

# Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách<sup>1</sup>

Kateřina Vojtíšková

## Educating Immigrant Children in Primary Schools in Prague

**Abstract:** The article examines the Czech educational praxis toward integration of immigrant children. Although the number of immigrant children increased during past several years, Czech national educational policy still lacks specific measures which would systematically promote inclusive education and integration of immigrant children. The article aims to describe the experience of schools with integration of immigrant children at schools, and to identify the most important barriers that prevent full participation of immigrant children according to accounts of interviewees. Based on 21 in-depth interviews with representatives of school staff in 11 Prague public-sector základní škola (ISCED 1+2) with higher share of immigrant children (5-20 %), the paper provides insight into the ways how schools deal with immigrant children, families' acculturation strategies and inclusive educational policy. The article concludes with a discussion of "immigrant paradox", highly achieving minorities (particularly Vietnamese students).

**Keywords:** inclusive education, qualitative research, acculturation strategies, integration, the immigrant paradox, the Czech Republic.

Problematika vzdělávání dětí cizí státní příslušnosti získává v České republice na důležitosti s tím, jak dochází k nárůstu počtu migrantů, kteří získávají trvalý či dlouhodobý pobyt (viz graf 1) a zvyšují se počty rodin cizinců s dětmi školou povinnými, které dochází do českých škol.<sup>2</sup> S pokračující evropskou integrací a na základě celosvětového rozšíření fenoménu mobility/migrace se dá usuzovat, že tato tematika nebude ani v nejbližší době na svém významu ztrácet, podobně jako v jiných zemích [Berry et al 2006]. K největšímu nárůstu došlo v době ekonomického růstu mezi lety 2001 a 2008. V návaznosti na ekonomickou krizi počet cizích státních příslušníků v letech 2009 a 2010 v ČR stagnoval (viz Graf 1).

Průměrný podíl dětí s cizí státní příslušností na českých základních školách (dále ZŠ) zůstává relativně nízký (méně než 2 %). Dle dat ÚIV se na českých základních školách vzdělávalo v roce 2009 13.583 cizinců (jen 291 v ZŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) z celkového počtu 816.015 žáků. Cizinci ze zemí EU tvořili více než čtvrtinu těchto žáků (pětinu tvořili žáci ze Slovenska), cca čtvrtina žáků měla státní občanství Vietnamské republiky, 22 % ukrajinské a 7,6 % ruské. Významný podíl mezi žáky na všech stupních českého školství tvoří vietnamští studenti, což ukazuje na dospívání druhé generace [Rákoczyová, Trbola 2009: 19]. V následujících letech počet studujících cizinců dále stoupal (13.839 v roce 2009/10, 14.109 v roce 2010/11).

V závislosti na lokalitě a konkrétní škole se ovšem může podstatně lišit a pro některé školy tak vzdělávání cizinců rozhodně nepatří mezi okrajová témata, ale živou realitu. To se týká především městských aglomerací, které nabízí migrantům větší životní příležitosti. V ČR se lidé cizí státní příslušníci usazují zejména v městech nad 100 tisíc lidí. Podle dat Českého statistického úřadu sídlí více než třetina všech cizinců v Praze, na kterou se také soustřeďuje tato studie (v roce 2009 – asi 150 tisíc osob cizí státní příslušnosti).

Povinná školní docházka a vzdělávání stojí v samém centru uchovávání, předávání a utváření kultury a celkově společenské integrace. Do základního školního vzdělávání musí být podle aktuálního školského zákona (č. 561/2004 Sb. ve

znění pozdějších předpisů) zapojeny všechny osoby splňující podmínku věku, bez ohledu na jejich původ, rodinu, schopnosti či handicap. Přinejmenším v deklaratorní rovině se stát zasazuje o prosazování rovných příležitostí, výslovně u žáků a žákyň znevýhodněných minoritní etnicitou nebo sociokulturně, kterými mohou (ale nemusí) být děti cizích státních příslušníků („dětí cizinců“). Neoddělitelnou součástí aktuálního evropského kánonu a celospolečenským cílem zabudovaným do koncepčních dokumentů se stalo *inkluzivní vzdělávání*, tedy přijímání jinakosti, podpora komunikace a představa vzájemného obohacování vyplývající z existence různých kultur vedle sebe a pospolu.

V následujících pasážích se pouze dotknu rozsáhlé debaty o zavádění konceptů integrace a inkluze do praxe českého základního školství. Pozornost budu především věnovat zkušenostem oslovených škol se zapojením dětí cizinců do českého školského systému, na relevantní okolnosti, které vedou školy k vyvíjení aktivit na podporu žáků cizinců.

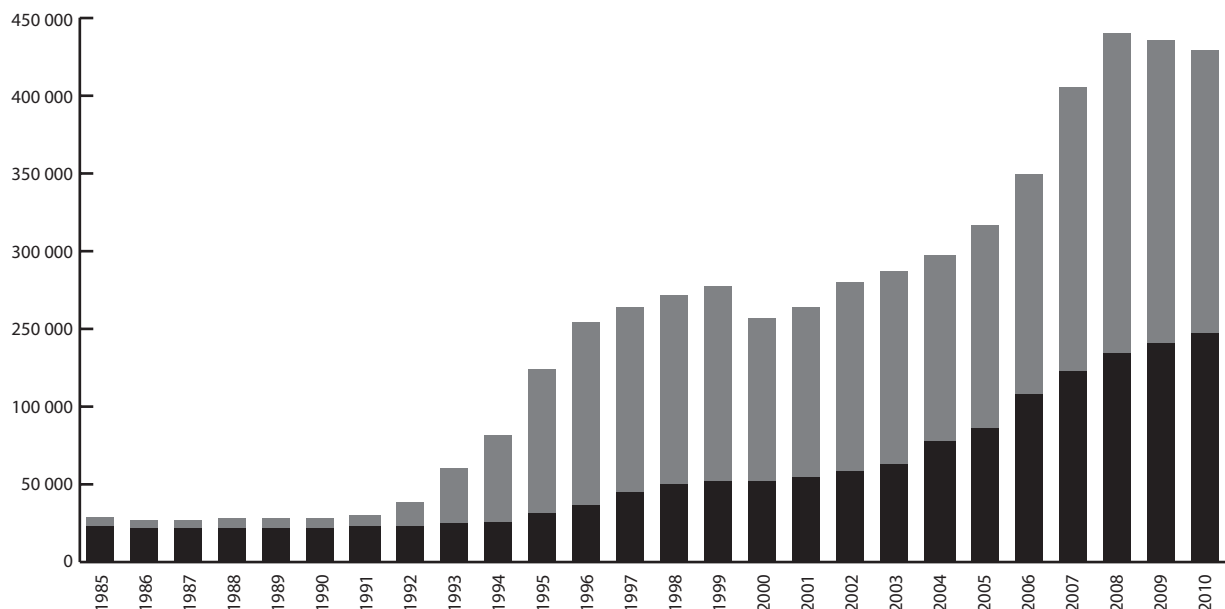
Nejdříve v krátkosti představím provedený výzkum, poté pedagogické přístupy ke zvládnání jinakosti a popíši fenomén migrace do ČR po roce 1989. V návaznosti na kvalitativní výzkum se zaměřím na přístupy škol ke vzdělávání cizinců, zkušenosti vedení a učitelů škol se žáky cizinci a jejich rodinami, v tomto smyslu na akulturační strategie rodin žáků. V závěrečné části diskutuji imigrantský paradox ve vzdělávání.

## Výzkum, data a metodologie

Výzkum provedený v prvním pololetí školního roku 2009/10 na pražských ZŠ si kladl za cíl zmapovat praxi pražských základních škol v zacházení s žáky cizinci a zkušenosti se vzděláváním dětí cizinců, přednostně se zaměřením na ty s odlišným mateřským jazykem. Dotazovaní byli zástupci vedení škol a zástupci z řad pedagogů, kteří se ve vzdělávání cizinců prakticky angažují.

Zjišťovala jsem informace o konkrétních způsobech práce s dětmi-cizinci, zkušenostech s průběhem integrace u žáků s odlišným mateřským jazykem, financování aktivit, spolu-

Graf 1: Vývoj počtu udělovaných trvalých a dlouhodobých pobytů mezi lety 1985 a 2010.



Zdroj: Český statistický úřad (G11 Cizinci v ČR podle typu pobytu; 1985 - 2010).

práci s dalšími subjekty, snažila jsem se identifikovat případy „dobré praxe“ a shromáždit návrhy pro změnu vzdělávací politiky.

