

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

2016

Monika Harčárová

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Začlenění dětí cizinců do české společnosti

Monika Harčárová

Bakalářská práce

2016

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Harčárová**
Osobní číslo: **H12337**
Studijní program: **B6703 Sociologie**
Studijní obor: **Sociální antropologie**
Název tématu: **Začlenění dětí cizinců do české společnosti**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních věd**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

V bakalářské práci se bude studentka zabývat specifickým případem integrace, a to integrace dětí-cizinců v prostředí jedné základní školy. Projekt bude založen na etnografickém výzkumu. V praktické části se studentka bude zabývat kapitály Pierra Bourdieuho a následně je aplikovat na příslušné situace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BOURDIEU, Pierre. Teorie jednání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-7184-518-3

VALENTA, Milan. Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003, 115 s. ISBN 80-244-0586-5.

COUSSEY, Mary. Rámec integrační politiky. Štrasburg: Vydavatelství Rady Evropy, 2000, 54 s. ISBN 92-871-4341-2.

BROUČEK, Stanislav. Český pohled na Vietnamce: (mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství). Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2003, 478 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 80-85010-46-1.

UHEREK, Zdeněk, Zuzana KORECKÁ a Tereza POJAROVÁ. Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2008, 259 s. ISBN 978-80-87112-12-0.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Adam Horálek, Ph.D.

Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce:

26. ledna 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

31. března 2016



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan

L.S.

 Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
552 00 Pardubice, Studentská 24



PhDr. Adam Horálek, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 26. ledna 2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorsky zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

Ve Vysoké nad Labem 21.06.2016

Monika Harčárová

Poděkování:

Zde bych chtěla poděkovat vedoucímu mé práce PhDr. Adamu Horálkovi, Ph.D. za jeho pomoc a cenné rady, které mi poskytl.

V další řadě bych ráda poděkovala všem respondentům za ochotu a čas, který mi věnovali a za poskytnutí informací. Poděkování také patří všem zaměstnancům školy, kde probíhal můj terénní výzkum.

Anotace

Cílem této práce je zjistit, jak se děti cizinců integrují během procesu vzdělávání na českých školách a jak vlastně zvládají český jazyk. V průběhu integrace jsou děti cizinců pod různými vlivy nové společnosti. Děti se potýkají s novými zvyky a tradicemi, ale zároveň se potýkají s vlivy původní společnosti. Práce je rozdělena na dvě části, praktickou a teoretickou část. V teoretické části této práce se snažím prostřednictvím nastudované literatury popsat pojmy, které s tématem souvisí. Praktická část se týká výzkumu realizovaného na základní škole, která je navštěvovaná dětmi cizinců. Výzkum byl založen na datech poskytnutých dětmi cizinců, jejich českými spolužáky, ale i vyučujícími a vedením školy.

Klíčová slova: cizinci ve školách, integrace, mateřský jazyk, antropologie pedagogiky

Annotation

This work is aimed at finding out how the foreign children are integrated during the educational process at Czech schools and how they manage Czech language. During the integration the foreign children they are influenced by new society. Children meet new customs and traditions, on the other hand they are influenced by their own culture. This work is divided into two parts, practical and theoretical part. In theoretical part I try to describe terms by special literature. Practical part concerns research that was realized at primary school that foreign children go to. The research was based on data given by foreign children, their Czech classmates and also their teachers and school management.

Key words: foreigners in schools, integration, antropology of education, native language

Obsah

Úvod.....	10
1. Teorie a vymezení základních pojmů.....	12
1.1. Bilingvismus v českých školách.....	16
1.2. Akulturační strategie a migrační politika.....	18
1.3. Kapitály Pierra Bourdieho.....	21
2. Vzdělávání cizinců na českých základních školách.....	23
2.1. Přijímání cizinců do českých škol.....	25
2.1.1. Přijímací pohovor žáka-cizince.....	26
2.1.2. Zařazení žáka cizince do ročníku.....	28
2.1.3. Hodnocení žáků cizinců.....	30
2.2. Programy škol napomáhající k integraci.....	31
2.3. Faktory ovlivňující integraci žáků cizinců.....	32
3. Vlastní výzkum.....	34
3.1. Základní popis terénu.....	34
3.2. Rozhovory s učiteli.....	39
3.3. Rozhovory s žáky-cizinci.....	42
3.4. Kapitály Pierra Bourdieho pozorované ve výzkumu.....	46
Závěr.....	48
Seznam použitých zdrojů.....	50

Seznam grafů a tabulek

Graf 1	13
Graf 2	14
Graf 3	15
Graf 4	24
Tabulka 1	26
Tabulka 2	27
Tabulka 3	28
Tabulka 4	39

Úvod

V dnešní době je otázka integrace cizinců velmi diskutována. Ve své práci se budu věnovat specifickým případem integrace a to integraci dětí-cizinců v prostředí základní školy. Schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti je jednou z klíčových determinantů úspěchu jedince a významnou podmínkou jeho bezproblémové integrace do dané společnosti. Nedostatečná znalost češtiny neovlivňuje negativně pouze školní výsledky, ale může se promítnout také do sociální oblasti. Žák s určitou jazykovou nevýhodou může ve školní třídě trpět pocitem sociální izolace.

Žáci s odlišným mateřským jazykem mají v českých základních školách dost komplikovanou situaci, protože český školský systém s nimi po desítky let neměl mnoho praktických zkušeností. V devadesátých letech se počet školáků, jejich mateřským jazykem není čeština, začal znatelně zvyšovat v souvislosti s tím jak v České republice přibývalo imigrantů. K prudkému nárůstu počtu imigrantů došlo především po vstupu České republiky do Evropské unie. Průběžně se zvyšoval počet nejen cizinců obecně, ale také procento těch, kteří přicházeli s dětmi a chtěli se tu usadit.

Jazyk má pro cizince nejen instrumentální význam ale také sociální. Instrumentální význam spočívá v potřebě dorozumět se běžných každodenních situací, sociální význam pomáhá v rozvoji sociálních sítí a v kulturní a sociální integraci jedince.

Důvodem volby tématu byl již dříve realizovaný malý terénní výzkum ve druhém ročníku. Ve své bakalářské práci tento výzkum rozšiřuji. Jelikož je osvojení si jazyka majoritní společnosti jedním z nejdůležitějších prvků integrace pokládám si a začátku výzkumnou otázku jak děti-cizinců zvládají český jazyk a jak skrze něj navazují sociální sítě.

V první kapitole je zaměřím na teorii a metody. Jako první vysvětluji pojem žák-cizinec.

Dále se pak zaměřuji na akulturační strategii, adaptaci a imigrační politiku ČR. Dále uvádím data českého statistického úřadu o počtech cizinců a žáků-cizinců na území České republiky.

V druhé kapitole se budu zabývat tématem vzdělávání cizinců na českých základních školách. Hlavním tématem zde je přijímání cizinců do školy, jejich hodnocení a také funkce asistenta pedagoga. Dále se zabývám faktory ovlivňující začlenění žáků-cizinců, jako jsou věk žáka či vliv rodinného prostředí. Jako poslední zmiňuji aktivity, které napomáhají integraci, jako jsou přípravné ročníky, speciální třídy či jazykové kurzy.

Praktická část této práce se opírá o výzkum, realizovaný na základní škole, která je navštěvována dětmi cizinců. Výzkum probíhal více jak jeden rok a je v něm zmíněno sedm žáků cizinců pocházejících z Vietnamu, Moldavska, Bulharska a Ruska. Výzkum probíhal při běžné výuce formou zúčastněného pozorování. Následně jsem vedla rozhovory s žáky-cizinci, s jejich českými spolužáky a učiteli.

V praktické části se snažím pozorovat kapitály Pierra Bourdieuho a následně je rozebrat na příslušných situacích.

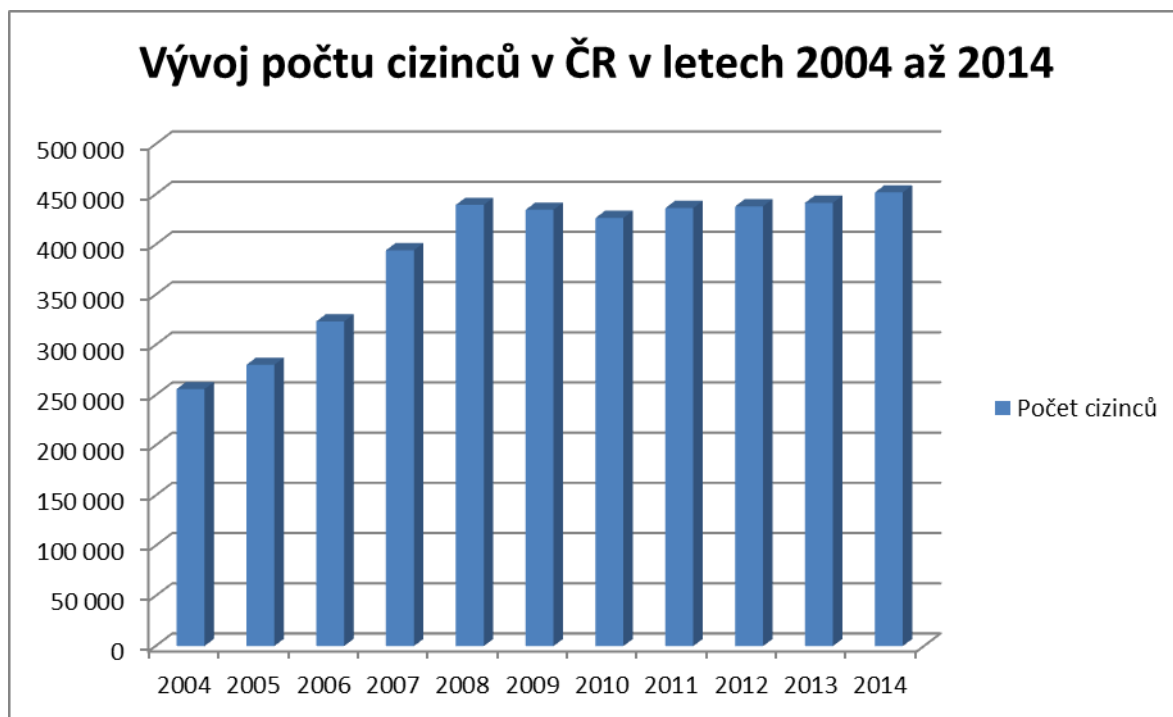
1. Teorie a vymezení základních pojmů

Práce se věnuje dětem z rodin migrantů na školách v České republice a procesu jejich vzdělávání, který je současně i procesem jejich integrace do české společnosti a kultury. Žáci s odlišným mateřským jazykem mají v českých školách komplikovanou situaci, protože český školský systém s nimi neměl mnoho praktických zkušeností. K nárůstu imigrantů došlo především po vstupu České republiky do Evropské unie. S tím souvisí i nárůst počtu dětí cizinců.

Ve své práci používám termín žák-cizinec. Definovala bych ho jako žáka v české základní škole, pro něhož není čeština mateřským jazykem. Podle Kostecké (2013) by při úvahách o integraci žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština, do českého vzdělávacího systému, by bylo chybou opomíjet žáky, jejichž rodiče mají české občanství, ale jejichž rodný jazyk je přesto odlišný od jazyka majority. Jde především o druhou generaci imigrantů, jejichž rodiče sami nejsou jazykově integrováni, nebo o etnickou menšinu používající vlastní jazyk, odlišný od jazyka hostitelské země.

