

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Začleňování dětí cizinců do českých škol

Anna Försterová

Bakalářská práce

2021

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Anna Försterová**
Osobní číslo: **H18247**
Studijní program: **B6703 Sociologie**
Studijní obor: **Sociální antropologie**
Téma práce: **Začleňování dětí cizinců do českých škol**
Zadávající katedra: **Katedra sociální a kulturní antropologie**

Zásady pro vypracování

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou začleňování cizinců do českých škol. Práce bude založena především na vlastním výzkumu studentky, v němž budou využity metody pozorování a rozhovory s učiteli a dětmi ve vybrané škole. Studentka se zaměří na otázku, jak probíhá proces začleňování dětí cizinců (popř. příslušníků etnických menšin) do prostředí českých škol a do průběhu výuky. Bude sledovat vztahy mezi českými žáky a dětmi cizinců, a také to, jak jednájí s dětmi cizinců, popř. jak reflektují jejich postavení ve školním kolektivu učitelé. Dále se bude zabývat tím, jaké možnosti pomoci cizinci mají při začleňování se do českého školního prostředí. Práce bude teoreticky ukotvena v teoriích o migraci.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Brouček, S., T. Grulich, ed. 2012. *Migrace a česká společnost: výběr textů a diskuse z konference k aktuálním problémům migrací*. Praha: Etnologický ústav AV ČR ve spolupráci se Senátem PČR.
Jarkovská, L. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
Kostecká, Y. 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
Vacková J., J. Horská. *Metody sociální práce s imigranty, azylyanty a jejich dětmi*. 2008. Praha: Triton.
Petráš, R., H. Petrův, H. Ch. Scheu, ed. 2009. *Menšiny a právo v České republice*. Praha: Auditorium.
Soudková V., T. Soudek. 2008. *Bariéry mezi námi očima cizinců*. Praha: European Training and Consulting.
Uhrek, Z., V. Honusková, Š. Ošťádalová, V. Günter. 2016. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT.
Vorlíček, R. 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lada Viková**
Katedra sociální a kulturní antropologie

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2021**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

PhDr. Adam Horálek, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 19. listopadu 2020

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla v první řadě poděkovat mé vedoucí práce paní Mgr. Ladě Vkové za její odborné vedení, za její ochotu, čas a cenné rady, které mi věnovala. Také bych ráda poděkovala mým informantům, kteří mi poskytli informace pro tuto práci a byli ochotni podílet se na mém výzkumu.

Prohlášení:

Tuto práci jsem 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., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, 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.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou začleňování žáků cizinců do českých škol. Práce je založena především na vlastním výzkumu, který byl realizován metodami rozhovorů a pozorování. Rozhovory byly prováděny s učiteli na různých školách. Kromě toho byly další rozhovory realizovány s pracovníky několika různých organizací zabývajících se integrací cizinců, ale i pomocí učitelům vyučujícím žáky cizince. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé zvládají vzdělávání cizinců, a jak jsou na jejich výuku připraveni. Dále bylo cílem zaměřit se na to, jaké mají cizinci možnosti pomoci při integraci do školství a zda ji využívají.

KLÍČOVÁ SLOVA

děti, cizinci, české školství, začleňování, migrace

TITLE

The Integration of foreign Children to Czech Schools

ANNOTATION

Bachelor thesis deals with question of the integration of foreign pupils to Czech schools. The thesis is based on my own research, which was realized by methods interviews and observation. The interviews were made with teachers at schools. Other interviews were realized with employees in organizations, which deal with integration of foreigners, and with help for teachers of foreign pupils. The aim of research was to find, how teachers manage education of foreigners, and how they are ready for teaching them. The next aim was focus on options of help for foreigners during the integration to schools, and find out if they use it.