V prvním kroku byly z databáze škol sídlících na území hlavního města Prahy (Ústav pro informace ve vzdělávání, ÚIV) a na základě dat uveřejněných ve výročních zprávách vybrány školy s vyšším podílem cizinců, které se lišily složením cizích státních příslušníků (nejčastěji cizinci z tzv. třetích zemí - Vietnam, Rusko, Ukrajina), velikostí a polohou. Byly vybrány školy s vyšším podílem žáků cizinců (alespoň 4 %), včetně těch s relativně nejvyšším, u nichž byl předpoklad delších a hlubších zkušeností s touto kategorií žáků a rodin.

V období října až prosince 2009 jsem uskutečnila 21 polostrukturovaných hloubkových rozhovorů se zástupci 11 vybraných pražských ZŠ, kterými byl zástupce vedení školy a (s jednou výjimkou) s vedením vybraným pedagogem/pedagožkou, který/á pracuje s žáky cizinci. Setkání byla předjednána telefonicky a prostřednictvím emailu, odehrávala se

přímo ve školní budově. Rozhovory s vedením a učiteli měly být oddělené,<sup>4</sup> ve dvou případech (školy 5 a 8) ovšem ředitelé uspořádali setkání ve svých kancelářích, učitelé si v pozdější fázi rozhovoru zavolali, a byli tak přítomni celou dobu. Ve škole 7 mi bylo umožněno nahlédnout do hodiny vedené asistentkou pracující s třemi žáky-cizinci, ve škole 11 jsem se přímo zúčastnila odpolední výuky češtiny v klubu pro cizince se šesti žáky-cizinci. Průměrná délka rozhovorů na jednu školu činila přibližně 1,5 hodiny (nejdelší rozhovor trval dvě hodiny, nejkratší 22 minut).

Z navštívených škol ležely pouze dvě mimo sídlištní zástavbu (obě zřízované městskou částí Praha 6). Ostatní byly umístěné uvnitř sídlištních komplexů (viz Tabulka 1). Dotazováno bylo pět mužů a šest žen z vedení škol, mezi zástupci pedagogů byl jeden muž a 11 žen (viz Tabulka 2). Záznam z rozhovorů byl nahráván na diktafon a následně byl pořízen přepis, který byl doplněn o informace o škole získané z výročních zpráv a popisu okolností, za nichž byl rozhovor pořízen. Přepisy

Tabulka 1: Přehled navštívených škol, procentuální podíl cizinců na žákovské populaci, absolutní počet cizinců.<sup>3</sup>

Číslo školy	Sídlo základní školy	Podíl žáků cizinců (%)	Celkový počet žáků	Počet žáků cizinců
3	Praha 4	4,9	549	27
5	Praha 4 (rozšířená výuka jazyků)	5,9	676	40
8	Praha 5 (fakultní škola)	5,9	834	49
10	Praha 4	6,1	591	36
1	Praha 6	6,3	869	55
2	Praha 6	6,6	518	34
11	Praha 4	8,8	477	42
9	Praha 9	9,2	458	42
4	Praha 9	9,8	582	57
6	Praha 4	12,5	305	38
7	Praha 5 (fakultní škola)	18,5	475	88
	celkem	8,0	6334	508

Tabulka 2: Přehled uskutečněných rozhovorů.

Číslo školy	Za vedení školy	Vedením školy vybraný pedagog
1	ředitelka	
2	ředitelka	učitelka ČJ pro cizince
3	ředitel	speciální pedagožka
4	ředitelka	učitelka prvních tříd
5	ředitelka	výchovná poradkyně
6	ředitel	učitelka ČJ, třídní učitelka 2. stupně
7	ředitel	zástupkyně ředitele
8	zástupce ředitele	učitel ČJ
9	zástupkyně ředitelky	učitelka 1. stupně, učitelka ČJ 2. stupně
10	zástupkyně ředitele	učitelka 2. stupně
11	ředitel	učitelka 1. stupně, vede klub pro cizince

rozhovorů byly kódovány v programu pro kvalitativní analýzu dat Atlas.ti.

Vedení škol reagovalo na účast ve výzkumu převážně kladně, v některých případech ředitelé jednoznačně vítali zájem o tuto problematiku, protože ji považovali za nedostatečně diskutovanou, a přitom pro ně nanejvýš aktuální. Ojediněle jsem se setkala s odmítavým postojem, odůvodněným názorem, že výzkumy obvykle nikam nevedou, ale i na těchto školách s rozhovorem souhlasili.

## Cizinci, imigrace a jejich integrace do společnosti

Studie zabývající se migrací a cizinci v ČR využívají nejrůznějších výzkumných metod a pokrývají širokou paletu od ekonomických, politických až po sociální aspekty s tímto jevem spojené. Zahrnují zkoumání budování identity cizinců a praktik zvládnání nerovností [Ripková 2008, Klvačová 2007, Tollarová 2007; Tollarová, Klvačová 2009; Klvačová 2012], strategií adaptace v hostitelské zemi [Uherek 2003; Uherek, Korecká, Pojarová 2008; Rákoczyová, Trbola 2009] až po přístupů hostitelských zemí na úrovních imigračních politik, postojů obyvatel vůči cizincům [Chaloupková, Šalamounová 2006; Leontiyeva, Vávra 2009] či obrazu vytvářeného o imigrantech/cizincích médií [např. *Cizinci...* 2007].

Nejčastěji studie rozlišují přistěhovalce podle občanství, národnosti nebo širších kategorií imigrantů dělených podle občanství [např. Rákoczyová, Trbola 2009]. Zaměřují se pak typicky buď na vybranou národnost (historii migrace, kulturní charakteristiky, ekonomické strategie) či srovnávání několika národností mezi sebou. V ČR jsou nejčastěji zkoumané hlavně nejpočetnější populace Vietnamců a Ukrajinců [Drbohlav, Dzúrová; Ripková 2008], dále Rusů, Bulharů, Arménů, Bělorusů [Nešporová, Kuchařová 2009; Drbohlav, Dzúrová 2007], Číňanů a dalších východoasijských zemí (Korejci, Mongolci, Japonci) [Barešová 2010; Moore 2002]. Sociální integraci nejen cizinců ze „třetích zemí“, ale také z vyspělých zemí a nových členských zemí Evropské unie (EU) se věnuje publikace M. Rákoczyové a R. Trboly [2009]. Analýzy neuvažující národnostní kategorie jsou spíše výjimečné, jako v návaznosti

na kulturní obrat zkoumání utváření a zvládnání nerovností [Tollarová, Klvačová 2009; Klvačová 2012].

Různým *způsobům inkluze* a jejich krystalizaci u Vietnamců, Ukrajinců a Arménů se věnují Drbohlav a Dzúrová [2007]. Mezi vysvětlujícími faktory odlišností uvažují historické dědictví zemí, vzájemné vztahy mezi danou zemí a ČR, kulturní specifika a vzdálenosti (kulturní i geografické), dále lidský kapitál a socioekonomickou situaci lidí v původní zemi a v ČR [Drbohlav, Dzúrová 2007: 88]. Chování imigrantů ovlivňují podle výsledků této studie především *občanství*, dále *věk a rodinný status* [Drbohlav, Dzúrová 2007]. *Úspěšná inkluze*, měřená jako spokojenost s kvalitou života v ČR, se pojila s imigranty, pro které nebylo důležité žít s krajany, a jejich znalost češtiny byla nadprůměrná. Nejnižší spokojenost uváděli ti, kteří upřednostňovali život v blízkosti krajanů, měli univerzitní vzdělání a přitom nízký příjem. Ti, kteří podle autorů nenaplnili dostatečně své předpoklady, což může souviset s existencí omezených příležitostí pro imigranty v hostitelské zemi.

*Vietnamci*, ačkoli byli ve zkoumaném vzorku méně vzdělaní než Arméni a Ukrajinci, dosahovali vyššího příjmu, pracovali častěji jako malí obchodníci. Jejich komunita byla charakteristická větší uzavřeností, respektive zaměřeností dovnitř (vazby solidarity), snahou bydlet v blízkosti ostatních krajanů a málo rozvinutým přátelstvím s Čechy. Podle autorů jsou Vietnamci typičtí obchodníci, kteří málo rozumí mluvené češtině [viz také Vasiljev in Barešová 2010], tvoří *uzavřenou komunitu, separovanou* a segregovanou na určitých místech. Kombinují cestu rychlého ekonomického vzrůstu se záměrným uchováním hodnot vlastní komunity a solidarity. Pro sociální integraci Vietnamců jsou klíčoví jejich potomci, přičemž v této komunitě se rodí nejvíce dětí, a považuje se za možné, že vyrůstající druhá generace zásadně promění obraz Vietnamců i jejich ekonomickou činnost v ČR [Trbola, Rákoczyová 2010: 92].