Zatímco informace o počtu cizinců pobývajících na území České republiky legálně jsou spolehlivé, obdobné informace o pobytu ilegálních imigrantů k dispozici nejsou. Údaje o počtech legálně pobývajících cizinců jsou mapovány několika různými institucemi – cizineckou policií, Českým statistickým úřadem, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jednotlivými školami a krajskými úřady. Pro orientaci jsem si připravila několik grafů, ukazujících vývoj počtu cizinců v České republice a vývoje počtu žáků-cizinců.

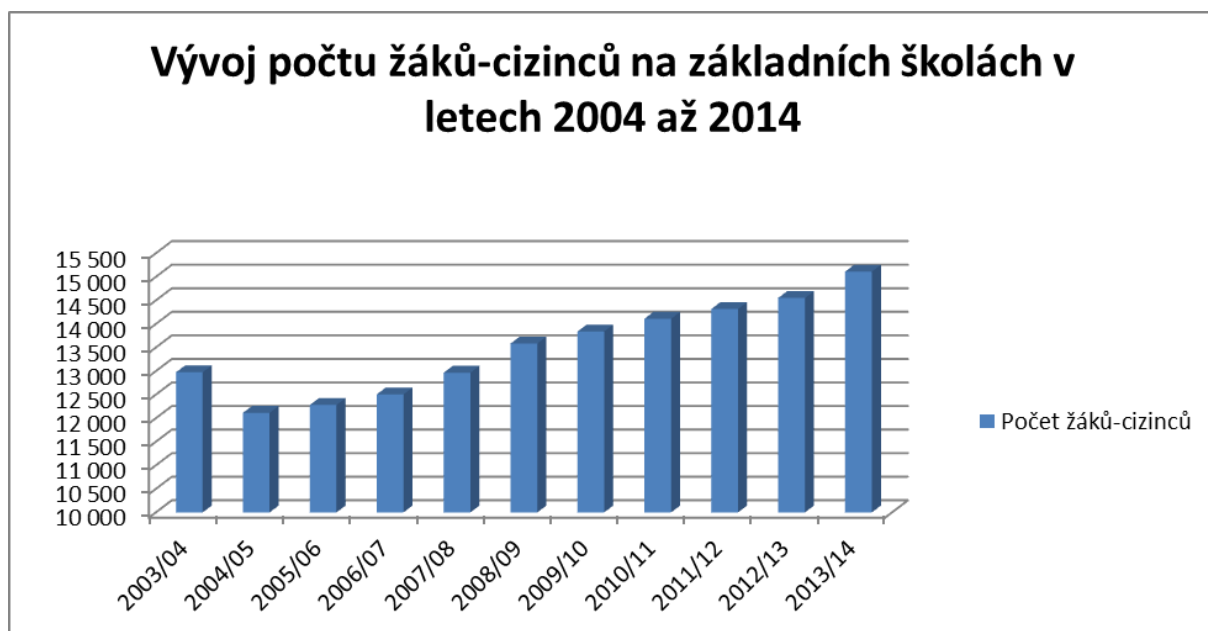
Graf 1 Na grafu č. 1 je vidět z údajů Českého statistického úřadu¹, jaký je vývoj počtu cizinců v České republice v letech 2004 až 2014. Během těchto let se počet cizinců zvýšil bezmála o dvě stě tisíc.



Zdroj: ČSÚ

¹ Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr [2016-12-03].

Graf 2 Počet dětí-cizinců na základních školách v České republice stále roste, a proto si žádá zvýšené úsilí pedagogických pracovníků. S tímto souvisí i následující graf č. 2 opět z údajů Českého statistického úřadu², který nám ukazuje vývoj počtu žáků cizinců na základních školách v ČR. Jak můžeme na grafu vidět tak od školního roku 2003/04 do školního roku 2014/15 se počet žáků-cizinců zvýšil o 3140. Na grafu jsem osu y, tedy počet žáků-cizinců posunula na počátečních 10 000 z důvodu lepšího zobrazení.

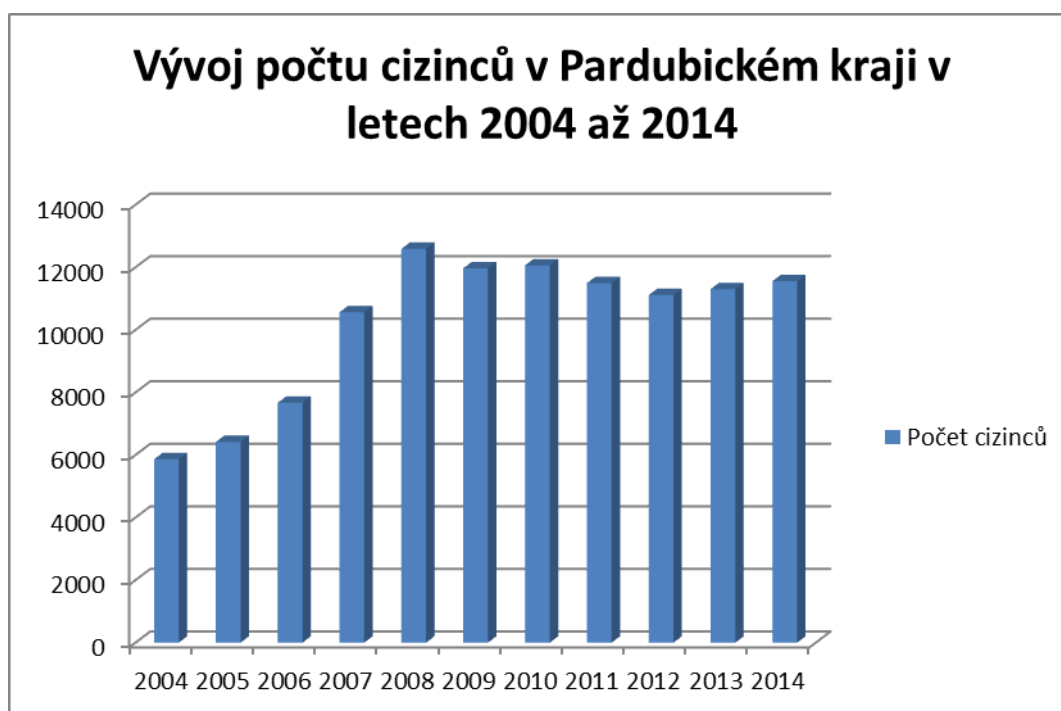


Zdroj: ČSÚ

Jak dodává Kostecká (2013) u této skupiny není sporu o tom, že mohou mít potíže s integrací do českého školského systému, protože je vysoce pravděpodobné, že v naprosté většině případů ve svých rodinách nemluví česky a jejich rodným jazykem není čeština.

² <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr> [2016-10-03].

Graf 3 Dále jsem zařadila graf č. 3 opět jsem využila dat Českého statistického úřadu³, který nám ukazuje vývoj počtu cizinců v Pardubickém kraji v letech 2004 až 2014. Pardubický kraj jsem si vybrala z důvodu, že můj výzkum se konal na základní škole právě v tomto kraji. Od roku 2004 se počet cizinců v Pardubickém kraji zdvojnásobil. Nejvyšší nárůst počtu cizinců byl v letech 2007 a 2008. V posledních letech počty cizinců v Pardubickém kraji stagnují.



Zdroj: ČSÚ

³ Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_demogr_udalosti#cr [2016-01-03].

1.1. Bilingvismus v českých školách

V prostředí českých škol se v posledních letech objevuje stále větší počet žáků-cizinců. Pedagogové se tak mohou ocitnout v situaci, kdy neví, jak mají s daným dítětem či jeho rodičem komunikovat. Každá strana může přispět k tomu, že vzájemná komunikace je nejasná a vede k různým nedorozuměním, což může negativně ovlivnit i práci s dítětem. Interkulturní komunikace se vyznačuje tím, že účastníci v rozhovoru naráží na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, na rozdílné vnímání a chování a může dojít k oboustranným komunikačním bariérám (Morgensternová, 2011: 15).

V 50. letech minulého století byl považován bilingvismus některými vědci za škodlivý.

Na první pohled se může zdát, že bilingvismus je fenomén týkající se pouze malého počtu jedinců. Na světě, kde se v současnosti hovoří přibližně 6000 jazyky, vyrůstají až dvě třetiny světové populace v bilingvním prostředí.

V České republice je dlouhodobá zkušenost se společenským bilingvismem. Do padesátých let dvacátého století na našem území vedle sebe fungovala čeština a němčina.

S termínem bilingvismus se objevuje mnoho definic. Objevují se označení jako dvojjazyčnost a vícejazyčnost. Pojem bilingvismus se používá jako protiklad ke slovu monolingvismus.

Morgensternová (2011) definuje bilingvismus jako schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.

„Pod pojmem bilingvismus budeme chápat střídavé užívání dvou a více jazyků jedním člověkem.“ (Mackey, 1965: 9). V Mackeyho definici se jako nejdůležitější znak objevuje pravidelnost v používání dvou jazyků

Ze svého výzkumu mohu uvést zajímavost, že jsem se setkala se dvěma žáky-cizinci, kteří ovládali jak svůj rodný jazyk, tak dva další cizí jazyky a posléze i češtinu. Můžeme zde mluvit o multilingvistu. Žáci-cizinci z mého výzkumu používají svůj rodný jazyk zejména doma a v komunikaci mezi sebou, zatímco češtinu používají ve škole či v kontaktu s kamarády na volnočasových aktivitách.

Bilingvismus můžeme rozdělit na simultánní a sukcesivní. V prvním případě dochází k osvojení si dvou jazyků již od narození. A o sukcesivním bilingvistu hovoříme v případě,

když si druhý jazyk osvojíme až po získání již určitých jazykových schopností v prvním jazyce (Morgensternová 2011:20).

Ze svého výzkumu k tomuto bodu mohu dodat to, že již zmínění žáci-cizinci, kteří mluví čtyřmi světovými jazyky prošli jak simultánním tak sukcesivním bilingvismem. Žáci-cizinci si odmala osvojovali jak rodný jazyk moldavštinu tak ruštinu. Bylo to z důvodu toho, že v části Moldavska, kde vyrůstali, se dříve mluvilo rusky a tím pádem celá starší generace mluví rusky. Někteří dodnes mluví jen Rusky. Později se přestěhovali s rodiči do České republiky a zde se v pozdějším věku naučili česky, což můžeme nazvat následným bilingvismem.

1.2. Akulturační strategie a migrační politika

Každý jedinec nebo sociální skupina se s novým prostředím mohou vyrovnávat specifickým způsobem. J. W. Berry roztřídil tyto způsoby do čtyř typů tzv. akulturačních strategií.

1) **Integrace** kdy se minoritní společnost začlení do majoritní a zároveň si zachovává svou identitu

2) **Separace** kdy si minoritní společnost zachová svou kulturní identitu, ale s majoritní společností nepovažuje za nutné navazovat jakékoliv sociální vazby. Neudrzuje žádné sociální vztahy ani s ostatními skupinami.

3) **Marginalizace** je vyvolána nízkou komunikací a spoluprací mezi majoritní a minoritní společností. Je to taková situace, kdy minoritní společnost již ztratila své kulturní zvyky a tradice, ale zároveň se ještě nezačlenila mezi majoritní populaci.

4) **Asimilace** je přizpůsobení minoritní společnosti té majoritní. A znamená úplnou ztrátou např. jazyka, obyčejů i kultury. Znamená tedy naprosté splynutí.

Jelikož podstatnou část práce tvoří téma integrace je nutné definovat její jednotlivé typy.