KEY WORDS

children, foreigners, czech education, integration, migration

Obsah

Seznam zkratk	9
Seznam grafů	10
0 Úvod	11
0.1 Výzkumné cíle	12
1 Metodologie práce	13
1.1 Průběh výzkumu a popis terénu	14
1.2 Informanti	16
1.3 Analýza dat	19
1.4 Etické aspekty výzkumu a sebereflexe	20
2 Vymezení základních pojmů	22
2.1 Cizinec	22
2.2 Menšina	22
2.3 Migrace	23
2.4 Integrace	24
2.5 Inkluze a exkluze	24
2.6 Asimilace	25
2.7 Marginalizace	25
3 Byla a je Česká republika monoetnická?	27
3.1 Důvody migrace a migrační teorie	30
3.2 Nejpočetnější národnostní menšiny v České republice	32
3.3 Kulturní rozdíly	33
4 Přístupy ke vzdělávání žáků cizinců	37
4.1 Trendy ve vzdělávání žáků cizinců v České republice	40
4.1.1 Integrované vzdělávání	40
4.1.2 Teorie inkluzivního vzdělávání	41
4.1.3 Multikulturní výchova	44
4.1.4 Interkulturní výchova a vzdělávání	47
4.2 Fungování uvedených konceptů v praxi	49
5 Žák cizinec v české škole	51
5.1 Legislativa spojená se vzděláváním cizinců	51
5.2 Možnosti podpory pro žáky cizince	53
5.2.1 Podpora poskytovaná státem	53
5.2.2 Národní pedagogický institut	60
5.2.3 Doporučení místních úřadů	62

5.2.4	Neziskové organizace.....	62
5.2.5	Iniciativa ze strany škol a pedagogů	65
5.2.6	Účast rodičů a samotných dětí	67
5.2.7	Sítování.....	68
6	Shrnutí výsledků výzkumu	70
7	Diskuze	75
8	Závěr	77
	Použitá literatura	79
	Seznam příloh.....	90

Seznam zkratek

CASA	Česká asociace pro sociální antropologii
EU	Evropská unie
CPIC	Centrum na podporu integrace cizinců
CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
ČSÚ	Český statistický úřad
Evidence NNO	Evidence nestátních neziskových organizací
IPPS	Institut pro politiku a společnost
IVP	Individuální vzdělávací plán
KKC	Krajská kontaktní centra podpory pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání (od roku 2020 NPI)
NPI	Národní pedagogický institut
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OPU	Organizace pro pomoc uprchlíkům, z.s.
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna
PSV PP	Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi
SIMI	Sdružení pro integraci a migraci
Žáci/děti s OMJ	Žáci/děti s odlišným mateřským jazykem

Seznam grafů

Graf 1- Počet cizinců s trvalým pobytem v ČR v letech 2004 – 2019 (Zdroj: ČSÚ 2020)..... 28

0 Úvod

Téma začleňování dětí cizinců do škol je dnes velmi aktuální. O to více v době, kdy byly školy nuceny přejít na distanční výuku. Kromě dětí se zdravotním a mentálním postižením jsou do českých škol začleňovány i děti, jejichž rodiny se rozhodly migrovat do České republiky z jiných států. V posledních letech se Česká republika stala zemí, do které přicházejí migranti z celého světa. Lidé opouštějí své rodné země z různých příčin. Mohou to být politické důvody, stěhování za prací nebo za rodinou.

Ve většině případů migrují dospělí jedinci, kteří odcházejí za vidinou lepšího života. Není však vzácné, že se jedná o celé rodiny včetně dětí, které tak (někdy jen dočasně) vyrůstají v jazykově odlišném prostředí. Jak píše Z. Uherek, „[dě]ti se zpravidla o migraci nerozhodují a migrují s rodiči bez ohledu na svou potřebu či naopak nechť migrovat“ (Uherek, Honusková, Ošřádalová 2016: 35). Jejich následná integrace může být někdy problémová a včlenění žáků cizinců do majoritního kolektivu dětí nemusí být lehkým úkolem. Místem, kde se pak děti seznamují s novými lidmi nejvíce, je zajiště škola. Pokud se děti z cizích zemí dostanou do České republiky v pozdějším věku, kdy se musí integrovat mezi nové vrstevníky, může být jejich začlenění ještě více obtížné. Žáci cizinci musí mnohdy překonávat nejen jazykovou bariéru, ale také se musí učit novým tradicím a zvykům, se kterými se v pro ně cizí zemi setkávají. Neznalost českého jazyka a stylu života může těmto dětem přinášet nejen horší studijní výsledky, ale žáci se pak ve školním kolektivu mohou cítit odloučeně.