*Ukrajinci* zůstávali v ČR kratší dobu a nejméně zde pobývali s dětmi, navštěvovali častěji přátele a rodinu v původní zemi. Byli spíše zaměstnanci než zaměstnavatelé, dobře rozuměli česky, včetně četby českého denního tisku. Specifičtí byli svým „*transnacionalizačním*“ vzorcem (transnationalization patterns), životem skrze neustálý pravidelný kontakt přes hranice, neusídlením „navždy“, spíše cirkulací a udržováním silných vazeb

v místě původu [viz Szaló 2007]. Zůstávali spíše dočasně, bylo na ně údajně těžké aplikovat akulturační modely.

Asimilační akulturační strategii v nejrůznějších oblastech života a socioekonomicky nejbližší běžnému průměru vykazují podle závěrů autorů Arméni. Ti zůstávali v ČR delší dobu a nebylo pro ně tolik důležité žít v blízkosti svých krajanů, byli méně spojení s původní zemí a udržovali bližší přátelství s Čechy, sledovali český tisk. Jedním z vysvětlení může být délka jejich pobytu, pokud předpokládáme, že strategie se v čase může proměňovat. Nicméně hlavní znaky této strategie byly u této kategorie údajně přítomné již od počátku.

Z hlediska budoucnosti české společnosti je klíčovou zejména otázka úspěšnosti integrace imigrantů, kteří v ČR žijí se svými dětmi a rodinou, a u nichž je možné předpokládat největší zájem o zapojení do české společnosti a spojování svého dalšího života s ČR. Výroční zprávy navštívených škol ukazují, že nejvíce zastoupenými žáky podle státní příslušnosti byli právě Vietnamci a Ukrajinci, obě kategorie s více než pětinačním zastoupením v celém souboru žáků cizinců daných škol. O něco menší podíl se týkal dětí z Ruské federace.<sup>5</sup>

V následující části se zaměřím na modely, které mohou volit školy při vzdělávání žáků cizinců a jaké strategie akulturace byli popisované u rodin cizinců. Dále se budu blíže věnovat zkušenostem škol s komunikací s rodiči cizí státní příslušnosti, hlavním problémům, které ve školách identifikovali jako překážky v integraci a aktivitám, které mají problémy řešit. Nakonec diskutuji pozitivní přínosy vzdělávání cizinců pro školy.

## Školní vzdělávání žáků cizinců

Devítileté základní vzdělávání je povinné pro děti věku stanoveného školským zákonem, je bezplatnou a univerzálně dostupnou veřejnou službou. Tato povinnost se týká také cizinců, které na území ČR pobývají déle než 90 dní. Stát garantuje rovnost podmínek pro občany ČR, EU i děti státních příslušníků tzv. třetích zemí, kteří pobývají na území ČR.<sup>6</sup> V době výzkumu neexistovala metodika, která by integraci dětí cizinců (nebo žáků s odlišným mateřským jazykem) závazným způsobem pro základní školy upravovala a která by zohledňovala ve financování počet žáků cizinců.

Přítomnost dětí pocházejících z různých částí světa, zvláště pokud je jejich mateřský jazyk jiný než čeština, zvyšuje různorodost třídního kolektivu, klade nové nároky na pedagogickou práci a její organizaci. Zvládnutí heterogenity/odlišnosti v praxi může probíhat čtyřmi základními způsoby [Hájková 2005]. Separální, *segregační* model akcentuje odlišnost a prosazuje oddělené vzdělávání (podpora osobitosti kultur). Příkladem mohou být školy pro cizince dané národností nebo speciální školství. Model adaptační, *asimilační* nehledí na odlišnosti, popř. pozitivně diskriminuje v zájmu odstranění handicapu (jazyková příprava) a splynutí s „normální“, většinovou, kulturou (podpora rovnosti). Doplnovací, *integrační* model uznává zvláštnost cizinců a podporuje kulturní heterogenitu s cílem dosáhnout harmonického a rovného zacházení s rozdílností ve schopnostech (škola pro všechny, různorodost a rovnost kultur). *Inkluzivní* model zacházení s různorodostí vnímá odlišnost jako přínosnou, obohacující edukační proces. Neusiluje o selekci a asimilaci, klíčovými koncepty jsou participace, uznání, demokratičnost [UNESCO 1994]. V posledním

modelu je nutné uvažovat nejen vztah pedagogů k žákům, ale vztahy mezi všemi aktéry, včetně rodičů. Termín různorodost naznačuje přínos a obohacení společnosti, školy a jedinců soužitím s „jinými“ [Hájková 2005: 9-13; srovnej Sartori 2005]. Interkulturní pedagogika má zájem na vytváření *transkulturní identity*, kdy člověk není reprezentantem určité kultury, ale součástí pluralitní společnosti, ve které je všem lidem věnována náležitá pozornost, tedy společnosti jak je popisována v průřezovém tématu *Výchova demokratického občana* [RVP ZV 2007].

V literatuře je popisováno, že heterogenní skupiny žáků si vyžadují specifický edukační styl, charakteristický spíše *provázením* než řízením, využívání *skupinové práce a kooperativního učení*, a stále nikoli frontální výuky. Formami práce, které u nás nejsou nové, přesto nikoli univerzálně přijímané a běžně rozšířené. Očekávaným výsledkem procesu je sblížení minority a majority, cesta ke změně na obou stranách, k růstu pospolitosti a sounáležitosti.

Český školský systém je smíšený, existuje zde segment speciálního školství, ale zároveň se prosazují ve vzdělávacím diskurzu koncepty spojené s inkluzivním vzděláváním, na jehož některé prvky MŠMT vyčleňuje dotační a rozvojové programy.<sup>7</sup> Podobně jako se současná společnost v mnohých ohledech liší od pluralitní společnosti ideálního typu, také ve školní praxi jen stěží najdeme plně realizovaný ideál inkluzivního vzdělávání. Pro lepší pochopení problematiky a možnosti změny je třeba konceptuální i praktická omezení či napětí otevírat, nikoli přehlížet a ignorovat. Součástí tohoto přístupu je také zkoumání perspektiv učitelů, rodičů i žáků, včetně zhodnocení akademických přínosů bádání na tomto poli. K tomuto účelu se hodí především kvalitativní výzkum [Lindsay 2003]. Text se pokouší k takové diskusi malým dílem přispět.

## Rodinné strategie akulturace

Vycházím z předpokladu, že zapojení žáka do české školy nezávisí pouze na jednání školy a pedagogů, ale je také ovlivňováno přístupem žáků a rodin ke vzdělávání a celkovou akulturační strategií imigrantů [Berry 1997, Berry et al. 2006].

Pro mezikulturní kontakt je zásadní vztah rodin k původní a české kultuře a společnosti, tedy míra zájmu o participaci a vazby v nové společnosti. Čtyři ideální typy akulturačních strategií vznikají kombinací zájmu o uchování a předávání původní kultury, etnické či náboženské identity dětem se zájmem o hostitelskou kulturu, styky s lidmi hostitelské země, účast na vzdělávání. *Integrace* propojuje snahu uchovat si vlastní kulturu a udržet si kontakty se členy původní země, ale zároveň participovat v nové společnosti, osvojit si její kulturu (dvojitá kultura). *Asimilační* strategie je opuštěním původní kulturní identity ve prospěch hostitelské. Při *separaci* usilují přistěhovalci o udržení původní identity stranou účasti na majoritní společnosti. Nejméně žádoucí je *marginalizace* či odcizení, které se vyznačuje nezájmem o původní kulturu, i kulturu a interakce s lidmi z hostitelské země [Berry 1997: 9]. Pokud uvažujeme o žácích základní školy, situace se komplikuje o to, do jaké míry rodiče předávají kulturní identitu původní země svým dětem s ohledem na dlouhodobé životní strategie vzhledem k ČR. Přístup (dospívajících) dětí se může dostat do konfliktu s rodinnou strategií, což se ve výpovědích

ze škol objevilo. Motivace a zájem dětí o začlenění do školy a do české společnosti je spolu s inteligencí pro úspěch integrace i školní úspěch jako takový považován vedoucími škol i pedagogy za jednu ze zásadních veličin, nicméně pedagogové jsou přesvědčeni také o podstatném podílu rodiny dítěte na úspěšnosti vzdělávacího procesu.