Jak uvádí Šišková (2001) tak adaptace na nové podmínky v majoritní společnosti má mnoho často velmi rozdílných podob a je podmíněna různými faktory. Adaptace je samozřejmě ovlivněna jednak migranty samými, ale též migrační politikou země a přístupem její majoritní populace k imigrantům.

Adaptace dále závisí na kulturní blízkosti minoritní-imigrační populace a populace majoritní, dále je důležitá snaha a přání minority úspěšně se začlenit od majoritní společnosti (Drbohlav 2010: 157).

Adaptace

Jak uvádí Barša a kol (2005) lze odlišit tři modely integrace

Asimilační model

Jedná se o model, kde přistěhovalci jsou přijímáni jako stálí a rovnoprávní členové společnosti za podmínky, že se asimilují do dominantních kulturních vzorců a učiní z příslušnosti k občanskému národu jedinou politicky a veřejně relevantní formu své příslušnosti (Barša a kol. 2005: 36).

Tento model počítá s tím, že imigrant za získání občanství majoritní populace zaplatí ztrátou svých specifických kulturních a sociálních rysů, což má vést k rychlé asimilaci do majoritní společnosti. Nejblíže tomto modelu je imigrační politika Francie (Šišková, 2001: 25).

Multikulturní model

Tento model vnímá imigraci jako trvalou. Prototypem tohoto modelu je Velká Británie, kde společnost přistupuje k přistěhovalcům jako ke kulturně odlišným komunitám, které mají soužití v rámci širšího politického celku. Ve Velké Británii není základní jednotkou integrace jedinec, nýbrž etnicko kulturní skupina (Barša a kol. 2005:36).

Podle Šiškové (2001) tento multikulturní neboli pluralitní model podporuje odlišnost minority od majoritní populace. Obě se liší jazykem, kulturou i sociálními vztahy. Imigrantům jsou dána stejná práva ve všech společenských sférách, aniž by se očekávalo, že se vzdají svých specifík. Naopak, na specifice minorit se staví a sáť všemožně intervnuje ve směru podpory jejich rozvoje (Šišková 2001: 25).

Etnicko-exkluzivistický model

Je to model, kdy je imigrace podmíněna potřebami trhu práce a pobyt pracovníků je chápán jako dočasný. Společnost proto neusiluje o zlepšení jejich právního postavení nebo nezvažuje důsledky jejich kulturní odlišnosti (Barša a kol. 2005:36).

Šišková (2001) tento model nazývá Diskriminační model, který je založena na dočasném a návratném pobytu cizinců. Imigranti jsou začleněny do určité společenské sféry např. trh

práce, ale není jim umožněno vstoupit do ostatních oblastí jako např. účastnit se voleb, či nemohou získat občanství. Právní mechanismy působí ve směru odrazení a znemožnění přístupu cizinců do mnohých sfér života, což ve svém důsledku cizince socioekonomicky znevýhodňuje (Šišková 2001: 26).

Migrační politika

Vstup Česka do EU v květnu 2004 lze chápat jako významný předěl z hlediska politického a společenského vývoje státu. Z hlediska migrační politiky tato změna přinesla nový aspekt a to rozdílný přístup k občanům EU a Švýcarska a jejich rodinným příslušníkům na jedné straně a ke státním příslušníkům třetích zemí na straně druhé (Drbohlav 2010: 78).

V souvislosti se vstupem Česka do EU byla také přijata novela azylového zákona⁴, která do českého práva včlenila dvě evropské směrnice⁵, které stanovují kritéria a postupy pro určení členského státu příslušného k posuzování žádosti o azyl podané občany třetích zemí v některém ze členských států (Rákoczyová 2009: 89).

Od konce roku 2008 můžeme sledovat určité restriktivní kroky v české migrační politice související se stupňující se globální ekonomickou krizí. Situace na poli české ekonomiky v souvislosti s ekonomickou krizí vedla stát k zavedení určitých opatření, jak vůči cizincům obecně, tak i specificky vůči těm ekonomicky aktivním. Většina těchto kroků má restriktivní povahu s prvotním cílem zamezit přístup cizincům na trh práce Česka, a tak uvolnit prostor pro českou pracovní sílu (Drbohlav 2010: 147).

⁴ Zákon č. 57/2005 Sb.

⁵ Směrnice 2003/9/ES stanovující minimální normy pro přijímání žadatelů o azyl

1.3. Kapitály Pierra Bourdieuho

Pierre Bourdieu (1.srpna 1930 – 23.ledna 2002) byl významný filozof, sociolog a antropolog. Formuloval a zavedl celou řadu termínů, mezi něž například patří habitus, pole a kapitál, moc a symbolické násilí.

Školství se stalo Bourdieuovým celoživotním tématem. Od šedesátých let prováděl společně se sociologem Jeanem-Claudem Passeronem rozsáhlé výzkumy analyzující francouzský výchovný vzdělávací systém. Tyto výzkumy se staly pohledem za fasádu školství. Bourdieu s Passeronem na výzkumných datech doložili, že existovala – a stále ještě existuje- velmi úzká souvislost s tzv. kulturním kapitálem a studijními úspěchy. Vzdělávací systém je podle těchto autorů jednou z nejdůležitějších, ne-li dokonce nejdůležitější společenskou institucí, přispívající k reprodukci stávajícího společenského řádu (Šubrt 2010: 180).

Podle Bourdieuho je představa o rovnosti šancí iluzí, protože vzdělávací systém přispívá k reprodukci tohoto nerovného rozdělování tím, že podporuje životní dráhu dětí, které nastupují svoji cestu s kulturním kapitálem získaným v rodině. Instituce vzdělání je tím, co přispívá k zachování dělby kulturního kapitálu a tomu odpovídající reprodukci struktury sociálního prostoru (Bourdieu 1998:27).

V běžné řeči označuje pojem kapitál obvykle peněžní a věcné prostředky, které slouží produkci a oběhu zboží. Bourdieu toto chápání rozšiřuje tím, že pojem kapitál používá i mimo oblast zbožně peněžních vztahů. Bourdieu rozlišuje čtyři základní druhy kapitálu – ekonomický, kulturní, sociální a symbolický. V jakém sociálním prostoru je kdo situován a jaký má habitus, to závisí na tom, jakým kapitálem disponuje a jak jej akumuluje (Šubrt 2010: 176).

Ekonomickým kapitálem Bourdieu rozumí různé formy materiálního bohatství. Konstatuje, že přinejmenším ve společnostech s rozvinutým tržním hospodářstvím je směnitelný za peníze a lze jej institucionalizovat pomocí vlastnického práva. Ekonomický kapitál je kapitálem v tradičním slova smyslu (Bourdieu 1998: 52).

Ke skutečné moci může podle něj ekonomický kapitál vést jedině tehdy, je-li spojen s dvěma dalšími druhy kapitálu, s kulturním a sociálním kapitálem. Kulturní kapitál, který je především vzdělanostním kapitálem, považuje Bourdieu za důležitější než kapitál sociální (Švarc 2010: 176).

Kulturní kapitál Bourdieu rozlišil na tři druhy

Kulturní kapitál v objektivním stavu je k dispozici např. ve formě knih, obrazů apod. V této formě je kulturní kapitál úzce vázán na ekonomický kapitál. Formy kulturního kapitálu závisejí na kulturních kompetencích sociálních aktérů. Kulturním kapitálem v inkorporovaném stavu se rozumí osobně osvojená kulturní kompetence, tedy veškeré kulturní schopnosti, dovednosti a formy vědění, kterých lze nabýt vzděláním. Tato forma kapitálu je vázána na tělo a osobu. Třetí formou kulturního kapitálu je jeho institucionalizace, především ve formě dokladů o absolvování určitého vzdělávacího stupně. Kulturní kapitál se reprodukuje vzdělávacím systémem společnosti a rodinným dědictvím (Šubrt 2010:177).

Sociálním kapitálem jsou míněny vztahy, do nichž je aktér zapojen a k nimž se může uchýlit v případě, že s nějakého důvodu potřebuje podporu jednotlivých aktérů či skupin. Sociální kapitál je založen na využívání sítě vztahů. Čím rozsáhlejší taková síť je, tím větší jsou šance na dosažení zisku při reprodukci ekonomického a kulturního kapitálu (Šubrt 2010: 178).

Symbolický kapitál působí jako kapitál cti a prestiže. Můžeme ho také chápat jako vnímanou a legitimně uznávanou formu zbylých třech kapitálů (Šubrt 2010: 178).

V praktické části se snažím pozorovat kapitály Piera Bourdieuho a následně je rozebrat na příslušných situacích.

2. Vzdělávání cizinců na českých základních školách

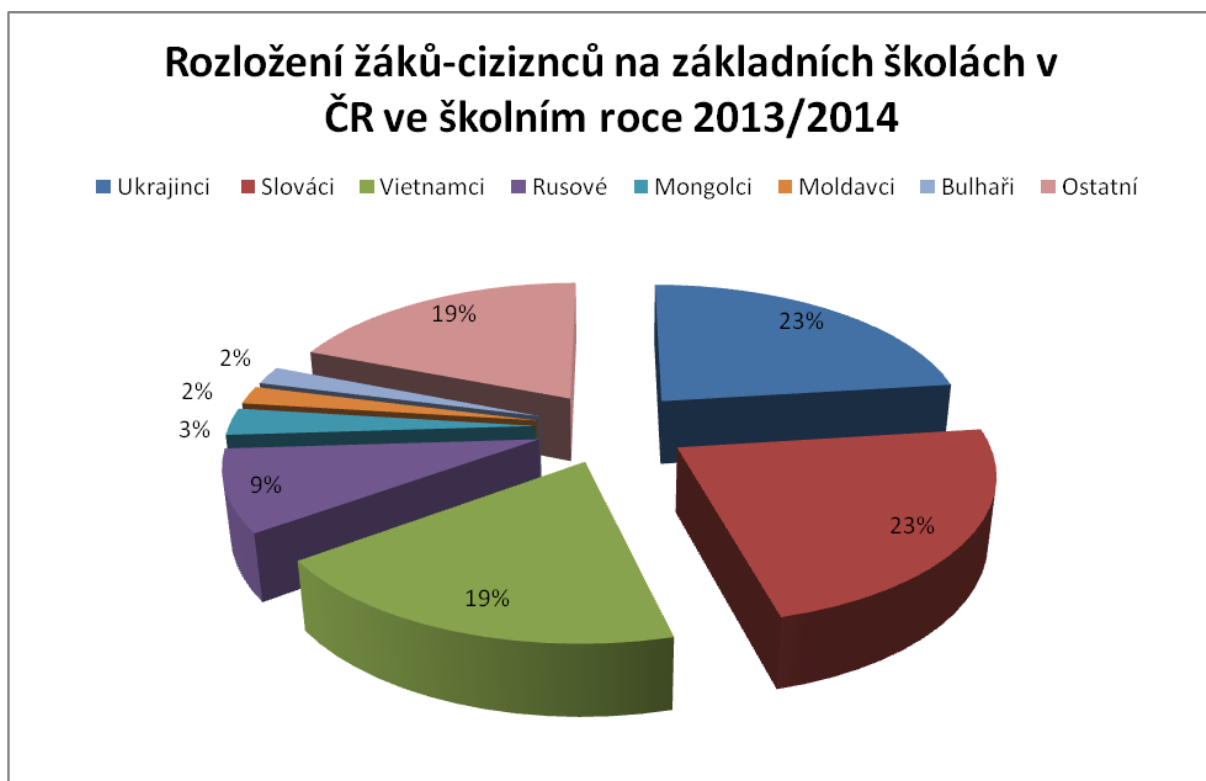
V této kapitole se budu věnovat vzdělávání žáků-cizinců na českých školách. Zaměřím se na možnosti, jak dětem-cizincům mohou pedagogové pomoci při jejich integraci, neboť komunikační dovednosti těchto dětí považuji za základní předpoklad úspěšné integrace. Děti-cizinců často nemají ve školním prostředí problém jen s jazykem, ale mnohdy přicházejí z odlišného kulturního prostředí, což může vést k určitému kulturnímu šoku. Tyto děti mohou být také zvyklé na odlišný způsob vyučování či hodnocení.