Právě s tímto problémem jsem se sama setkala během své praxe, kterou jsem vykonávala ve školní družině. Tento případ se pro mě stal popudem podívat se na tento problém více do hloubky. Školní družina je místem, kde děti pouze nesedí v lavicích a neučí se, ale mají čas hrát si s ostatními kamarády a socializovat se v rámci kolektivu. Když jsem ve družině byla, navštěvoval třídu pro první ročník i sedmiletý chlapec původem z Ruska. Chlapec se do té doby, než nastoupil do školy, český jazyk nikdy neučil. Jeho čeština tedy nebyla na příliš dobré úrovni. Z tohoto důvodu s ním do školy i do družiny chodil asistent pedagoga, který uměl rusky. Snažil se chlapci překládat, když měl nějaké nedostatky v porozumění učitelkám. Na praxi jsem byla po půl roce jeho navštěvování školy, stále zde byl tedy problém, že chlapec nerozuměl svým kamarádům ze třídy. Děti většinou nechtěly, aby si s nimi „hrál“ právě i asistent pedagoga, a tak se chlapec snažil dorozumívat se spolužáky sám. Sledovala jsem, jak se se ho žáci z majoritní společnosti snaží učit a vysvětlovat mu nová česká slovíčka. Na druhé straně se však také stávalo, že se českým

dětem nechtělo cizinci nic vysvětlovat. Chlapec tedy nechápal, co po něm ostatní žáci chtějí, a tak ze skupinky odcházel sám.

Vzhledem k tomu, že jsem se setkala pouze s děním ve školní družině, zajímalo mě i to, jak vypadá den cizince nejen v zařízení mimo vyučování, ale i ve školní třídě během výuky. Děni, které jsem měla možnost sledovat, se pro mě stalo impulsem k tomu, abych se na problematiku začleňování žáků cizinců do českých škol pokusila podívat komplexněji, a zároveň tak odhalila, jak učitelé zvládají výuku cizinců a jak jsou na ni připraveni.

0.1 Výzkumné cíle

Cílem práce je lépe prohloubit poznatky o začleňování žáků cizinců do českého školství. Práce si klade za cíl na základě několika případů zmapovat, zda jsou učitelé dostatečně připravováni, popřípadě i proškoleni pro výuku dětí cizinců, a jak ji zvládají. Jde o sondáž do problematiky, kde bude využita metoda kvalitativního zjišťování.

Pro žáky, kteří do České republiky přicházejí z cizích zemí může špatná znalost češtiny představovat určitou bariéru ve vzdělávání. Proto bylo původním plánem bylo provést dlouhodobější pozorování ve škole, kde bych se zaměřila především na to, jak začlenění do české školy zvládají přímo děti. Avšak když kvůli pandemii koronaviru došlo k uzavření škol, a to v podstatě na většinu školního roku, nebylo možné výzkum provést, tak jak bylo plánováno. Původní záměr jsem tedy musela přizpůsobit vzniklé situaci. Došlo ke krátkému pozorování ve školní třídě, a poté jsem provedla rozhovory pouze s učiteli. Ze získaných rozhovorů jsem se snažila zjistit, jak vypadá výuka cizinců, jak ji učitelé zvládají a zda-li jsou na výuku žáků z odlišného kulturního prostředí nějak připravováni. Také zda nejsou žáci cizinci u učitelů oproti ostatním žákům upozadováni kvůli jazykové bariéře.

V práci se zaměřuji také na to, jaké mají děti i jejich rodiče možnosti pomoci před vstupem do školy i během procesu výuky. I proto jsem rozhovory vedla i se zástupci institucí, kteří působí v oblasti vzdělávání cizinců. Snažím se poukázat na to, jaké jsou nedostatky, popřípadě výhody českého školství při procesu začleňování žáků cizinců do našich škol. Tato práce se snaží hledat odpovědi na výzkumné otázky:

- **Jak učitelé zvládají výuku cizinců a jak jsou na ni připraveni?**
- **Jaké možnosti pomoci mají děti i jejich rodiče (cizinci) pro zajištění zdařilé integrace do české školy?**

1 Metodologie práce

„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Strauss, Corbin 1999: 10). Právě kvalitativní výzkum je metoda pro sociální a kulturní antropologii nejvíce typická, a proto jsem ji použila i ve své práci. J. W. Creswell popisuje kvalitativní výzkum jako proces hledání porozumění danému sociálnímu nebo lidskému problému (Creswell 1998: 12 in Hendl 2016: 46). „Studuje, co lidé dělají, jak o tom hovoří, jak tomu rozumějí, jak to prožívají“ (Novotná, Špaček, Šťovíčková 2019: 286). Díky výzkumu jsem měla možnost seznámit se s různými problémy, které lidé v oblasti integrace žáků cizinců do českých tříd zaznamenávají.