Ředitelka ZŠ 2: „*My nemáme problémy s dětma... my si vždy s dětma poradíme, my vždycky najdeme způsob, jak to dítě nasměrovat... ale my máme největší problém a téměř neřešitelný problém s rodičema... pokud nám nebudou chtít naslouchat, pokud nebudou vidět v naší práci prostě nějaký smysl, užitek... že to může být ke škodě jejich dítěte, když nezmění své názory, tak s tím se potýkáme.*“

Mezi faktory obecně ovlivňující vzdělanostní úspěšnost žáků patří strukturální, ekonomické nebo kulturní, které doprovází rodinnou socializaci. Vztah rodiny ke vzdělání („podnětnost“) se u cizinců z významně v případě, že děti nastupují do české školy během druhého stupně. Pokud se rodiče snaží s dětmi mluvit česky, posílají je na doučování češtiny, do družiny, kroužků, najímají na hlídání české chůvy, pak jsou znatelné rychlé pokroky dětí a učitelé postup rodin oceňují.

Sociologie dlouhodobě upozorňuje na vliv sociálního postavení rodiny (sociální třída, status) a dosaženého vzdělání rodičů na vzdělanostní úspěch dětí, resp. vzdělanostní nerovnosti [Matějů, Straková, Veselý 2010]. Status cizince ve škole může představovat jedno ze znevýhodnění žáka/žákyně. Podobně jako u českých rodin, i mezi rodinami imigrantů existují rozdíly v sociálně-ekonomické pozici a kulturním statusu. V pomyslném průsečíku se tak školy setkávají jak se žáky s dvojnásobným znevýhodněním (imigranti ze třetích zemí v nevýhodném zaměstnaneckém postavení), tak se žáky z dobře situovaných rodin, ať již kulturně, profesně nebo ekonomicky (např. děti diplomatů, vedoucích pracovníků, profesionálů, podnikatelů, zvláště z globálně významnějších vyspělých zemí jako USA, Německo, Kanada) [viz Pořízková in Rákoczyová, Trbola 2009].

Školy se setkávají i s rodiči, jejichž postavení je nekonzistentní v tom smyslu, že ač jsou ekonomicky zabezpečeni, nedisponují adekvátním kulturním kapitálem (znalost českého školského systému, škol, možnost pomoci dítěti s úkoly apod.). Tyto rozdíly se odrážejí na životním způsobu, místě bydliště, volbě školy a zapojení rodičů do vzdělávání dětí. Různost populací rodin může být jedním z vysvětlení zjištěných rozdílů ve sdělovaných zkušenostech se vzděláváním dětí cizinců v navštívených školách. Jazykové školy a školy ležící v rezidenční čtvrti Prahy 6 se setkávají více s rodinami pocházejícími z vyspělých zemí, které mají na školu větší požadavky. Ideální zkušenosti mají na škole 2 s „kultivovanými“ smíšenými rodinami Češek a cizinců, jejichž děti studují střídavě v obou zemích, jejich strategie je tedy integrační. Rodiče dbají na rozvoj obou jazyků, velmi dobře komunikují ze školou, chtějí individuální plán. Děti představují prototyp kosmopolitního světo-/Euro-/občana s transkulturní identitou.

Většina škol měla zkušenost s rodiči cizinci, kteří přenechávají velký díl odpovědnosti za vzdělávání dětem a české škole, což bývá prisuzováno výše zmíněným důvodům, nižší kompetence, časové vytížení. Pedagogové vnímali obtížnou sociální

situaci rodin cizinců, mnohdy obtížnější než většiny českých domácností, byť u přistěhovaleckých rodin bývá životní úroveň vyšší než u migrujících jednotlivců [Nešporová, Kuchařová 2009: 71]. Chudoba, samoživitelství, odkázanost na sekundární trh práce znamená velké časové vytížení pro zajištění obživy rodiny. Ekonomické znevýhodnění neumožňuje rodinám financovat doučování nebo jiné mimoškolní aktivity. Pracovní vytížení brání věnovat se přípravě do školy s dítětem nebo doplňovat vlastní jazykové znalosti (většina rodičů cizinců neovládala podle zástupců škol dostatečně český jazyk). Jazykový handicap rodičů, nižší zapojení do sociálních sítí než u českých rodičů, neznalost české školy a fungování školského systému ústí v nedostatek kompetencí rodičů pomoci při vzdělávání. Málo času tráveného společně přípravou do školy a časné zapojování dětí do pracovních činností na úkor vzdělání je v rozporu s představou pedagogů o výchově. Děti jsou těmi, kdo si osvojují češtinu na vyšší úrovni a nezřídka zastávají roli překladatelů či komunikačních spojek rodin s českými institucemi a úřady (zejména u Asiatů). Školy vnímají pozitivně praxi především vietnamských rodin, které, vědomi si svých limitů, nechají své předškolní děti hlídat českými „tetami“ nebo „babičkami“, které děti přirozeně učí český jazyk i kulturu [viz také Kahlerová podle Uherek 2003]. V takovém případě se může jednat o integrační, až asimilační strategii rodiny. Předškolní výchova v mateřské škole je shledávána podobně přínosnou pro vstup dětí na základní školu.

Pouze malá část rodin podle představitelů škol nevyjadřuje zájem o integraci do české školy a společnosti, separuje se, příp. marginalizuje. Děti přichází do školy v pozdějším věku, zapojují se více do rodinného podnikání než vzdělávání, setrvávají v uzavřené komunitě přistěhovalců. Bez adekvátní podpory z rodiny se jednotlivé děti nenaucí dostatečně český jazyk. Pokud neprojevují vlastní aktivitu, aby svůj handicap oproti spolužákům snížily, ten se dále prohlubuje, žáci absentují a opouští základní vzdělávání bez uspokojivých výsledků, které by jim dávaly větší příležitosti na střední školu, někdy z nižšího než devátého ročníku.

Ředitelka ZŠ 4: „... dítě jde po škole do stánku, hery nebo restaurace, mluví jazykem svých rodičů a škola jde stranou... Sociální problémy jsou obrovské a nikdo si je dostatečně neuvědomuje a nespojuje s integrací... rodina se musí před někým skrývat, škola je nemůže zkontaktovat, rodina mění telefony a bydliště, střídají azylové domy.“

S touto strategií se ve školách setkávali v jednotlivých případech, ale působila logicky největší obavy. Nekomunikující rodiče, kteří mění kontaktní údaje, případně ani nehlásí změny bydliště, neomlouvají absence žáků, často mění školy kvůli migraci, to vše znamená administrativní zátěž a nutnost spolupráce s odbory sociálně-právní ochrany dítěte nebo cizineckou policií. S absencemi jsou spojeny neuspokojivé vzdělávací výsledky. V těchto případech je jednoznačně ohrožena integrace, dítě z pohledu učitelů trpí, nebude si přátelské vztahy ve škole, nezažívá běžné dětství a hrozí u něj psychické problémy. Podle ředitelky sídlištní školy 4 se podíl neintegrací se rodin zvyšuje a neexistují proti tomu účinná opatření.

Ve výpovědích se objevily případy dospívajících dětí, které projevovaly vlastní vůli po integraci a zájem o další vzdělávání navzdory přání rodiny, které vyústily až v aktivní vstup škol

(3, 5). Návrat úspěšných žáků do země původu z rozhodnutí rodičů proti jejich vůli, doprovázely plány u žáků na návrat do ČR a budoucnost na zdejších vysokých školách. Pedagogové se zasazovali o řádné ukončení vzdělání a předání dokladů.

## Nároky kladené na školy integrující děti cizince – jazyková bariéra a komunikace

Pracovníci škol se lišili v tom, jak silně vnímaly potřebu zvláštní pedagogické práce a zavádění opatření spojených s integrací žáků cizinců, i v tom, jakým způsobem přistupovalo vedení k financování zvýšených nákladů na zvolená řešení a metody vzdělávání.<sup>8</sup>

Část škol vycházela ze zařazení dětí cizinců do kategorie žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (navýšený normativ). V jiných školách využili dotační programy vypisované ministerstvy pro zajištění podmínek vzdělávání dětí cizinců a obecně k zavádění inkluzivního vzdělávání.<sup>9</sup> Většina se ovšem vypořádávala s nároky v běžném provozu a spoléhala na individuální práci pedagogů, která je do určité míry dobrovolná.<sup>10</sup>

Navštěvené školy, které ušly nejdlejší cestu směrem k inkluzi (3, 6, 7), využívaly celé řady nástrojů a aktivit, pro něž sháněly finanční a jinou podporu. Mezi školní opatření podporující integraci žáků cizinců patřila předškolní příprava, nabídka odpoledních kurzů češtiny, školní klub pro žáky cizince, práce asistentů pedagoga, speciálního pedagoga, speciální pomůcky (slovníky, učebnice, audio, video), další vzdělávání pedagogických pracovníků – jazykové nebo interkulturní, žákovské patronáty.