Učitelé často nevidí různost svých žáků a problémy migrantských dětí vnímají jako jejich individuální selhání. Přítomnost dětí, které jsou jiné než děti z majority, nechápu jako výzvu, ale jako komplikaci výuky. Není se tomu co divit, neboť školy při začleňování dětí z rodin migrantů vlastně čelí ve svém společenském mikrokosmu problému, kterému společnost jako celek nebyla dosud vystavena, s nímž zatím nemá žádné zkušenosti, a který proto není v centru pozornosti úřadů ani veřejnosti. Totiž problému, jak se ve své praxi vypořádat s různorodostí, s jinakostí, s kolizemi mezi odlišnými hodnotami, normami a vzorci jednání (Jarkovská 2015: 13).

Rovné příležitosti ve vzdělání jsou mimořádně významné pro plné využití studijních schopností. Nevyužití studijního potenciálu může cizince znevýhodnit a ovlivnit další generace. Prevence v mládí může být ekonomicky mnohem výhodnější, než sociální a ekonomické náklady akumulovaného znevýhodnění, k němuž může dojít v dospělosti (Coussey 2000: 27).

Vzdělávací systém České republiky je systém, který je založen na občanském principu, tedy na rovnosti všech bez ohledu na etnickou, jazykovou, rasovou, národnostní a náboženskou příslušnost. Škola, v níž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního, kulturního a etnického zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, budou navzájem poznávat svoji kulturu, budou se vzájemně vzdělávat (Švarcová 2008: 10).

Graf 4 Na následujícím grafu č. 4 je z údajů českého statistického úřadu⁶ vyobrazeno rozložení žáků-cizinců na základních školách v České republice ve školním roce 2013/2014 podle státního občanství. Nejpočetnějšími skupinami jsou děti Ukrajinců, Slováků a Vietnamců. V mém výzkumu se nejčastěji objevovaly děti národnosti vietnamské a moldavské, dále pak původu ruského a bulharského. V minulých letech se na škole, kde jsem výzkum konala objevovaly i děti národnosti ukrajinské a mongolské.



Zdroj: ČSÚ

⁶ Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_vzdelavani [2015-06-10].

2.1. Přijímání cizinců do českých škol

V České republice je právo na vzdělání zaručeno všem dětem, tedy nejenom českým občanům, ale i cizím státním příslušníkům. Můžeme je tedy rozdělit na dvě skupiny:

Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, kteří tvoří první skupinu, mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky. Pro pochopení problematiky je třeba uvést, kdo do této kategorie cizinců patří. V první řadě jsou to občané EU, včetně občanů států Evropského hospodářského prostoru (Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Švýcarsko), nebo jsou to osoby bez státní příslušnosti. Nesmíme zapomínat ani na fakt, že občan ČR je občanem EU, tedy i na jeho rodinné příslušníky pocházející z jiných zemí se nahlíží jako na občany EU (Kendíková 2012:75).

Ostatní cizinci, respektive cizinci ze třetích zemí, patří do druhé skupiny. Stejně jako občané EU a ČR mají přístup k základnímu vzdělání, včetně vzdělání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky. Tyto osoby se stávají žáky dané školy za podmínek stanovených školským zákonem, pokud řediteli školy či školského zařízení nejpozději při zahájení vzdělávání prokážou oprávněnost svého pobytu na území České republiky (Kendíková, 2012:77).

Přijímání cizinců do českých škol probíhá administrativně stejně jako u českých žáků. Zákonný zástupce dítěte písemně požádá ředitele dané školy o přijetí. Zde mohou nastat první úskalí, a proto by měla být škola na přijetí žáka-cizince předem připravená. Příprava pak ulehčí následnou komunikaci a minimalizuje množství dalších zbytečných problémů či nedorozumění.

Podle Kostelecké (2013) je důležitá příprava písemných materiálů v cizích světových jazycích (angličtina, francouzština, němčina, ruština nebo jiné jazyky a také podle potřeb a zkušeností dané školy). Tabulka č. 1 nám ukazuje, jaké zásadní informace bychom měli poskytnout.

Tabulka 1

obecné informace o českém vzdělávacím systému
informační materiál o škole (přestávky, délka vyučování, stravování)
charakteristika jednotlivých předmětů a seznam pomůcek k výuce
školní řád a klasifikační řád
informace o mimoškolních aktivitách, kroužky pořádané školou
informace o komunikaci školy a rodiny (omlouvání žáků, třídní schůzky, konzultace)
vzor žádosti o přijetí žáka na danou školu

zdroj: Kendíková (2012)

Při přijímání žáka-cizince si tedy škola nejdříve vyžádá potřebné doklady a posléze následují další kroky, jako je přijímací pohovor, kde škola zjistí, na jaké úrovni žák-cizinec ovládá češtinu, a jakých studijních výsledků dosáhl v zemi svého původu. Pak následuje rozhodnutí, do jaké třídy žák nastoupí. Těmto tématům se budu věnovat v dalších podkapitolách.

2.1.1. Přijímací pohovor žáka-cizince

Velmi důležitá část přijímání žáka cizince na školu je bezesporu přijímací pohovor. Měl by být uskutečněn určitou dobu před nástupem dítěte do školy. Přijímací pohovor bude velmi důležitý pro další komunikaci školy a rodiny žáka.

Podle Kendíkové (2012) je vhodné, aby se přijímacího pohovoru zúčastnil nejen ředitel školy nebo jeho pověřený zástupce, ale také výchovný poradce či v ideálním případě člověk, který koordinuje vzdělávání žáků cizinců. Vždy je vhodné předejít problémům vyplývajícím

z jazykové bariéry. V některých případech hovoří pracovníci školy jazykem země, z níž dítě pochází, někdy si rodiče přivedou s sebou člověka, který funguje jako překladatel. Škola by měla využít přijímací pohovor k tomu, aby získala o dítěti co nejvíc informací. Musí si však také vyžádat některé doklady. Jedna se o: rodný list nebo pas dítěte, pas zákonných zástupců dítěte, předchozí vysvědčení (pokud dítě navštěvovalo školu) a doklad o pojištění.

V prvních dvou případech jde o doklady totožnosti, které předkládají i čeští rodiče. Vysvědčení jsou dokladem o dosaženém vzdělání dítěte, ve většině případů jde o dokument cizojazyčný, proto musí být předložen v úředně ověřeném překladu.

Kromě dokladů a dalších náležitostí je nutné o dítěti zjistit i další informace, především ty, které pomohou dítěti, škole a rodině s komunikační bariérou. Jak nám ukazuje tabulka č. 2, mělo by se jednat především o tyto informace.

Tabulka 2

informace o jménu či přezdívkě dítěte (na jaké oslovení je dítě zvyklé)
informace o jazykovém povědomí a vzdělání dítěte (jaké jazyky ovládá, jakým jazykem se mluví v rodině, do jaké míry mluví či píše česky)
informace o zdravotním stavu a zájmech dítěte
další informace (náboženství, zvyky, stravovací návyky)

zdroj: Kostelecká (2013)

Při přijímacím pohovoru se tedy škola zjistí důležité informace o dotyčném žáku-cizinci a může přikročit k dalšímu velice důležitému kroku a to zařazení žáka-cizince do správného ročníku. Tomuto tématu se budu věnovat v následující kapitole.

2.1.2. Zařazení žáka cizince do ročníku

Jednou z nejsložitějších rozhodnutí bývá zařazení žáka cizince od ročníku. Osoba, nejčastěji ředitel školy, by se měl řídit podle mnoha faktorů. Jako nejdůležitější by měl být brán věk dítěte a jeho dosavadní vzdělání. Podle Kendíkové (2012) však ani fakt, že dítě neumí česky vůbec, by neměl být příčinou umístění do nižšího ročníku. Zahraniční i tuzemské zkušenosti ukázaly, že žákům-cizincům vyšší vědomostní nároky, kurikulum odpovídající danému věku a sociální kontakt s vrstevníky velmi napomáhají v procesu integrace. Soužití s mladšími, sociálně méně vyvinutými jedinci by mohlo komplikovat adaptaci dotyčného na českou školu. V krajních případech by se mohly objevit projevy pasivity či agrese.

Kostelecká (2013) také uvádí, že lze v některých případech přihlížet i k možnostem školy a jejích pedagogických pracovníků, jako například k jazykové vybavenosti třídního učitele, osobnosti učitele, naplněnosti třídy, počtu žáků-cizinců ve třídě a jejich národnostního složení.

Před samotným příchodem žáka cizince do školy, by měly být připraveny obě dvě strany. Jak žák-cizinec, který již absolvoval přijímací pohovor a doložil potřebné dokumenty, tak i škola sama. Tabulka č. 3 nám ukazuje, co by měla škola uskutečnit, než takovýto žák nastoupí.

Tabulka 3

Zařadit žáka do vhodné třídy – vybrat pro žáka-cizince vstřícný a kamarádský kolektiv
Připravit žáky konkrétní třídy na příchod spolužáka cizince – v ideálním případě pohovořit o jeho zemi, tamních zvyklostech a zdůraznit a podporovat smysl pro spolupráci a empatii
Určit koordinátora – vybrat osobu, která se těmto dětem bude více věnovat, pomáhat s případnými problémy a spolupracovat s jejich rodinami, například to může být učitel češtiny pro cizince, který je s těmito dětmi v častém kontaktu nebo výchovný poradce či metodik prevence
Vybrat patrona – z dané třídy vybereme dva či více spolužáků, který se dotyčného v prvních dvou dnech ujmou a pomohou mu v mnoha různých ohledech

Zdroj: Kendíková (2012)

Při svém vlastním výzkumu pro praktickou část této práce jsem se s problémem zařazení žáka-cizince setkala. Čtrnáctiletý žák-cizinec nastoupil do sedmé třídy. Důvodem jeho zařazení byla velmi špatná znalost češtiny. Chlapec navázal jen omezený kontakt se svými spolužáky, a proto jeho začlenění do kolektivu bylo jen částečné. Příčina tohoto problému může být v tom, že byl o dva roky starší než jeho spolužáci ve třídě. Ve druhém pozitivním případě se jednalo o zařazení dívky, která již měla nastupovat do sedmé třídy, ale z důvodu malé znalosti českého jazyka byla zařazena o stupeň níž, kde byli již dva žáci její národnosti. Vedení školy usoudilo, že pro začlenění dívky do kolektivu bude lepší zařadit jí do nižšího ročníku. Tento krok se projevil jako zdařilý, neboť oba žáci-cizinci nové spolužačce pomohli jak s příchodem do nového prostředí, tak s učivem.

2.1.3. Hodnocení žáků cizinců

Klasifikací žáků cizinců se věnují i příslušné právní předpisy. Kromě § 51-53 školského zákona se jedná o § 14-15 vyhlášky č.48/2005 sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Jak ale postupují učitelé při hodnocení žáka cizince? Většina základních škol používá tradiční pětistupňovou klasifikační škálu. Školský zákon také připouští i další možnosti.

Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen "klasifikace"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.⁷

Ovšem nemůže-li učitel žáka hodnotit, nemusí a to v souladu s platnou legislativou.

Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.⁸

Jinak tomu nemusí být ani na konci druhého pololetí.

Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník, popřípadě znovu devátý ročník.⁹

Podle Kendíkové (2012) také slovní hodnocení může působit více motivačně, protože se v něm popisují nejen neznalosti žáka, ale i jeho pokroky. Výrazně se také snižuje riziko nehodnocení nebo propadnutí daného žáka.

Ze svého výzkumu mohu poznamenat, že v případě, kdy žák-cizinec neovládá češtinu na úrovni, aby byl hodnocen, hodnocen být nemusí. Lze žáka-cizince hodnotit slovně.

⁷ Zákon č.48/2005 sb. § 51 odst. 2

⁸ Zákon č. 48/2005 sb. § 52 odst. 2

⁹ Zákon č. 48/2005 sb. § 52 odst. 3

V tomto případě učitel zhodnotí jeho dosavadní znalost češtiny a popřípadě popíše jisté zlepšení. Žák-cizinec nemusí být hodnocen z českého jazyka, ale může být hodnocen z ostatních předmětů. Žák-cizinec není zkoušen jako ostatní čeští žáci. Například v zeměpise je zkoušen pomocí slepých map, kam jen wpisuje názvy států. V přírodopise popisuje obrázky např. savců, ptáků, stromů.

2.2. Programy škol napomáhající k integraci

Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem vyžaduje velké úsilí pedagogů a v případě většího množství těchto žáků v jedné škole i úsilí všech pracovníků dané školy. V mnohých případech ani jejich rodiče nemluví česky, škola tak nemůže z jejich strany očekávat přílišnou pomoc. Neznalost českého jazyka pak může způsobovat řadu komplikací třeba například s omlouváním žáka-cizince. Pokud rodiče žáka-cizince nejsou dostatečně finančně zajištěni, nemusí zajistit svým dětem potřebné doučování českého jazyka, a proto největší podíl práce s integrací takovýchto dětí leží na samotné škole. Přes tyto překážky nejsou školám automaticky přiděleny žádné speciální finanční prostředky. Školy mohou čerpat granty na tyto aktivity z grantových prostředků MŠMT či ministerstva vnitra.

Jedním z programů pro integraci dětí je zřízení funkce asistenta pedagoga.

Tento krok je výhodný zejména ve školách, kde se nachází více žáků cizinců a nejlépe stejné státní příslušnosti. Ideálním případem je, když asistent ovládá mateřský jazyk této skupiny žáků. Kostecká (2012) však uvádí, že není potřeba dítě dopředu nijak speciálně připravovat a stačí mu věci ukazovat až v průběhu docházky do školy. Většina dětí dostane své školní „patrony“ a ti se o ně starají a pomáhají mu.

Kendíková (2013) tvrdí, že asistent pedagoga může pomoci dětem cizincům překonávat mnohé problémy, za všechny jmenujme jazykovou bariéru, orientaci v novém prostředí, vysvětlování nejrůznějších zvyků a rituálů. Pomáhá překonávat sociální, kulturní a další odlišnosti. Může také fungovat jako prostředník mezi školou a rodinou.

Ve škole, kde jsem prováděla výzkum žádného asistenta pedagoga neměli a to z důvodu, že na školu nechodí tak velký počet cizinců. Vedení školy si myslí, že situaci zvládá samo.

Podle vyjádření paní ředitelky pozice asistenta pedagoga školu velmi zatěžuje z důvodu obsáhlého papírování. Malé školy proto tento program nevyužívají.

Dalším programem pro integraci dětí-cizinců je zavedení jazykových kurzů. Ty mohou probíhat jak v běžné výuce, tak po vyučování. Tyto kurzy zřizují zejména školy s vyšším počtem žáků-cizinců. Ve školách s menším procentem žáků-cizinců se pedagogové snaží tyto děti doučit individuálně. Dalším typem jazykových kurzů jsou tzv. prázdninové kurzy. Děti zde mohou být rozděleny podle úrovně znalosti češtiny nebo podle skupin dětí z prvního a druhého stupně základní školy.

Z mého výzkumu mohu poznamenat, že škola měla zorganizované doučování pro žáky-cizince. Probíhalo dvakrát týdně po vyučování. Pro žáky-cizince zde byly vypracovány pracovní listy, které by měly pomáhat dětem s rozšiřováním slovní zásoby a procvičováním slovíček a gramatiky. Nešlo tu však jen o to, že děti vyplňují pracovní listy. Učitelka s nimi hrála různé hry, kde si děti procvičovaly slovíčka, správnou délku samohlásek a zároveň mezi sebou navazovaly vztahy. Toto doučování nenavštěvovaly jen žáci-cizinci, ale i české děti, které zameškaly školu z důvodu dlouhodobé nemoci. Děti si zde mohly vypracovat i domácí úkoly. Občas sem docházel i učitel matematiky a učitelka angličtiny.

Jako další program uvádím přípravné ročníky. Ty jsou zřizovány školami, které mají vysoké procento žáků-cizinců. Zde se dítě naučí nejen základům českého jazyka, ale také pracovní návyky nezbytné pro školní docházku. Některé školy nepřipustí přijetí žáka-cizince s nulovou znalostí češtiny a rodičům doporučí dítě přihlásit do přípravného ročníku.

S přípravným ročníkem jsem se ve svém výzkumu nesešla, a ani vedení školy o tomto kroku neuvažuje, neboť žáků-cizinců nemá natolik, aby se jí přípravný ročník vyplatil.

2.3. Faktory ovlivňující integraci žáků-cizinců

Vliv rodinného prostředí žáka-cizince hraje klíčovou roli při integraci. Vliv rodičů na chování žáka je zásadní a projevuje se v přístupu žáka ke škole. Vztah rodičů ke škole předurčuje školní úspěšnost dítěte. Rodiče se snaží různými způsoby pomáhat svým dětem k úspěšné integraci. Někteří se i doma snaží mluvit česky, nebo pokud jim to finanční situace dovolí, posílají své děti na soukromá doučování českého jazyka. Takto vedení žáci se pak rychleji zapojí do školního kolektivu, kde nacházejí nové sociální kontakty se svými vrstevníky (Kendíková 2012).

Problém ovšem nastává v případě, kdy rodiče žáků-cizinců nekomunikují se školou. Může to být z důvodu neznalosti češtiny, či z pracovního vytížení rodičů. Zde nastávají problémy například s omlouváním dítěte z vyučování. V případě, že rodiče nerozumějí dobře

česky, zastupují je na třídních schůzkách často starší sourozenci dětí-cizinců, nebo rodiče do školy přijdou, ale žák-cizinec jim tlumočí.

Z praxe mohu říci, že vliv rodiny žáka-cizince hraje velmi podstatnou roli. V prvním případě byl problém, když žák-cizinec, jehož rodiče neovládali češtinu a nejevili o chlapcovi školní výsledky zájem, měl velké problémy se zvládnutím učiva. Posléze bylo zjištěno záškoláctví a to tak, že rodiče podepisovali žáku-cizinci omluvenky v češtině a nevěděli, že něco takového podepisují. Vygradovalo to natolik, že vedení školy si pozvalo rodiče na schůzku a s pomocí tlumočnicka většinu problémů vyřešili. Druhý případ je takový, že rodiče žáků-cizinců kladou velký důraz na vzdělání jejich dětí. Na jejich prospěch se několikrát ročně přeptávají a vzdělání je pro ně na prvním místě. Jejich děti se pravidelně umisťují na prvních místech různých jazykových či matematických olympiádách.

Dalším faktorem je věk žáka-cizince. Když absolvuje přípravný ročník ještě před nástupem do první třídy, nebývají zásadní problémy. Jak uvádí Kostelecka (2012) na prvním stupni základních škol pomáhá v integraci dětí-cizinců družina. Zde má možnost navázat žák se svými vrstevníky vztahy a kontakty a má větší prostor pro komunikaci, která je při běžné výuce omezená. Družina je pro integraci velmi přínosná a rodiny by si měly brát děti domů jen v případě, že se jim doma bude někdo věnovat.

Jarkovská (2015) píše, že jazyková bariéra jako problém integrace vystává hlavně u dětí, které přicházejí do České republiky ve vyšším věku, který odpovídá druhému stupni základní školy. Od těchto dětí se již očekává zvládnutí náročné látky druhého stupně.

Z vlastní praxe lze říci, že velmi záleží na počtu žáků-cizinců na škole. Funkce asistenta pedagoga je na malých školách nevyužívána proto, že je zde velká administrativní zátěž. Proto se menší školy snaží doučit své žáky-cizince jinou cestou a to například zřízením doučování. I přes všechny komplikace se většina žáků-cizinců dokáže s novým kulturním prostředím vypořádat a není výjimkou, že někteří z nich dokážou překonat své vrstevníky například účastí na jazykových olympiádách či různých soutěžích. Vliv rodinného prostředí na integraci je klíčový.

3. Vlastní výzkum

V praktické části jsem se zaměřila na vlastní šetření. Docházela jsem do svého terénu po dobu jednoho roku. Základní škola se nachází v Pardubickém kraji na malém městě. Právě tuto školu jsem si vybrala z důvodu, že zde učí moje známá a proto mi byl ulehčen vstup do terénu. Nejprve jsem se seznámila s paní ředitelkou, řekla jí o svých plánech a o své práci ve škole. Ta mi pověděla o současném počtu žáků-cizinců na této škole, ale i počtech žáků-cizinců v minulosti. Zmínila se i o možnosti doučování, které zde probíhá pro žáky-cizince. Později jsem se seznámila s učiteli, zejména s těmi, kteří žáky-cizince vyučují. Ani zde nenastala žádná překážka a učitelé mi dovolili navštívit jejich hodiny a souhlasili s krátkými rozhovory.

3.1. Základní popis terénu

Nejprve jsem začala zúčastněným pozorováním. Docházela jsem do hodin a pozorovala děti a učitelé v probíhající výuce. Chodila jsem na hodiny jako český jazyk, cizí jazyk, matematika, ale i na hodiny jako tělocvik či hudební výchova a to z toho důvodu, že na těchto předmětech vládne uvolněnější atmosféra a děti nejsou pod takovým tlakem. Bylo mi dovoleno jet s dětmi i na mimoškolní výlet, kde se děti více rozpovídaly.

Docházela jsem i na doučování, které škola vede. Doučování probíhalo dvakrát týdně po řádném vyučování. Mají zde přístup nejen žáci cizinci, ale i české děti, které měly nějaký problém s probíranou látkou. Docházely sem i dvě české děti. Jeden žák z důvodu dlouhodobé nemoci a dohnání zameškané látky a druhý žák z důvodu problému s probíranou látkou během běžného vyučování.

Pro žáky cizince zde byly vypracovány pracovní listy, které by měly pomáhat dětem s rozšiřováním slovní zásoby a procvičováním slovíček a gramatiky.

Učitelka českého jazyka měla k dispozici několik typů pracovních listů. Pro začátečníky to byly pracovní listy, kde se učily názvy barev, dnů v týdnu, ročních období, měsíců, hodin, zvířat atd. Další a složitější pracovní listy byly tvořeny pro procvičování správné délky samohlásek a souhlásek. Tato cvičení byla vždy doplněna nějakou křížovkou, doplňovačkou či omalovánkou. Nešlo tu však jen o to, že děti vyplňují pracovní listy. Učitelka s nimi hrála různé hry, kde si děti procvičovaly slovíčka, správnou délku samohlásek a zároveň mezi sebou navazovaly tolik důležité vztahy. Učitelka češtiny se při tvorbě pracovních listů

inspirovala materiály na internetu či podle vlastní osy. Děti si zde mohly napsat i domácí úkoly. Na doučování nedocházela jen učitelka českého jazyka, ale v případě nutnosti i učitel matematiky či učitelka anglického jazyka. To se stávalo jen dle potřeby a maximálně jednou za čtrnáct dní.