Mým záměrem bylo provést pozorování, které je pro kvalitativní výzkum a celkově antropologii charakteristické. J. Hendl píše, že metoda pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje (Hendl 2016: 195). Jak bylo řečeno, bohužel kvůli pandemii nemoci Covid-19, která přinutila učitele i děti přejít na distanční formu výuky, probíhalo mé pozorování pouze minimálně.

Výzkum jsem prováděla na jedné základní škole v menším městě. Jednu z kanterek působící na této škole jsem již znala a věděla jsem také, že žák cizince vyučuje. Díky ní jsem tak měla možnost dostat se do uvedené školy. Aktéři, kteří zajišťují přístup do terénu se označují jako dveřníci (gatekeepers), můžou jimi být jak osoby, s nimiž při výzkumu integrujeme, tak i osoby zvenčí (Novotná, Špaček, Šťovíčková 2019: 359). Zmíněná učitelka pro mě tedy byla gatekeeperem, který mi ulehčil vstup do terénu.

Ve třídě, kde pedagožka vyučuje, jsem provedla krátké pozorování a díky ní jsem se následně dostala i k dalším vyučujícím. Jednalo se tedy o metodu sněhové koule. Jde o techniku, kdy „[v]ýzkumník naváže kontakt s určitou skupinou jedinců, pomocí nichž se pak dostává k dalším relevantním jedincům“ (Hendl 2016: 419). Během doby strávené ve škole jsem realizovala rozhovory s několika učiteli, kteří žáky cizince vyučují. Podle H. Novotné se tedy jednalo o heterogenní vzorek. Jde „o takový vzorek, do něhož jsou aktéři zařazeni pouze na základě svého vztahu ke zkoumanému tématu [...] či jedné klíčové charakteristiky“ (Novotná, Špaček, Šťovíčková 2019: 298). Tou je v mém případě tedy výuka žáků cizinců. Mým záměrem bylo získat pohled na otázku vzdělávání žáků cizinců také od dětí a jejich rodičů. Po tom, co se škola musela přesunout do online světa, jsem však už neměla možnost se do výuky, tedy ani k žákům samotným dostat. Když jsem byla nucena svůj výzkum

realizovat pouze přes video komunikační služby, realizovala jsem další rozhovory s učiteli online formou.

Jelikož jsem se snažila zjistit, jaké možnosti pomoci mají děti při integraci do škol, oslovila jsem několik institucí, které se na podporu cizinců zaměřují. Dostlala jsem se tak především k organizacím, jež se zabývají intervencí. Některé se věnují přímo dětem, některé pak i samotným učitelům a ředitelům škol.

Jak s učiteli, tak se zástupci organizací jsem vedla polostrukturované rozhovory. Právě rozhovor je důležitou součástí kvalitativního výzkumu. Murphy píše, že vytváření interview je nezbytné pro shromáždění široké škály dat, a díky němu tak může výzkumník zjistit jasný obsah zkoumání (Murphy 2004: 221–222). J. Hendl pak popisuje polostrukturovaný rozhovor jako určitou střední cestu mezi neformálním rozhovorem a dotazníkovým šetřením, kdy se polostrukturované dotazování „vyznačuje definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací“ (Hendl 2016: 168). Pro všechny informanty jsem měla předem připravené otevřené otázky, které jsem následně rozvíjela na základě jejich odpovědí. Strukturované dotazování by v případě rozhovorů, ať už s učiteli nebo informátory z organizací, nebylo vhodné, protože by nemohlo odkrýt specifčnost jejich zkušeností a prožitků. Během přípravy otázek jsem se snažila, aby byly mé otázky dostatečně otevřené, a informanti tak mohli odpovídat podle svých vlastních zkušeností. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je to, že „zůstává participantům velký prostor pro vlastní vyjádření a vlastní formulace. Stejně tak má tazatel značnou volnost pro improvizaci a reagování na konkrétní situace či zajímavá a nová témata, která se během rozhovoru objeví“ (Novotná, Špaček, Šťovíčková 2019: 322). Polostrukturované rozhovory považuji tedy za dobré řešení při otázkách, na které není jednoznačná odpověď.