Zkušenost vedení oslovených škol s dotačními programy nebyla výhradně pozitivní kvůli administrativní náročnosti přípravy projektů, jejich vedení, sporným výběrovým řízením a kontrol, které byly považovány za příliš formální („byrokratická hrůza“).<sup>11</sup> Ve třech školách čerpaly ze zkušeností z komunikace se zahraničními kolegy (USA, severské země, západní a střední Evropa) a znalostí získaných díky pobytem v zahraničí (Praha 6 podporovala pracovní výjezdy ředitelů do zahraničních škol – školy 1, 2, škola 3 je zapojena do projektu mezinárodního partnerství škol). Ty nejen umožnily větší vhled do širší problematiky migrace, potenciálů, jak zlepšit práci školy a pedagogů, ale zároveň možnost vnímat některá pozitivita českého školství nebo současného stavu migrace.

Zvládnutí českého jazyka je předpokladem pro jakékoli zapojení dítěte do české školy (nikoli nutně do kolektivu dětí). Výsledky kvantitativního šetření (rychlé šetření ÚIV) potvrzují, že *neznalost českého jazyka* je považována za klíčový problém, kterému čelí školy při vzdělávání cizinců (průměrné hodnocení 2,4 na škále 1 = klíčový problém až 5 = žádný problém). Dalším významným problémem při integraci byla *špatná komunikace s rodiči žáka* (2,7), následoval *nedostatek financí* na podpůrné integrační programy (2,9). Negativní reakce ze strany ostatních žáků školy jako překážka integrace pedagogové nevnímají jako důležité [Kašparová, Hučín 2010]. J. Kocourek mezi čtyři propojené okruhy problémů vážící se k integraci cizinců řadí opět jazykový handicap a komunikaci s rodiči, dále nesouvislou školní docházku a nedostatek metodické opory pro školy [podle Hájková, Strnadová 2010: 47].

Citát uvádí postoj vedení školy, které začlenění žáků-cizinců v rámci školy ztotožňuje především s adaptací dítěte na školní prostředí, „zapadnutím“, až školním úspěchem.

Ředitelka ZŠ 4: „Škole by pomohlo, kdyby bylo uzákoněno... aby... cizinec musel prokázat před vstupem do školy základní jazykovou znalost. Pokud jí nemá, pak dát dítě do ukrajinské, vietnamské školy. Aspoň tohle sejmout z té školy... To dítě by mělo mnohem větší šanci a ta práce s ním by byla smysluplná. Protože když si vezmete, že klasická třída u nás vypadá, že je 25 dětí, z toho je 5 cizinců – různých národností, na různý jazykový úroveň, minimálně 7 dětí s vývojovými poruchami učení, dyslektiků, dysortografiků, 1 mimořádně nadaný nebo co se alespoň tak dnes diagnostikuje, a zbytek 12 dětí takových těch normálních, průměrných, ale od dvojek do čtyřek. Učitelka má 45 minut a každému se individuálně věnovat a teď mi řekněte jak?... každé dítě by umělo česky a psalo latinkou, to by nám jako vstup úplně stačilo... nemůžeme bourat jazykovou bariéru.“

Způsob zacházení s heterogenitou byl v případě školy 4 převážně *asimilační* a nevyklučuje ani segregaci. V jiných školách byla segregace uvažována spíše jako forma afirmativního jednání, kde žáci projdou intenzivní jazykovou přípravou před vstupem do hlavního vzdělávacího proudu<sup>12</sup>. Žáci cizinci jsou hodni zvláštních ohledů, pokud mají jazykový deficit a projeví zájem o vzdělávání. Zájem škol se zaměřuje (výhradně či především) na zajištění *pomoci k překonání jazykové bariéry*. Ideální (podpůrná) role státu/města pro školy by spočívala podle části škol (4, 5, 10) v selekci dětí s nedostatečnou jazykovou výbavou, které by měly projít intenzivní přípravou k doplnění jazykových dovedností. Do základních škol by vstupovali pouze žáci schopní komunikovat v češtině, kteří umí psát latinkou. Pedagogové uváděli případy ze zahraničí (Německo, Dánsko, Anglie), kde jazykové přípravy úspěšně fungují. V ČR je pouze na rozhodnutí školy, jak se se zvýšenými nároky vypořádá, zda zajistí finance a zřídí místa asistentů či kurz. Individuálně na rodině zase spočívá rozhodnutí, zda využije služeb nabízených neziskovými organizacemi, případně dobrovolných kurzů, které se v Praze nabízejí. Školy vnímají podpůrnou roli neziskového sektoru převážně v pomoci při plnění domácích úkolů a doučování.

Některé školy zavedly systematická opatření, jak s jazykovým handicapem žáků cizinců pracovat. Organizovaly jazykové kurzy češtiny v rámci výuky (s asistenty či vybranými pedagogy; 2, 3) nebo mimoškolní vyučování jako nepovinný kroužek, doučování či klub (ranní nebo odpolední hodiny (3, 6, 7, 9, 11), dramatický kroužek (2)). Dvě školy (6, 7) opakovaně pořádaly letní intenzivní kurz češtiny. Tři školy měly zřízené pozice asistentů pedagoga, kteří pomáhali žákům s handicapem, včetně jazykového (3, 6, 7). Asistenti představovali v těchto školách vítanou pomoc a vedení škol mělo velký zájem tato místa udržet, byť je podle nich obtížné zajistit finance na jejich plat. Ve škole 3 využívali také dobrovolnou pomoc rodičů jako asistentů. Asistent pedagoga byl podle výzkumu ÚIV považován za nejpřínosnější ve školách, do nichž docházejí žáci původem z Vietnamu (56 % odpovědí). Se značným odstupem se pozitivně vyjadřovaly školy se žáky původem z Ruska nebo Ukrajiny (38 %) [Kašparová, Hučín 2010]. Vietnamci, kteří do ČR přijeli v posledních letech s rapidním nárůstem počtu této komunity [viz Hofírek, Nekorjak in Rákoczyová, Trbola 2009:



162] často český jazyk ovládají minimálně. Čeština a vietnamština jsou velmi odlišné jazyky, u nichž zvládnutí druhého jazyka v dospělosti je vysoce obtížné [Vasiljev in Barešová 2010]. Zkušenosti škol potvrzovaly problematičnost zapojení některých dětí, které přichází v posledních letech školní docházky, zejména z Číny nebo Vietnamu.

V převážně asimilační perspektivě zastávané na některých školách přichází do základní školy jednotlivci se svými individuálními šancemi na úspěch, dané výchovou, dispozicemi, talentem a pilí. U žáků bez jazykové bariéry se cizincetví nepovažuje za důležitou okolnost, k žákům se přistupuje stejným způsobem. Učitelé nejsou a nemají být nuceni pracovat s (přílišnou) heterogenitou žáků, mají se věnovat plně předávání vědomostí. Cílem je dát všem žákům *rovné podmínky*. Citovaná ředitelka školy 4 by nevítila na škole ani asistenty, protože ruší při hodinách ostatní žáky (měli zkušenost s asistenty pro zdravotně znevýhodněné žáky). Zkušenost školy 3 byla právě opačná, asistenti podle ředitele dávají učitelům zpětnou vazbu a zkvalitňují výuku. Ředitelka ze školy 4 ani nevnímala potřebu speciálních pomůcek, které ve škole 3 hradí mimo jiné z příspěvků na kurz češtiny.

Pedagogové i vedení navštívených škol se shodnou v tom, že nepovažují za problém *přijímání žáků cizinců v třídních kolektivech*, zapojení do sociálních sítí. Takové jevy byly považovány za výjimečné a případně prisuzovány individuálním charakteristikám dětí (uzavřenost, provokování okolí, agresivita). Téměř jednohlasně znělo pozitivní hodnocení směrem k mladé generaci, která neřeší odlišnosti ve vzhledu, v národnosti. V tomto ohledu se jeví problematičtější dospělá generace – rodiče, nebo dokonce někteří učitelé. Souvislosti s osudem dětí a jejich minulostí (např. dlouhodobá odloučenost od rodiny, migrace, změna sociálního prostředí), psychikou, byly zmiňovány minoritně. Podobně tomu bylo u kulturních specifíků (jídlo, odmítání plavání, výletů, genderové vztahy, vztahy mezi rodiči a dětmi, dětská práce), u nichž byla převážně spatřována potřeba je tolerovat.