Po představení základního popisu terénu bych ráda představila žáky-cizince, kteří danou školu navštěvovali. Z důvodu zachování anonymity jsem jejich jména změnila.

Lucie a Petr

Lucii je 14 let a Petrovi 12 let, pocházejí z Moldávie a s rodiči žijí v České republice již 3 roky. Po příjezdu se setkali s lehce odmítavým postojem u svých spolužáků, ale podařilo se jim tuto situaci zdárně překonat a zapadli do školního kolektivu. Nyní mají mnoho českých kamarádů.

Na počátku pobytu neuměli naprosto nic z českého jazyka. Jejich jazykové znalosti byly nulové. Sourozenci přišli na začátku školního roku a začali pravidelně využívat odpolední doučování. Nyní patří k neaktivnějším žákům. Lucie přišla na začátku do šesté třídy a Petr do čtvrté. Oba sourozenci posléze zapadli do školního kolektivu a nadále dělají velké pokroky. Dívka je nadaná na zeměpis a přírodní vědy. Chlapec je talentovaný na sport.

Co se týká českého jazyka, mají oba občas problémy s výslovností a dívka má vzhledem k tomu, že nastoupila do české školy až od šesté třídy, lehké nedostatky v českém pravopise. Na začátku měly obě děti problém s výslovností samohlásek h a ch a rozlišováním dlouhých a krátkých samohlásek. Na odpoledním doučování pracují na svých zadaných úkolech a na přípravě na další den. Děti rády hrají hry na rozšiřování slovní zásoby. Lucie tento rok bude končit základní školu a rozhodla se pro střední odbornou školu.

Martin a Michaela

Martinovi a Michaela je 12 let. Jsou to sourozenci dvojčata. Na začátek bych chtěla uvést, že ve škole jim jejich vietnamská jména změnili na česká kvůli zjednodušení. Tyto přezdívky jim dala jejich třídní učitelka a nikdo ze spolužáků a učitelů jim neřekne jinak.

Oba sourozenci si na ně také zvykli. Martin s Míšou jsou v České republice již 4 roky. Přišli tedy do třetí třídy základní školy. Oba sourozenci zapadli do školního kolektivu celkem rychle. Bylo výhodou, že přišli spolu a ze začátku si mohli pomáhat a spolehnout se jeden na druhého. Ze začátku seděli spolu v jedné lavici, až posléze, když měl každý své kamarády, tak seděli odděleně. S dětmi není v současné době žádný problém. Na začátku chodili na soukromé doučování češtiny. Posléze již jen na doučování, které vede škola. Zde vypracovávali úkoly a připravovali se pod dohledem na další hodiny. Jejich rodiče velice dbají na jejich vzdělání. Děti mají výborný prospěch a podle vyučujících je vidět, že rodiče své děti vedou jen k těm nejlepším výsledkům. O prospěch se též chodí zajímat jejich starší sourozenec, který je již na vysoké škole a na třídních schůzkách občas reprezentuje rodinu, když rodiče nemají čas. Eva dokonce reprezentovala školu na jazykové soutěži v angličtině a dostala se až do krajského kola.

Pavel

Pavlovi je 15 let a pochází z Bulharska. V České republice žije spolu s rodiči 2 roky. V současné době navštěvuje sedmou třídu základní školy. Je o dva roky níže, než by měl věkově být. Jeho rodiče pracují každý den do večera a na chlapce nemají moc času. Rodiče hovoří jen omezeně česky. V přípravě chlapce do školy nepodporují. O prospěch se nezajímají. Tento problém se vystupňoval až do záškoláctví.

Chlapec se mi zdál velmi uzavřený a nebyl příliš sdílný. Ve škole má veliké problémy se zvládnutím látky. Při výuce mluví jen velmi tiše a podle mého názoru se stydí za svoji špatnou češtinu. Ve škole moc kamarádů nemá. Do výuky se nezapojuje. Možná je to z toho důvodu, že je kvůli zvládnutí učiva zařazen do nižšího ročníku a s o dva/tři roky mladšími dětmi toho nemá moc společného.

Na doučování zřízeného školou prakticky nedochází a nechodí ani na žádné soukromé doučování. Učitelka se snaží chlapci pomoci při hodině, ale podle jejích slov se potýká s neochotou se něco naučit a s laxním přístupem. Pochopitelně se nemůže věnovat při hodině jen chlapci, ale všem ostatním dětem. Pavel někdy nerozumí ani základním slovům a pojmům v učebnicích, takže učitelka mu pomocí obrázků vysvětluje někdy i tu nejzákladnější slovní zásobu.

Pavel na všech hodinách sedí v první lavici, aby ho vyučující měl pod dohledem a mohl případně něco dovysvětlit. Učitelka češtiny pro něj zavedla pracovní listy, které jak si myslí by mohli pomoci se slovní zásobou.

Chlapec často nenosí pomůcky a není připraven do hodiny.

Volný čas chlapec tráví hraním her na počítači. Nemá žádné koníčky. Kdyby chodil na nějaký kroužek nebo sport tak si myslím, že by se jeho pozice v kolektivu zlepšila a zlepšila by se i čeština.

Komunikace školy a rodiny je proto složitá. Toto vyvrcholilo až ke schůzce třídní učitelky, rodičů a přizvaného tlumočnicka. Po tomto kroku se situace mírně zlepšila. Chlapec alespoň začal chodit na doučování, a tím pádem došlo k mírnému zlepšení.

Veronika

Veronice je 12 let. Narodila se tady v České republice, ale po narození jí zemřela matka, a tak se s otcem, který byl z Vietnamu, vrátila zpět domů. Před necelým rokem se vrátili zpět a Martina zde začala chodit do školy. Její pravé křestní jméno je tedy opravdu české. Nejde o žádné přechýlení jako u jejich spolužáků Míši a Martina. Veronika má pouze vietnamské příjmení. Jelikož všechny děti jsou stejně staré, tak navštěvují stejný ročník, a tak zde probíhá úzká spolupráce. Míša Veronice velice pomáhá s učením, ale i se zvládnutím jazyka jako takového. Veronika dochází na doučování zřízeného školou. Dívka je velice pracovitá a snaží se dohnat své vrstevníky. Za rok a půl dosáhla velikého zlepšení. Její slovní zásoba je obstojná. Veronika s Míšou i mezi sebou mluví česky, i když obě ovládají vietnamštinu. Komunikace školy s rodinou je na dobré úrovni.

Michal

Michal chodí do šesté třídy a je mu 12 let. Pochází z Ruska a s rodiči žije v České republice více jak čtyři roky. Na tuto školu začal chodit od začátku druhé třídy. Češtinu zvládá obstojně. Největší problém byl v psané češtině, protože Michal byl již zvyklý na azbuku. Jeho učitelka češtiny a zároveň na prvním stupni i třídní učitelka byla shodou náhod bývalá ruštinářka,

a proto si Michala vzala do parády a chlapec udělal během krátkého času velké pokroky. Rodiče byli paní učitelce velice vděční a komunikace byla na dobré úrovni.

3.2. Rozhovory s učiteli

Hlavním kritériem pro výběr učitelů, se kterými jsem prováděla rozhovory, byl ten, aby učili žáky-cizince. Největší počet žáků-cizinců byl v šesté a sedmé třídě. Vybrala jsem si učitele jen z druhého stupně školy, protože jsem do svého výzkumu zařadila jen žáky-cizince z druhého stupně. V následující tabulce je popis učitelů. Zajímalo mě vyučovaný předmět, počet žáků cizinců, délka praxe, a jestli vedou třídnictví ve třídě s žáky-cizinci.

Tabulka 4 Základní popis respondentů - učitelů a ředitelky

Respondenti	Vyučovaný předmět	Pohlaví	Délka praxe	Počet vyučovaných žáků cizinců	Třídnictví ve třídě s žáky cizinci
Učitel 1	Přírodopis, tělocvik	žena	25 let	7	ano
Učitel 2	Anglický jazyk	žena	15 let	5	ne
Učitel 3	Matematika	muž	10 let	5	ano
Ředitelka	Občanská nauka	žena	30 let	2	ne

Zdroj: vlastní výzkum

V rozhovorech s těmito učiteli jsem se zajímala o výuku dětí cizinců, o absenci, o jejich studijní výsledky a také o komunikaci jejich rodičů se školou a o vztahy mezi žáky-cizinci a českými dětmi. Ještě než jsem přešla k otázkám, které jsem měla dopředu připraveny, tak jsem se zajímala, jak dlouho daný učitel provádí praxi. Předpokládala jsem, že čím delší praxe, tím bude mít ten daný vyučující více zkušeností s výukou žáků-cizinců. Pro učitele jsem měla otázky připraveny.

Otázky pro učitele:

1. Jak probíhá výuka se žáky, kteří nemají dostatečnou znalost českého jazyka?
2. Připravujete pro žáky cizince nějaké speciální cvičení nebo příklady?
3. Všimli jste si někdy nějakých problémů či odlišného chování k žákům cizinců?
4. Jak pomáhat těmto dětem v integraci do školního kolektivu?
5. Máte nějaký tip jak zefektivnit začlenění těchto dětí?
6. Jaké máte zkušenosti s komunikací rodičů těchto dětí? Zajímají se o studijní výsledky svých dětí? Cítíte podporu jejich dětí ve studiu?
7. Co děláte v případě, že rodiče dětí cizinců nemluví nebo špatně rozumí česky?
8. Setkali jste se se záškoláctvím u dětí cizinců? Nastaly třeba nějaké problémy s omluvenkami?
9. Vidíte nějaký rozdíl mezi studijními výsledky dětí cizinců a českých dětí?

Shrnutí rozhovorů s učiteli jsem rozdělila do tří skupin.

První shrnutí jsem nazvala Výuka žáků-cizinců

Učitelé se shodli, že nejvíce záleží na tom, jak dlouho daný žák-cizinec již chodí do české školy. Jak na tom je s českým jazykem. Je pochopitelné, že děti, které jsou tu již čtvrtým až pátým rokem, nemají skoro žádné problémy s mluvenou češtinou. Skoro každý žák cizinec má ještě problém podle češtinářky s psanou češtinou. V případě, kdy žák-cizinec neovládá dostatečně český jazyk a je potřeba žáka-cizince vyzkoušet, je zapotřebí vymyslet jiný způsob zkoušení například slepá mapa, popisování obrázků či různé doplňovačky.

U3: „S psanou češtinou mají problém zejména ti žáci cizinci, kteří přišli na základní školu déle např. v sedmé třídě. Lépe jsou na tom ty děti cizinců, kteří přijdou již na začátku základní školy a probírají již základy pravopisu českého jazyka.“

U2: „Ve výuce anglického jazyka nepozoruji žádné větší problémy s porozuměním látky. Učím děti na druhém stupni a tam mám jen jednoho žáka s většími mezerami v českém jazyce. V mé výuce používám jako pomoc při zapamatování slovíček různých barevných obrázků a zábavných pracovních listů, takže pro žáky-cizince je to dostačující.“

U4: „Při hodinách matematiky nepozoruji problémy s pochopením látky u dětí cizinců. Jestli mám opravdu vypíchnout nějaký problém, tak asi tento: Stalo se mi při slovních úlohách, že žák-cizinec nejprve neporozuměl zadání z důvodu nepřeložení si jednoho nebo dvou slov. U aritmetických příkladů nevidím žádný problém.“

Druhé shrnutí jsem nazvala Komunikace rodičů žáků-cizinců se školou

S komunikací rodičů žáků cizinců na této škole není většinou problém. Rodiče těchto dětí se informují o prospěchu svých dětí na třídních schůzkách. Někdy přijdou rodiče, někdy starší sourozenci. Rodiče někdy posílají do školy starší sourozence buď z důvodu, že oni sami nemají čas nebo nemluví česky tak dobře.