1.1 Průběh výzkumu a popis terénu

Jak již bylo zmíněno, první část výzkumu probíhala na jedné ze základních škol. Jedná se o školu v menším městě, kam dochází přibližně 600 žáků. Škola je rozdělena do dvou budov. První z nich je určena pro žáky 1. až 5. třídy, druhou budovu navštěvují žáci od 6. do 9. třídy základní školy. Na této škole jsem v minulosti vykonávala i praxi ve školní družině, která spadá pod správu školy.

Pozorování probíhalo pouze jeden týden právě ve třídě učitelky, kterou jsem již znala. Ve školní třídě jsem strávila každý den jen dopoledne, kdy jsem se snažila pozorovat a zaznamenávat dění ve třídě. Při mém vstupu do školy jsem byla zprvu nervózní, ale vzhledem

k tomu, že jsem prostředí školy znala již z dřívějška, mé obavy rychle odpadly. Také jsem si nebyla jistá, jak na mou přítomnost budou reagovat žáci. Učitelka, u které jsem týden ve škole strávila, však děti o mé návštěvě již před mým vstupem do třídy informovala. Když jsem přišla, pouze jsem se představila, sedla si do zadní lavice, a děti to ani nijak nepřekvapilo. Bohužel, při zhoršení epidemiologických podmínek v souvislosti s koronavirem mi nebyl již přístup do školy povolen. Musela jsem tedy od svého původního plánu upustit. Mým zdrojem dat se poté staly zejména rozhovory s pedagogy a zástupci podpůrných organizací..

První dva rozhovory s učiteli jsem uskutečnila ještě na půdě školy, následující jsem realizovala prostřednictvím online komunikačních prostředků. Další rozhovory proběhly se dvěma učiteli nejmenovaného gymnázia. Nejprve jsem oslovila ředitele školy. Ten mi předal kontakty na dva z kantorů, kteří mají ve svých třídách žáky pocházející z cizích zemí.

Poslední část dotazování jsem věnovala organizacím působícím v oblasti integrace cizinců. Oslovila jsem několik institucí zabývajících se touto problematikou. S těmi, které mi odpověděly na mou žádost provést s nimi rozhovor, jsem se spojila a položila jim několik otázek.

Také jsem měla možnost účastnit se jednoho z online seminářů na téma začleňování žáků s OMJ do českých škol. Tento seminář pořádala jedna z organizací, se kterou jsem vedla rozhovor, jednalo se o neziskovou organizaci SIMI¹. I přestože byl seminář určen primárně pro pedagogy, byl pro mne i pro tuto práci přínosný. Tímto způsobem jsem se mohla seznámit s tím, jaké praktické typy jsou učitelům vyučujícím cizince doporučovány, jak se učitelé vzdělávají, nač se ptají, či jaké informace jsou pro ně zajímavé.

Rozhovory s učiteli proběhly lépe, než jsem čekala. Díky připraveným otázkám mi všichni pedagogičtí informanti odpovídali jasně a mnohdy sdělili i více informací, než jsem očekávala. Na druhé straně, na rozhovory s pracovníky institucí jsem se mohla jistě připravit lépe. Měla jsem sice připravené otázky, ale každá z organizací má trochu odlišnou agendu. Při pokládání některých otázek jsem pak informantům musela lépe vysvětlovat záměr mého dotazování nebo některé otázky zcela přeskočit, jelikož se daným tématem organizace nezabývala. Pokud bych měla rozhovory provádět znovu, určitě bych si lépe nastudovala informace o daných organizacích.

¹ Pozvánka na seminář je uvedena v Příloze 1.

1.2 Informanti

V rámci výzkumu jsem provedla celkem 10 rozhovorů. U informantů z řad učitelů jsem mluvila se třemi ženami a dvěma muži. Druhou skupinou informantů byli pracovníci organizací, přičemž jsem rozhovory prováděla pouze s ženami.