## Vztahy mezi školou a rodinou

Komunikace mezi školou a rodiči dětí-cizinců představuje důležitý článek procesu integrace dětí ve škole. Nízká úroveň komunikace byla na školách u rodičů cizinců spojována především s již zmíněnou extrémní pracovní vytížeností rodičů, nezájmem o češtinu a vzdělávání dětí, někdy s vyžadováním poslušnosti a zapojováním dětí do ekonomických aktivit rodiny.

Školy volily různé přístupy k rodinám a různé komunikační prostředky. Zatímco část škol se snažila cizincům vycházet vstříc tím, že pedagogové a vedení byli ochotni dorozumívat se jinak než česky (anglicky, rusky), případně s pomocí asistentky pedagoga (vietnamsky) nebo osobní asistentky (ukrajinsky), v jiných školách považovali pedagogové za důležité komunikovat výhradně česky.

V komunikaci mezi školou a rodinou jde také o moc. Většinou je výhoda na straně školy, o to citlivější jsou učitelé a ředitelé vůči sebevědomým až arogantním rodičům, kteří své privilegované postavení projevují při jednání se školou. Tyto rodiny dávají najevo, že si mohou školu vybírat, vyžadují nadstandardní služby, výuku jazyků. Především rodiče finančně zabezpečení byli v několika případech označeni jako ti,

kteří jednají se školou tvrdě, neadekvátně, bezohledně uplatňují vlastní představy. Také byli kritizováni za to, že nejsou ochotni převzít dostatečnou zodpovědnost v případě horšího prospěchu dítěte. Svému dítěti střední školu „zaplatí“ (soukromé školství). Někteří vystupují z nadřazené pozice, pohrdlivě jednají s učiteli i vedením škol také z kulturních či náboženských důvodů. Otec-muslim například odmítal komunikovat s ženami, včetně ředitelky školy (5).

Otevřenost v přístupu školy se projevovala například v tom, že práce asistentek cizí státní příslušnosti ve školách 3 a 6 (Ukrajinka, Vietnamka) spočívala nejen v pomoci žákům, ale také při komunikaci s rodinami nebo při překladu dokumentů určených rodičům nebo škole. Zkušenosti byly přesto takové, že rodiče do škol příliš nechodí. Rozšíření prostředků komunikace o používání třetího jazyka (angličtiny) na ve školách 1, 2, 3, 5, 9 vnímali jako obohacení, a to i pro učitelský sbor motivovaný zvyšovat jazykovou vybavenost, což lze interpretovat jako nakloněnost vůči inkluzivním prvkům ve vzdělávání.

Jiné školy (4, 7) ale takový přístup neschvalovaly, učitelé naopak považovali za kontraproduktivní nepoužívat češtinu. Prioritním cílem z jejich pohledu má být přizpůsobení dětí (případně i rodin), jejich zvládnutí češtiny, ne změna školy, pedagogů. Rodičům tím dávají také najevo, podobně jako na úradech, že se od nich očekává respekt vůči hostitelské zemi. Rodiče si podle nich toho jsou většinou vědomi a berou s sebou na jednání tlumočnický (mnohdy děti). Argumentem, který v tomto případě zástupci škol opakovaně použili, byla situace Čecha v zahraničí, od něhož se také očekává přizpůsobení. Tento přístup jinakost (zde jazykovou) vnímá spíše jako překážku partnera než možné obohacení majority. Asimilacionistický přístup jako hlavní u nás identifikuje také mezi pracovníky neziskového sektoru Tollarová: „...cizinci by se měli – aby byli přijatelní – odlišovat co nejméně. Jakmile není možné se jinakosti zbavit a jednostranně se přizpůsobit požadavkům společnosti, měli by cizinci majoritu se sebou seznamovat, a to způsobem, který je pro majoritu přijatelný a známý.“ [Tollarová 2006: odst. 103]

## Imigrantský paradox

Nezanedbatelná část žáků cizinců nejenže nepředstavuje pro školy problém, naopak svými vzdělávacími úspěchy, školní i mimoškolní aktivitou a kvalitou přípravy může sloužit za vzor. Žáci cizinci jsou nečíslně pracovitější, rodiče jsou vděčnější a vnímavější vůči radám škol než většina českých rodičů. Ředitel školy 7 hovořil přímo o „lepší migraci“ (z východní Evropy), než kterou zažívají státy jižní Evropy, a která by měla být státem systematicky podporována nabídkou výuky češtiny.

V zahraniční literatuře zjištěná vyšší úspěšnost některých imigrantů vedla k formulaci hypotézy *imigrantského paradoxu* (immigrant paradox). V USA se v posledních letech zdůrazňuje kontraintuitivní lepší výsledky první generace imigrantů než imigrantů druhé a třetí generace, což zpochybňuje stereotypní pohled na imigranty jako ty, kteří nemají zájem o školu a školní úspěch, a zároveň i představu, že děti narozené v hostitelské zemi snadněji zvládnou vzdělávání než nově příchozí. Tento paradox byl popsán jako běžnější u chlapců asijského nebo afrického původu [Crosnoe, López Turley 2011]. V Evropě se srovnávají lepší adaptační výsledky s místními spolužáky bez ohledu na horší socioekonomický status. Výsledky ovšem cel-



kově nejsou jednoznačné, zejména s ohledem na psychickou adaptaci [Sam et al 2008], přetrvávání tohoto jevu v čase nebo různé skupiny imigrantů.

Mezi mnoha možnými příčinami paradoxu je uváděna dlouho známá větší tendence k emigraci lidí s vyšším sociálním a „lidským“ kapitálem. Ve vyspělejších zemích někteří imigranti zažívají sociální sestup, který je vyrovnáván navýšením příjmu (u nás především lidé z postsovětských republik). Imigranti tak nejsou reprezentativním vzorkem populace původní země, ale diferencovaná kategorie více motivovaných, schopných, ambiciózních, agresivních a podnikavějších.

Českou republiku jako destinaci nemůžeme s USA nebo západními zeměmi EU srovnávat, protože imigrace zde má jinou historii a podobu. Co činí ČR dlouhodobě atraktivní pro cizince jsou pracovní příležitosti, vysoká míra bezpečnosti (právě bezpečnost v Praze je údajně důvodem dlouhodobého setrvání bohaté ruské rodiny z Moskvy) [podobně také Rákoczyová, Trbola 2009: 120]. U vietnamských rodin zazněla hypotéza, kterou tento výzkum nemohl ověřovat, totiž že dříve byl tlak ze strany rodin na děti větší, školu navštěvovaly děti vzdělanějších vietnamských rodičů, v několika posledních letech již tlak na vzdělání nebyl stejný, zejména u těch, kteří přicházeli do ČR na druhém stupni.

České veřejnosti jsou z médií známé příklady úspěšných vietnamských dětí jako pilných, poslušných a snaživých studentů [Rákoczyová, Trbola 2009: 197]. V rozhovorech byly zmiňovány až *asimilační snahy* těchto žáků a žákyň (především druhé generace), celkový zájem rodin o dosažení úspěchu ve vzdělání a změnu společenského postavení, překročení ekonomické situace rodiny. Ústřední otázka pak nezní, zda se asimilovat, ale do jakého segmentu společností [Portes, Fernandez-Kelly, Haller 2005]. V těchto rodinách je právě vzdělání prostředkem k naplnění aspirace po mezigenerační vzestupné sociální mobilitě. Rodiny vnímají gymnázia (včetně víceletých) jako kvalitní střední školy, podobně jako čeští rodiče s vyšším vzděláním.

Snaha školy 6 po zvýraznění vietnamské kultury v životě školy narazila na nezáměr vietnamských žáků, kteří se nechtěli s Vietnamem ve škole identifikovat, neprojevali ani zájem o volitelnou vietnamštinu. Za jazyk svých rodičů se podle učitelky někteří až stydí, neovládají jej ani tak dobře jako češtinu a neumí jím psát (o identitních problémech vyplývajících z života v paralelních světech u vietnamských dětí viz [Jirasová 2006: 332-336]). O podobných zkušenostech vypovídali na školách s ruskými žáky a žákyněmi, kteří si nevolí ruštinu.<sup>13</sup> Na škole 7 s nejvyšším podílem žáků cizinců nebyli nakloněni aktivitám, které by poutali na cizince přílišnou pozornost (např. multikulturní dny) s odkazem, že děti nechtějí být škatulkovány podle národnosti.