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že v dnešní době někteří rodiče kladou nesmyslně vysoké nároky na své děti, a když dítě nesplní jejich očekávání, obviňují z toho jejich učitele. Chtějí po nich znovu přezkoušet své děti a obviňují učitelský sbor z toho, že jsou odpovědní za neúspěch jejich dítěte. Tyto případy se podle ředitelky objevují jen u dětí českých žáků. Nezaznamenala ani jeden takovýto případ u rodičů žáka-cizince.

Z rozhovorů vyplynulo, že nastal jeden problém se záškoláctvím.

Špatná komunikace s rodiči byla jen u jednoho žáka cizince. Rodiče nemluví česky skoro vůbec, a proto synovi podepisovali omluvenky, aniž by věděli, co vlastně podepisují. To zapříčinilo enormní nárůst absence. Třídní učitelka si pozvala za doprovodu tlumočnicka rodiče do školy a situace se začala řešit. Po této schůzce se situace mírně zlepšila. Žák začal chodit na doučování a jeho prospěch se začal zlepšovat.

Ř1: „Když Pavel začal chodit na doučování, které je dvakrát týdně po vyučování pořádáno naší školou, bylo vidět zlepšení v jeho ovládnutí češtiny a tím pádem i v ostatních předmětech. Myslím si, že po tomto zlepšení ho škola i začala bavit a našel si ve třídě kamarády. Absence u jiných žáků cizinců není nijak zvýšená, řekla bych v normálu. Problémy s absencí máme spíše s českými žáky, převážně jsou to děti ze sociálně slabých rodin, kdy jim rodiče vystavují omluvenky bezdůvodně.“

Třetí shrnutí jsem nazvala Začlenění do kolektivu

Učitelé uvedli, že se žáci cizinci nijak odlišně nechovají a negativně neprojevují, a jsou dobře začlenění do českého kolektivu. Ředitelka školy zdůraznila, že pokud by se setkala například s promíjením kázeňských trestů či jiného promíjení či nepřijatelného známkování od vyučujícího určitě by zakročila. Nechce totiž v českých dětech vyvolat pocit, že žákům

cizinců je nějakým způsobem nadřazováno a že by byli zvýhodňováni. Podle slov paní ředitelky není se začleněním do kolektivu na této škole žádný výrazný problém. Učitelé nepostřehli žádný konflikt mezi českými žáky a žáky-cizinci. Do své výuky například dějepisu či občanské výuky zapojují zajímavosti z kultury či dějin žáka-cizince. Někdy nechají žáka-cizince mluvit o jejich kultuře či zvycích. Tento krok je velmi pozitivně přijímán jak mezi českými dětmi tak mezi žáky-cizinci.

U1: „Jsem třídní učitelka žáků 7A. Ve své třídě mám chlapce, kterému je 15 let a je tedy o dva roky starší, než všichni ostatní v této třídě. Na začátku bylo těžké si s o dva roky mladšími dětmi porozumět. Nakonec si tu cestu našel, ale nebylo to lehké. Chlapec z počátku nejevil zájem o učení, byla častá absence, a proto si myslím, že to ze začátku mělo negativní dopad na to, aby se začlenil do kolektivu třídy.“

Ne všech učitelů jsem se zeptala na všechny otázky, někteří učitelé nemají třídnictví ve třídě s žáky-cizinci, a proto nemusí řešit například problémy s omluvenkami. V některých případech přešel učitel ve svých odpovědích již k další otázce. V ani jednom případě se mi nestalo, že by učitel na otázku nechtěl odpovědět. Rozhovory s učiteli proběhly jednorázově, ale s dětmi to tak nešlo.

3.3. Rozhovory s žáky-cizinci

Provádění rozhovorů neprobíhalo jen jednorázově, ale postupem času jsem se párkrát zeptala na jednu dvě otázky během mého pozorování ve škole. Ze začátku jsem měla připraveny otázky, ale s dětmi to nešlo tak dobře jako s učiteli. Na některé otázky mi skoro ani neodpověděly, u některých přešly po chvíli na jiné téma. Během mého působení na škole jsem s dětmi absolvovala výlet, abych mohla posoudit, jak se děti chovají i mimo školu. Toto hodnotím jako velké plus, protože děti jsou uvolněnější a panovala zde jiná atmosféra. Již na začátku našeho kontaktu jsem dětem řekla, že mi mohou tykat. Toto rozhodnutí jsem učinila ve chvíli, kdy jsem s nimi poprvé mluvila, a děti nevěděly, jestli mi mají říkat paní učitelko, nebo co a jak. Když jsem jim nabídla tykání, ledy lehce povolily a děti se mi trochu otevřely.

Získávání informací bylo vedeno neformálními rozhovory, vypadalo to spíše jako kamarádké povídání. Nijak jsem na děti nenaléhala, když se jim na dané téma nechtělo povídat. Nechtěla jsem ztratit jejich důvěru, tak jsem to nechala být. Seznámila jsem je i s tím, že o tom píše

práci ve své škole a že mi jejich informace moc pomohou. Na druhou stranu jsem nechtěla na žáky-cizince nějak tlačit a rozhodně jsem nechtěla poukazovat na to, že jsou nějak odlišní od českých dětí.

Ve své práci jsem děti přejmenovala, aby byla zachována jejich anonymita. Nechtěla jsem volit označení Respondent 1 nebo Respondent+země původu. Děti jsem pro zjednodušení pojmenovala klasickými českými jmény.

U dětí cizinců mě zajímaly tyto věci:

Jak dlouho už žiješ v České republice?

Jak dlouho chodíš sem na školu?

Proč sis vybral/a tuto školu? Vybrali ti jí rodiče? Proč? Z důvodu blízkého bydliště atd?

Chodíš na doučování které pořádá tato škola?

Jak se připravuješ do školy? Pomáhají ti rodiče s úkoly?

Kdo ti pomáhal s češtinou když jste sem přijeli?

Jakým jazykem mluvíte doma? Umí rodiče česky?

Necítíš se být ve třídě nějakým způsobem znevýhodňován/diskriminován kvůli svému původu?

Nechovají se k tobě učitelé nějakým způsobem odlišně?

Máš ve své třídě/okolí české kamarády? Nebo spíš kamarádíš s dětmi cizinců?

Co děláš ve volném čase? Máš nějaké koníčky nebo sportuješ?

Slavíte doma s rodiči české svátky?

Shrnutí provedených rozhovorů jsem rozdělila na tři části.

První jsem nazvala Školní prostředí

Žáci-cizinci prostředí ve škole vnímají jako velice pozitivní. Kamarády mají jak mezi českými spolužáky tak mezi sebou samými. Kamarády mají i mimo školu například na různých zájmových kroužcích, sportech atd. Na začátku měl velké problémy zapadnout mezi své spolužáky Pavel. Jako problém vidím to, že je od dva roky starší, než jeho spolužáci. Nepřidalo tomu ani to, že u něj bylo časté záškoláctví. V této době je vidět jisté zlepšení, vztahy mezi ním a jeho spolužáky se také zlepšily.

Takže v této době děti cizinců nevidí na této škole žádné nepřátelské postoje z řad spolužáků ani učitelů.

Martin: Jednou jsme byli na sportovní akci od školy a slyšel jsem, jak se o mně nějací kluci baví a neřekli třeba ten kluk v modrém triku ale ten Vietnamec, Číňan nebo šikmookej.

Petr: „Když jsme přišli úplně na začátku do nového prostředí, nebylo to jednoduché. Česky jsme vůbec neuměli, a tak bylo těžké se s někým bavit. Netrvalo to ale dlouho a našel jsem si ve třídě kámoše. Bylo dobré, že jsme na nové škole byli spolu se sestrou a nebyl jsem tu sám.“

Veronika: „Jsem ráda, že jsem ve stejném ročníku jako Míša, která mi moc pomáhá s učením. Myslím si, že kdybych byla v jiném ročníku, nebylo by to tak snadné. Jinak žádné problémy ve škole s naším původem nevidím.“

Druhé shrnutí jsem nazvala Škola a vyučování

Většina dětí se shodla v tom, že školu jim vybrali rodiče z důvodu blízkého bydliště. Tato základní škola není ničím specifická a tím myslím to, že zde není žádné zaměření na nějaký předmět například cizí jazyk, matematika nebo sport.

Martin: „Na tuto školu nás přihlásili rodiče. Máme to blízko od domu a taky rodiče mají práci tady ve městě. Rád hraju fotbal, takže jsem rád, že v blízkosti školy je fotbalový stadion, kde máme tréninky.“

Lucie: „Mě se nikdo neptal kam chci jít do školy, prostě mě rodiče přihlásili sem, tak sem taky chodím. Nikdy jsem nepřemýšlela, že bych chodila jinam. Chodíme sem oba dva s bráchou a taky je to jediná škola ve městě, tak nebudeme nikam dojíždět přeci.“

Třetí shrnutí jsem nazvala Volný čas a koníčky

Většina dětí má nějaký koníček nebo navštěvuje nějaký zájmový kroužek. U vietnamských dvojčat vyplynulo, že po škole a po svých koníčcích, chodí občas pomáhat svým rodičům do obchodu, ale jen za předpokladu, že mají splněny všechny úkoly a přípravu do školy. Podle mého názoru je také rodiče chtějí mít pod dohledem. Lucie zase pomáhá své matce s malými sourozenci, když v ten den nemá žádné koníčky. Ostatní tři kluci Michal, Petr a Martin hrají fotbal v místním oddíle.

Lucie: „Po škole chodím na gymnastiku, a když nemám gymnastiku, tak pomáhám doma matce. Má toho hodně, mám ještě dva mladší sourozence, když nepočítám Petra.“

Míša: „Občas chodím po škole s Verčou na doučování, pomáhám jí s úkoly a tak. Minulý rok jsem chodila jezdit na koních, ale tenhle rok už ne. Když brácha nemá fotbal a už máme hotový úkoly, tak chodíme pomáhat rodičům na krám. Sice nás to nebaví, ale musíme.“

Pavel: „Já po škole hraju hry na počítači. Na žádnéj sport chodit nechci.“

S českými dětmi jsem vedla rozhovory o tom, jak vnímají své spolužáky cizince. Zajímalo mě, jestli se z jejich pohledu nějak liší např. v chování, či zda si všímají jejich prospěchu. Pro české žáky jsem neměla připraveny konkrétní otázky. Ptala jsem se jich během celého výzkumu.

Žák z 6A: „Mám ve třídě dva kluky odjinud. Jednoho z Ruska a jednoho z Moldavska. Žádný problém s nimi nemám, chovají se úplně normálně, ani bych to na nich nepoznal, kdyby neměli přízvuk. Jsou to dobrý kámoši“.

Žák ze 7A: „Já žádný rozdíl mezi mnou a cizinci nevidím. Máme ve třídě čtyři, z toho tři jsou z Vietnamu a Pavel je myslím z Bulharska. S tím se moc nebavím, je o tři roky starší než my, tak si s ním nemám moc co říct, ale nemám s ním žádný problém.“

Žák ze 7A: „Máme ve třídě Vietnamce. Jsou v pohodě. Lucie je dokonce lepší ve známkách než já. Někdy jí závidím, měl bych bejt v češtině přeci lepší já!