Komunikace s učiteli probíhala bez větších obtíží. Domluvili jsme si schůzku, ať už ve škole či online, a povídali jsme si o otázkách začleňování žáků cizinců do školy. U vyučujících, kteří mi na otázky odpověděli, jsem v rámci zachování anonymity použila fiktivní jména.

Emilem jsem také oslovila několik pražských škol, kde je počet cizinců o dost vyšší než ve školách v menších městech. Například ve školním roce 2019/20 činil počet cizinců na pražských mateřských, základních a středních školách přes osmnáct tisíc². Oproti tomu, ve Středočeském kraji, který byl v tomto žebříčku na druhém místě, to bylo pouze něco přes šest tisíc (Jiroutová 2020). Bohužel, žádná z oslovených škol na můj dotaz neodpověděla, a tak jsem neměla možnost porovnat, zda je ve městech s vyšší koncentrací cizinců zavedena také lepší praxe během jejich integrace do škol.

Milena

Informantka Milena je učitelkou na základní škole a vyučuje matematiku. Na škole působí již 12 let. Během své praxe se setkala s výukou několika cizinců, až nyní je jednomu z nich třídní učitelkou.

Lucie

Lucie vyučuje angličtinu a češtinu. Na základní škole vyučuje 5 let. K rozhovoru s ní jsem se dostala na základě doporučení informantky Mileny, která mi sdělila, že právě Lucie má ve třídě také žáka cizince. Je třídní učitelkou žačky původem ze Slovenska, předtím žádného cizince nevyučovala.

Kamil

Informant Kamil je učitel tělocviku a zeměpisu. Na základní škole vyučuje druhým rokem, přičemž se s žáky cizinci setkal na své předešlé škole, kde vyučoval celkem 4 roky. Během svého předešlého působení se setkal s žáky z Vietnamu, Ruska a Ukrajiny.

² Statistika zahrnuje i mezinárodní školy, přičemž v Praze je jejich podíl největší.

Jiřina

Jiřina je učitelkou na gymnáziu, ve škole doposud nikdy předtím žáka cizince neučila. Na gymnáziu působí 6 let. Jiřina má momentálně ve své třídě studentku z Ukrajiny, která se do výuky zapojila až v průběhu roku, v době, kdy školní výuka probíhala distanční formou.

Miroslav

Informant Miroslav působí na stejném gymnáziu jako Jiřina. Ve své třídě má studenta z Vietnamu, který neumí příliš dobře česky. S výukou cizinců se v minulosti nesetkal.

I zaměstnance organizací jsem oslovila prostřednictvím emailu. Všechny instituce, se kterými jsem vedla rozhovory souhlasily s tím, že poskytnuté informace mohou být použity v této práci, a že mohu tyto organizace uvést plným jménem. Oslovených organizací bylo více, některé však byly velmi zaneprázdněné a rozhovor mi kvůli jejich časové vytíženosti nebyly schopny poskytnout. Jednou z nich byla META, o.p.s., která se této problematice v České republice věnuje nejintenzivněji. Dále pak například neziskové organizace F POINT z.s. nebo Integrační centrum Praha o.p.s.

Organizace pro pomoc uprchlíkům, z.s.

Organizace pro pomoc uprchlíkům (dále jen OPU) je nezisková, nevládní a humanitární organizace, která již od roku 1991 pomáhá uprchlíkům a cizincům v České republice. Obecně se OPU zabývá poskytováním právního a sociálního poradenství žadatelům o mezinárodní ochranu, také pořádá vzdělávací programy, jak pro odborníky, tak pro veřejnost. Hlavním cílem organizace je boj proti xenofobii, rasové a národnostní nesnášenlivosti

Lidé mohou skrze webové stránky poslat finanční částku jako dar organizaci. Mimo finanční částky mohou lidé do organizace poslat hračky, učebnice nebo jiné drobné předměty, které mohou lidem z cizích zemí při vstupu do České republiky mnohdy chybět. Lidé mohou v organizaci působit také jako dobrovolníci na různých akcích. Zajímavým dobrovolnickým prvkem, který mohou lidé poskytnout, je hostitelská činnost. OPU hledá rodiny i jednotlivce, kteří jsou ochotni nabídnout svůj domov nezletilým, kteří mají za sebou dlouhou cestu a jsou odloučeni od svých rodičů. (OPU 2020).