Opačné zkušenosti než s Vietnamci měli ve školách s rodinami z Číny a Německa. Ty usilovaly o to, aby děti dokonale zvládly původní jazyk. Tito rodiče vnímali dvojjazyčnost jako výhodnou výchozí pozici pro budoucí uplatnění i volbu místa pro život. Tento cíl jim stojí i za náročnějším studium. V čínské komunitě snahy o udržení soudržnosti rodiny, kultury, psané i mluvené čínštiny, jsou jedny z nejsilnějších. Vedou rodiny k tomu, že děti zůstávají v prvních letech docházky u širší rodiny v Číně a přijíždějí za rodiči do ČR v pozdějším věku<sup>14</sup> (což může vést k problémům v integraci do české ško-

ly), případně navštěvují vedle české školy odpoledne školu čínskou.<sup>15</sup>

Vietnamci i další asiáté či žáci z Ruska, balkánských zemí byli oceňováni zejména pro svou houževnatost a pracovitost. Děti jsou vedeny k tomu, že úspěch není samozřejmostí, ale je nutné vyvinout hodně úsilí, zasloužit si ho. Žáci se zkušeností z ruských škol byli zvyklí na větší disciplínu a prokazovali dobré znalosti angličtiny. Některé děti byly schopné (zejména z Asie) překonat v krátkém čase výrazné překážky a uspět. Chlapec, který nastoupil až do šesté třídy bez znalosti češtiny, již v deváté třídě vyhrál obvodní kolo olympiády z českého jazyka. Jeho slohová práce byla považována za úchvatnou, nyní studuje medicínu. Nechtěl se stát stánkařem jako jeho rodiče. Zmiňován byl vietnamský žák, který zvítězil v řečnické soutěži Mladý Demosthenes.

Učitel ZŠ 8: „*Když ty děti uvidíš Korejce, jak těžký český diktát napíše na jedna mínus, na dvojku, a je to trend, je to pravidlo... to je fantazie, tam je to tím úsilím, tím, tou tížádností, je to i u některých balkánských žáků, za každou cenu prostě musím, musím, musím! To úsilí je mnohem větší než u českých dětí, které se to od nich učí. Pedagogicky strašně cenná věc, my si vzájemně máme co dávat, nejenom si na sebe zvykat, že tady sedí děti vedle sebe. Ale dá se toho obratně využít, ten jejich motor!... neřeknou mu šprte, ale začnou ho obdivovat.*“

Pokroky dětí cizinců mají velký význam také pro učitele, je pro ně odměnou, když se dítěti cizinci daří v soutěžích a olympiádách, pokračují dále ve studiu na prestižních oborech (medicína, práva). Žáci s vysokými aspiracemi, houževnatí a pracovití jsou příkladem hodným následování, „motorem“ kolektivu. Přínos dětí cizinců pro českou školu byl spatřován také v učení se toleranci k různosti a vůbec životu v pluralitní společnosti. Přínosy tito učitelé vnímali na obou stranách, jak na české školy, českých žáků, české společnosti, tak u žáků cizinců a rodin cizinců. V takovém případě lze mluvit o úspěšné inkorporaci inkluzivních konceptů v praxi školy.

## Závěr

Problematika začleňování dětí cizinců ve vzdělávání byla na školách považována za aktuální, důležitou a zároveň nedostačtěně a nesystematicky řešenou nadřízenými orgány. Imigrace sice není v ČR tématem tak masivním a viditelným jako v zemích, kde dosahují migrační toky dlouhodobě mnohem vyšších hodnot, přesto pro navštívené školy se vzdělávání cizinců stalo v posledních letech živým tématem.

Při diskusích o integraci či inkluzi dětí cizí státní příslušnosti v české škole je nutné brát v úvahu nejen prosazované vzdělávací koncepce a cíle vzdělávací politiky a konkrétní školní praxi, ale také vnímat strategie rodičů a dětí cizinců, jejich potřeby, možnosti a představy. Reflektovat shody a rozdíly dané národností, socioekonomickým postavením nebo kulturou.

Rozhovory provedené na pražských veřejných základních školách s vyšším počtem žáků cizinců dokládají velmi různé přístupy ke vzdělávání cizinců a také rozdíly ve vnímání potřeb vyplývajících ze vzdělávání cizinců (či obecně minorit), například zajistit pomoc v podobě zřízení pozic asistentů pedagoga, organizovat mimoškolní kroužky či kurzy výuky



češtiny nebo zajišťovat speciální pomůcky. Žákům cizincům se proto dostává v různých pražských školách různého přístupu a zažívají různé podmínky. Klíčová je mnohdy osobnost individuálního učitele, případně aktivita vedení školy, které rozhoduje o tom, zda škola disponuje zvláštními finančními prostředky získanými z programů či dotací, které vyhláší ministerstva, městské části apod. Výsledky naznačují, že části škol obtížnost práce s žáky cizinci bez dostatečných znalostí češtiny brání nahlídnout příležitosti, které zavádění inkluzivních opatření může škole přinést.

V některých oslovených školách bez ohledu na podíl žáků cizinců se úspěšně implementují prvky *inkluzivního vzdělávání*. Ty jsou výsledkem finančního zabezpečení (realizace projektů, informovanost vedení škol, zapojení do sítě), ideové podpory vedení školy a prostoupení těchto myšlenek do školní kultury, osvojení nástrojů, které je provází. Ze strany žáků a rodin předpokládá inkluzivní vzdělávání určitou otevřenost vůči aktivitám školy – např. zapojení do mimoškolních aktivit, intenzivnější komunikace se školou, ochota prezentovat svou kulturu apod. I zde se nachází určité hranice možnosti naplnění ideálu inkluzivní školy.

Integrační opatření namířená vůči žákům cizí státní příslušnosti není možné posuzovat pouze podle vynikajících kariér vybraných žáků, ale podle začlenění všech žáků. I těch, kteří nepatří k neúspěšnějším, žijí ze školního hlediska méně podnětném rodinném prostředí, vykazují problémy s psychologickým přizpůsobením. Školy musí být podpořeny zejména ve vzdělávání žáků cizinců ohrožených exkluzí.

Zásadní je i tolik diskutovaný postoj majoritní společnosti, širší komunity a vnímání obrazu cizinců (hetero-stereotypy, předsudky, postavení minorit ve společnosti) [Tollarová, Klvačová 2009]. Ve školství hrozí vyostření segregačních mechanismů v důsledku individuálního jednání rodin majority s kolektivními důsledky, které je popisováno u nás nejvíce v souvislosti s romskou populací [viz např. Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011]. Úspěšná školní integrace především druhé generace (bez jazykového handicapu), bude zároveň kritickým testem otevřenosti českého trhu práce. Zejména v situaci možných narůstajících sociálních nerovností, nezaměstnanosti a spřízněných negativních průvodních jevů.

## literatura

- Barešová, I. (ed.). 2010. *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Berry, J. W. 1997. „Immigration, acculturation, and adaptation“. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1): 5-68.
- Berry, J. W., J. S. Phinney, D. L. Sam, P. Vedder. 2006. „Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation“. *Applied Psychology: An International Review* 55 (3): 303-332.
- Cizinci, našinci a média. Mediální analýzy*. 2007. Praha: Multikulturní centrum Praha, o. s., UNHCR.
- Crosnoe, R., R. N. López Turley. 2011. „K-12 Educational Outcomes of Immigrant Youth“. *The Future of Children* 21: 129-152.
- Drbohlav, D., D. Džurová. 2007. „Where Are They Going: Immigrant Inclusion in the Czech Republic. (A Case Study on Ukrainians, Vietnamese, and Armenians in Prague)“. *International Migration* 45 (2): 69-95.
- Hájková, V. 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Hájková, V., I. Strnadová. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Chaloupková, J., P. Šalamounová. 2006. Postoje k imigrantům a dopadům migrace v evropských zemích. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 42 (1): 57-80.
- Jirasová, M. 2006. „Perspektivy vietnamských dětí“. Pp. 318-338 in D. Bittnerová, M. Moravcová (eds.). *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat.
- Kašparová, V., J. Hučín. 2010. „Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince“. *Týdeník školství* 22.
- Klvačová, Petra. 2007. „Když sem jdeš, tak to musíš vydržet! Vyrovnávání se s nerovností ve výpovědích cizinek žijících v České republice“. Pp. 56-71 in J. Šanderová (ed.). *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. Praha: ISS FSV UK.
- Koncepce integrace cizinců v ČR a její další rozvoj*. 2005. MPSV. Dostupné z: <[http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC\\_aktualizovana.pdf](http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC_aktualizovana.pdf) (2011-11-28)>.
- Leontiyeva, Y., M. Vávra (eds.). 2009. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Lindsay, G. 2003. „Inclusive education: a critical perspective“. *British Journal of Special Education* 30 (1): 3-12.
- Matějů, P., J. Straková, A. Veselý (eds.). 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Moore, M. 2002. *Čiňané v České republice 1992-2002: Zrod a formování symbolické komunity*. Výzkumná zpráva. Praha: Ministerstvo vnitra ČR.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001.
- Nekorjak, M., A. Souralová, K. Vomastková. 2011. „Uvznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností“. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 47 (4): 657-680.
- Nešporová, O., V. Kuchařová. 2009. *Rodiny přistěhovalců II*. Praha: VÚPSV, v.v.i.
- Portes, A., R. G. Rumbaud. 2005. „Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study“. *Ethnic and Racial Studies* 28 (6) : 983-999.
- Portes, A., P. Fernandez-Kelly, W. Haller. 2005. „Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood“. *Ethnic and Racial Studies* 28 (6): 1000-1040.
- Radostný, L. 2010. „Začleňování cizinců do českého vzdělávacího systému“.