Žákyně ze 7A: „Někdy nám cizinci během výuky vyprávějí jaký je to u nich. Třeba na občance jsme se bavili o svátcích a tradicích. Bylo to moc zajímavý.“

Z mého pozorování a vedení rozhovorů s českými žáky jsem nezaznamenala jakékoliv negativum o žácích-cizincích.

3.4. Kapitály Pierra Bourdieho pozorované ve výzkumu

Sociální kapitál

Sociální kapitál je založen na využívání sítě vztahů. Čím rozsáhlejší taková síť je, tím větší jsou šance na dosažení zisku při reprodukci ekonomického a kulturního kapitálu (Šubrt 2010: 178).

Mohu říci, že školní prostředí můžeme brát jako jedno z nejpřednějších míst, ve kterém se utvářejí sociální sítě vztahů. Můžeme zde pozorovat, jak se děti cizinců adaptují do jiného prostředí. Sociálním kapitálem jsou zde míněny vztahy. Vztahy, které žáci-cizinci navazují ve škole, mohou dříve nebo později přislíbit určitý užitek a převedení na ekonomický či kulturní kapitál. Čím více sociálního kapitálu - tedy vztahů - naváží, tím je jejich šance vyšší. V prostředí školy je sociální síť široká. Během svého výzkumu jsem měla možnost pozorovat, jaké žáci-cizinci mají vztahy s ostatními spolužáky, ale i s učiteli. Mohla jsem pozorovat, jestli žáci-cizinci navazují vztahy jen ve své skupině cizinců nebo i mezi českými dětmi. Během svého výzkumu jsem nezaznamenala žádný negativní postoj či vztah mezi žáky.

Kulturní kapitál

Kulturním kapitálem v inkorporovaném stavu se rozumí osobně osvojená kulturní kompetence, tedy veškeré kulturní schopnosti, dovednosti a formy vědění, kterých lze nabýt vzděláním. Další formou kulturního kapitálu je jeho institucionalizace, především ve formě dokladů o absolvování určitého vzdělávacího stupně. Kulturní kapitál se reprodukuje vzdělávacím systémem společnosti a rodinným dědictvím (Šubrt 2010:177).

Žáci-cizinci si svůj kulturní kapitál rozvíjejí ve škole. Jejich znalosti a formy vědění se rozvíjejí právě přes vzdělání ve škole. Aby mohlo být jejich vzdělání úspěšné je zapotřebí mít fungující adaptační školní program. Díky úspěšné integraci mohou na tomto kapitále pracovat a snažit se o jeho rozšíření. Jako zdařilý mohu hodnotit přístup ke vzdělávání žáků-cizinců na škole, kde jsem konala svůj výzkum. Pedagogický sbor je na výuku žáků-cizinců připraven. Pokud je kulturní kapitál podporován i rodinami žáků-cizinců, nenastávají žádné komplikace.

Ekonomický kapitál

Ekonomickým kapitálem Bourdieu rozumí různé formy materiálního bohatství. Konstatuje, že přinejmenším ve společnostech s rozvinutým tržním hospodářstvím je směnitelný za peníze a lze jej institucionalizovat pomocí vlastnického práva. Ekonomický kapitál je kapitálem v tradičním slova smyslu (Bourdieu 1998: 52).

Bourdieu podotýká, že ke skutečné moci může vést jedině sloučení ekonomického kapitálu s kapitálem sociálním a kulturním (Šubrt 2010: 176).

Ekonomický kapitál u žáků-cizinců by byl míněn tím, jaké je jejich rodinné materiální bohatství. V mém výzkumu byli žáci-cizinci z různých sociálních vrstev. Čím byl vyšší ekonomický kapitál rodiny, tím byl větší důraz na kulturní a sociální kapitál žáka-cizince. Lze to vidět na příkladech, kdy si rodiče mohli dovolit posílat žáka-cizince na soukromá doučování nebo na různé volnočasové aktivity, které jsou placené. Tímto si žák-cizinec rozvíjí svůj kulturní a sociální kapitál a do budoucna může vést ke skutečné moci. V případě, že v rodině žáka-cizince nebyl dostatečný ekonomický kapitál ve smyslu materiálního bohatství, tak žák-cizinec neměl přístup k výhodám jako žáci-cizinci s vyšším ekonomickým kapitálem.

Symbolický kapitál

Symbolický kapitál působí jako kapitál cti a prestiže. Můžeme ho také chápat jako vnímanou a legitimně uznávanou formu zbylých třech kapitálů (Šubrt 2010: 178).

Symbolický kapitál má vliv na status jedince ve společnosti. Pokud budeme brát symbolický kapitál jako společenskou hodnotu ostatních druhů kapitálu, tak z mého výzkumu mohu říci, pokud žák-cizinec disponuje všemi ostatními kapitály, může mít dobrý status ve společnosti (třídní kolektiv). Jako příklad bych uvedla jednoho žáka-cizince. Ekonomický kapitál jeho rodiny mu poskytl rozvíjet jeho kapitál kulturní (vzdělání) a sociální (vztahy). Po rozvinutí kulturního (vzdělávacího) kapitálu žák-cizinec vyhrál školní soutěž a v očích spolužáků se zrcadlí kapitál symbolický, tedy kapitál cti a prestiže.

Závěr

Cílem této práce bylo zmapovat specifický případ integrace, a to integraci žáků-cizinců v prostředí základní školy. Děti migrantů pocházejí z různého sociálního prostředí a to má svůj vliv na to, jak žák-cizinec zapadne do třídního kolektivu, jaký vztah naváže s vyučujícími, a jaký bude mít vztah a motivaci k učení. Na jedné straně má každý žák-cizinec svou individualitu, na straně druhé však žije v sociálních strukturách, od nichž se nemůže odpoutat sám či s úsilím někoho jiného. Mezi tyto sociální struktury patří i příslušnost k určité etnické skupině s čímž se musí žák-cizinec a jeho okolí vyrovnat.

První část své práce jsem věnovala teorii. Vysvětluji zde důležité termíny jako je žák-cizinec, bilingvismus a zaměřuji se na akulturační strategie a imigrační politiku České republiky. Další součástí první kapitoly jsou důležitá data o vývoji počtu cizinců a žáků-cizinců na území České republiky.

V druhé kapitole se zaměřuji na vzdělávání cizinců na českých základních školách, neboť děti, jež přicházejí do České republiky ve věku vyšším než šest let, zde musí neprodleně zahájit povinnou školní docházku. Při vstupu do školy jsou na žáka-cizince kladeny nároky týkající se studia ale i nutnost vytvořit si nové vazby v třídním kolektivu. To vše v prostředí, kde je žák-cizinec neustále poměřován a srovnáván s vrstevníky ve třídě. V této kapitole se zaměřuji na kompletní proces začlenění žáka-cizince. Důležitými tématy jsou např. přijímání žáka-cizince do školy, hodnocení žáka-cizince či různé programy škol napomáhající k integraci. Ke každé této situaci, která při vzdělávání žáka-cizince probíhá, mám i vlastní zkušenosti ze svého výzkumu, a následně je vždy pod kapitolami komentuji. Posléze se zabývám faktory ovlivňující integraci žáků-cizinců, jako jsou věk či vliv rodinného prostředí.

Praktická část této práce se opírá o výzkum v základní škole. Je v něm zachyceno sedm příběhů žáků-cizinců pocházejících z různých zemí. Jsou to žáci-cizinci z Vietnamu, Moldavska, Bulharska a Ruska. V obecném povědomí se národnostní skupiny spojují s určitým stereotypem. Jak uvádí Jarkovská (2015) tyto představy mají svůj vliv na vnímání dětí z těchto národnostních menšin ve škole například – zbohatlíčtí Rusové, chudí Ukrajinci, pilní Vietnamci... Děti z etnických menšin, jež migrují do Česka, mají relativně dobrou pověst. Především vietnamské děti jsou vnímány jako ty ambiciózní, nadané a pilné. Úspěch jedněch jako by implikoval, že úspěšní mohou být všichni, stačí se jen trochu snažit.

Když to jedni zvládli bez větší pomoci, není třeba podnikat speciální kroky ani kvůli jiným. Ve svém výzkumu jsem měla i žáky-cizince, kteří všechny překážky, které sebou integrace nese, zvládli a přeskočili ve studijních i sportovních výsledcích své české spolužáky. Ve svém výzkumu jsem se následně pokusila pozorovat kapitály Pierra Bourdieuho a aplikovat je na příslušných situacích. Ve svém výzkumu jsem jako výzkumné metody použila zúčastněné pozorování a rozhovory. Rozhovory s žáky-cizinci i s českými žáky probíhaly náhodně a proto jsem musela nejprve roztrždit informace na ty, které pro můj výzkum budou vhodné, a které nikoliv.

Výzkumná část této práce pro mě byla velkým osobním přínosem, především z důvodu nahlédnutí do problematiky integrace dětí cizinců. Do budoucna přemýšlím o práci v této oblasti.

Seznam použitých zdrojů

- BALON, Jan a ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010, 232 s. ISBN 978-80-247-2457-7.
- BARŠOVÁ, Andrea a Pavel BARŠA. *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Mezinárodní politologický ústav, 2005, 308 s. ISBN 80-210-3875-6
- BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- BROUČEK, Stanislav. *Český pohled na Vietnamce: (mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství)*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2003, 478 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 80-85010-46-1
- Cizinci: Vzdělávání - datové údaje ČSÚ. *Český statistický úřad* [online]. 2015, 27.04.2015 [cit. 2015-09-20]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_vzdelavani#cr
- COUSSEY, Mary. *Rámeček integrační politiky*. Štrasburg: Vydavatelství Rady Evropy, 2000, 54 s. ISBN 92-871-4341-2.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova, 2011, 380 s. ISBN 9788024619460
- ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2006, 221 s. ISBN 80-7319-055-9.
- DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 207 s. ISBN 978-80-7419-039-1.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2007, 268 s. ISBN 978-80-7254-925-2.

Integrace - Ministerstvo vnitra České republiky. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2015, 10.08.2015 [cit. 2015-11-29]. Počet cizinců: datové údaje [online] Dostupné na: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr\[2015-06-01\]](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr[2015-06-01]).

JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vydání první. Praha: Portál, 2015, 255 stran. ISBN 978-80-262-0792-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Česká škola a žáci ze zahraničí: průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Raabe, c2012, 124 s. ISBN 978-80-87553-62-6.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

LJUK, Boris a Eva ŠVARCOVÁ. *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec interakce : sborník z konference s mezinárodní účastí*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, 92 s. ISBN 978-80-7041-466-8.

MACKEY, William Francis. *Language teaching analysis*. London: Longmans, 1965.

Mám ve třídě cizince. 1. vyd. Jihlava: Centrum multikulturního vzdělávání, c2014, 61 s. ISBN 978-80-905844-0-2.

Moldavská republika. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: yx, 2014, 2014-02-10 [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/moldavska_republika_dbkvs.pdf

RÁKOCZYOVÁ, Miroslava, Robert TRBOLA a Ondřej HOFÍREK. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, 309 s. ISBN 978-80-7419-023-0.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník : zdroje a formy rasismu a netolerance, informace o národnostních menšinách, hry a cvičení pro žáky a studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 203 s. ISBN 80-7178-285-8.

VALENTA, Milan. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003, 115 s. ISBN 80-244-0586-5.