinou národnost. Jakou?  
*Rusko, Francie, Rom*
2. Napiš u jednotlivých národností v čem si myslíš, že se lišíme a v čem jsme si podobní.  
*Podobáme se lidskostí  
a nepochybujeme se věci a barvy*
3. Setkal/a jsi se někdy mimo třídu s někým, kdo je jiné národnosti, než ty sám/a? ANO / NE
4. Popiš v jaké situaci došlo k setkání a o jakou národnost se jednalo.  
*ve škole. Robys jela do obchodu.*
5. Požádal tě někdy nějaký cizinec o pomoc? ANO / NE
6. Pokud ano, o jakou pomoc se jednalo?
7. Potřeboval/a jsi ty někdy jeho pomoc? ANO / NE
8. Pokud ano, o jakou pomoc se jednalo?
9. Myslíš, že mají Češi některé typické vlastnosti? Které?  
*Pijí hodně alkoholické napoje.*
10. Myslíš, že mají národnosti, s kterými ses setkal nějaké typické vlastnosti? Které?  
*Jiná ně a švédě*



## DOTAZNÍK

1. Někteří tví spolužáci (současní i bývalí) pocházejí z jiných zemí, než ty sám/a, mají jinou národnost. Jakou? *UK | FR | RUS | RUS. |*
2. Napiš u jednotlivých národností v čem si myslíš, že se lišíme a v čem jsme si podobní. *Lišíme se tím, že umíme lépe ČJ*
3. Setkal/a jsi se někdy mimo třídu s někým, kdo je jiné národnosti, než ty sám/a? *ANO / NE*
4. Popiš v jaké situaci došlo k setkání a o jakou národnost se jednalo. *Hamazád mého tatky by je z Ameriky a mluví anglicky. A potom ještě lidé z ICQ*
5. Požádal tě někdy nějaký cizinec o pomoc? *ANO / NE (ANGLICKÁ BABIČKA)*
6. Pokud ano, o jakou pomoc se jednalo? *BABIČKA V TRAMVAJI MI ŘEKLA HELP ME <sup>150y</sup> JA' JI' POMOHL DO SCHODŮ*
7. Potřeboval/a jsi ty někdy jeho pomoc? *ANO / NE*
8. Pokud ano, o jakou pomoc se jednalo?
9. Myslíš, že mají Češi některé typické vlastnosti? Které? *Keďdou jako něco a jsou to prasata (jsem čed ale ni pras)*
10. Myslíš, že mají národnosti, s kterými ses setkal nějaké typické vlastnosti? Které? *Rusové Za japonci umějí bojové umění*