- ho systému". Pp. 141-150 in D. Bittnerová, M. Moravcová. *Etnické komunity v kulturní a sociální různosti*. Praha: FHS UK.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rákoczyová, M., R. Trbola (eds.). 2009. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Ripková, E. 2008. *Stejní i když jiní: Identitní práce v narativěch ukrajinských matek a jejich potomků* (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd.
- L. Sam, D. L., P. Vedder, K. Liebkind, F. Neto, E. Virta. 2008. „Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe“. *European Journal of Developmental Psychology*. 5 (2): 138 – 158.
- Sartori, G. 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán.
- Szaló, Czaba. 2007. *Transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: CDK.
- Tollarová, B., P. Klvačová. 2009. „Strategie zvládání nerovnosti imigranty žijícími v České republice“. Pp. 108-159 in J. Šanderová, O. Šmídová. *Sociální konstrukce nerovnosti pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Tollarová, B. 2006. „Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace?“. *Biograf* (39): 107 odst. Dostupné z: <<http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3902>>.
- Tollarová, B. 2007. „Je normální, že cizinec není normální“. Pp. 72-88 in J. Šanderová (ed.). *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. Praha: ISS FSV UK.
- Trbola, R., M. Rákoczyová. 2010. *Vybrané aspekty života cizinců v České republice*. Praha: VÚPS, v.v.i. Dostupné z: <[http://www.cizinci.cz/files/clanky/710/Vybrane\\_aspekty.pdf](http://www.cizinci.cz/files/clanky/710/Vybrane_aspekty.pdf)>.
- Turková, M. 2009. „Rodinné strategie čínských podnikatelů v České republice“. Pp. 239-252 in D. Bittnerová, M. Moravcová. *Etnické komunity – Elity-institute-stát*. Praha: FHS UK.
- Uherek, Z. 2003. „Cizinecké komunity a městský prostor v České republice“. *Sociologický časopis/Czech sociological review* 39: 193-216.
- Uherek, Z., Z. Korecká, T. Pojarová. 2008. *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy (vybrané případy významných imigračních skupin v České republice)*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vodňanská, Z., L. Radostný. 2010. Úskalí vzdělávání žáků-cizinců. [online]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7215/uskali-vzdelavani-zaku-cizincu.html/>>.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

## poznámky

- <sup>1</sup> Výzkum byl součástí projektu Integrace dětí příslušníků národnostních menšin a cizinců do českého vzdělávacího systému (řešitelka: PhDr. Y. Kostecká, Ph.D.), který podpořilo MŠMT v rámci programu na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy. Článek vznikl s podporou na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace RVO: 68378025.
- <sup>2</sup> Dle ČSÚ se počet trvale a dlouhodobě usazených cizinců v ČR od roku 1989 do 2009 zvýšil více než 12x (viz Graf 1). Česká praxe udělování občanství v rámci Evropské unie zůstává i nadále poměrně restriktivní.
- <sup>3</sup> Data podle výročních zpráv zveřejněných na internetu v září 2009 (rok 2007/8). Rozhovory ukázaly, že počty se během roku mění. Z novějších Výročních zpráv (2009/10) vyplývá, že v daných školách se celkový počet žáků snížil asi o 6 %, podíl žáků cizí státní příslušnosti se zvýšil na průměrných 9 % (školy 9, 2, 4, 6 více než 10 %; nejvyšší podíl – škola 7 s 24 %).
- <sup>4</sup> Přípraveny byly dvě osnovy – pro vedení školy a pro učitele. Vedení školy: počty dětí-cizinců, národnostní složení, délka pobytu dětí-cizinců, zařazování dětí-cizinců do ročníků a tříd, hodnocení dětí-cizinců, aktivity školy v oblasti integrace, financování programů, návrhy změn ke zlepšení integrace dětí-cizinců. Učitel: jazyková vybavenost dětí-cizinců, hodnocení pokroku dětí-cizinců ve výuce, zkušenosti a komunikace s rodiči dětí-cizinců, spolužáci, družina, proces integrace.
- <sup>5</sup> Vzorek cizinců na školách byl ovšem jinak velmi pestrý. Celkově školy navštěvovali žáci 33 národností (zastoupená Evropa, Asie, Severní Amerika, Jižní Amerika, Afrika). Z více zastoupených můžeme jmenovat Slovensko, Čínu, Srbsko, Chorvatsko.
- <sup>6</sup> Vzdělávání cizinců upravuje zvláště § 20 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, zejména s ohledem na novelu č. 343/2007 Sb. § 16 upravuje Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.
- <sup>7</sup> V usnesení vlády ze dne 15. března 2010 č. 206 byla schválena přípravná fáze Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) na roky 2010 až 2013.
- <sup>8</sup> Tématu se ve větších městech věnuje také neziskový sektor. Například Meta o.s., sdružení pro příležitosti mladých migrantů, založilo internetový portál [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) sloužící jako podpora pedagogům [Vodňanská, Radostný 2010]. Sdružení realizuje vzdělávací program na podporu pedagogických pracovníků při práci s žáky cizinci.
- <sup>9</sup> V letech 2009 a 2010 uspěly žádosti čtyř navštívených škol (1, 8, 6, 7; škola 2 prostředky nezískala) o dotaci na podporu z prostředků rozvojového programu MŠMT „Zajištění podmínek bezplatné přípravy k začlenění žáků – cizinců ze třetích zemí do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků“ nebo dotačního programu MŠMT na podporu aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR.
- <sup>10</sup> Zástupkyně ředitelky na škole 9 uváděla příklad učitelky, která žaka cizince z Číny po domluvě s rodiči hlídala a doučovala český jazyk o prázdninách na své chalupě.
- <sup>11</sup> Školy alespoň s jedním žákem cizincem uvedly v 78 % případů, že by uvítaly pomoc asistenta, zejména při běžné výuce (79 %) a v dále komunikaci s rodinami dětí (69 %) [Kašparová, Hučín 2010].
- <sup>12</sup> Bezplatnou výuku českého jazyka zřizují podle zákona krajské úřady pouze pro děti osob se státní příslušností členského státu Evropské unie pobývajících na území ČR. Zkušenost s ní na školách nebyla téměř žádná.
- <sup>13</sup> Ředitelka jedné školy (9) vysvětlovala, že neumožňují volbu ruštiny jako druhého cizího jazyka ruským žákům s odůvodněním, že by žáci cizinci byli „napřed“ a nudili by se. Paradoxně, jinde v rozhovoru zmínila, že ruští žáci, kteří českou školu navštěvují od první třídy, neumí většinou ani azbuku.
- <sup>14</sup> Velký význam vzdělání má v čínské kultuře tradici sahající až ke Konfuciovi. Studie představuje dvě rodiny čínských podnikatelů s dětmi, kteří žijí v ČR. Ukazuje, že kladou velký důraz na obeznámenost dětí s čínskou kulturou a jazykem (včetně dítěte z etnicky smíšeného manželství s Čechem). V obou rodinách hraje důležitou roli generace prarodičů, ať už žijí prarodiče v Číně nebo v ČR [Turková 2009: 248-9].
- <sup>15</sup> Zkušenosti se týkaly čtyř škol, v jedné škole zavolala žačku první třídy, aby mi řekla, jak dojíždí do čínské školy.