InBáze, z.s.

InBáze, z.s. je nezisková organizace sídlící v Praze. Cílem organizace je pomáhat migrantům a jejich rodinám v životě v ČR. Snaží se pro ně vytvářet bezpečný a otevřený prostor k vzájemnému poznávání a porozumění mezi českými občany a lidmi jiných národností a kultur.

InBáze poskytuje komunitní centrum, kde organizují semináře, debaty a workshopy věnující se nejrůznějším tématům. Dalšími aktivitami, které organizace nabízí, je právní a sociální poradenství, kurzy českého jazyka, tlumočení či psychologické poradenství. Kromě pomoci přímo cizincům se zabývají i vzděláváním pedagogických pracovníků v oblasti multikulturní výchovy a začleňování žáků cizinců.

V současné době se InBáze věnuje projektu Mosty ke školám II, v němž spolupracuje s třemi pražskými školami. Kooperuje s nimi na nastavení komplexní podpory začlenění žáků cizinců do těchto škol. Cílem projektu je posílení inkluze v multikulturní společnosti, zvýšení kvality vzdělávání a přispění k chápání a porozumění odlišných kultur. Právě vazbu k odlišným kulturám podporuje InBáze také projektem Bedýnky příběhů v městských knihovnách, kde se skrze fotografie, ukázky tradičních předmětů, tanců, hudby či ochutnávky tradičních pokrmů snaží lidem prezentovat určitou zemi. Na projektu se podílejí jak pracovníci organizace, tak i jejich klienti, tedy cizinci, již dané činnosti názorně prezentují. (InBáze 2020).

Krajské kontaktní centrum podpory pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci

Krajská kontaktní centra podpory pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci (dále jen KKC³) vznikla v roce 2014 prostřednictvím podpory krajských pracovišť Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) jako přímo řízené organizace MŠMT s finanční podporou MV. Od roku 2020 přešly všechny agendy NIDV na nástupnickou organizaci Národní pedagogický institut (NPI) ČR.

Centra nabízejí vzdělávací programy, které se zaměřují zejména na zvyšování kompetencí pedagogů pro práci s žáky cizinci. Kromě školicích akcí je nabízena také přímá metodická, informační a organizační pomoc školám. Organizace poskytuje poradenství, realizuje diskuzní setkání a workshopy. Snaží se také zmapovat potřeby učitelů a jednotlivých škol dle regionů (NPI 2020).

³ Centrum nemá žádnou oficiální zkratku. KKC jsem tedy zavedla pouze pro tuto práci.

Sdružení pro integraci a migraci

Sdružení pro integraci a migraci (dále jen SIMI) je nezisková organizace hájící práva cizinců žijících v České republice sídlící v Praze. Od roku 1992 poskytuje organizace bezplatné právní, sociální a psychosociální poradenství cizincům. Také spolupracuje se širokou veřejností s cílem rozvíjet toleranci, potírat xenofobii a rasismus.

SIMI působí v několika projektech, které se snaží o úspěšnou integraci a inkluzi cizinců. Organizace se zabývá podporou migrantů, kteří řeší problémy se zaměstnáním či bydlením, ale i problematikou spojenou s dětmi, jako je jejich vzdělání či rodinný život a péče o děti.

Momentálně organizace nabízí i vzdělávací kurzy, debaty či konference. Poskytuje například pomoc pedagogům vyučující cizince, kdy se jim snaží ukázat správnou praxi v začleňování a ve výuce cizinců (SIMI 2020).

Centrum na podporu integrace cizinců

Centrum na podporu integrace cizinců (dále jen CPIC) spadá pod MV, které od roku 2009 postupně otevřelo celkem čtrnáct Center na podporu integrace cizinců v deseti krajích. Od roku 2020 je provoz Center hrazen ze státního rozpočtu. V letech 2009–2020 byl provoz hrazen z rozpočtu EU.

Cílem CPIC je vytvořit prostor pro dlouhodobou a koncepční podporu integrace cizinců do majoritní společnosti. CPIC tvoří komplexní síť v rámci celé republiky, která zajišťuje realizaci integrační politiky ČR ve vztahu k cílové skupině cizinců.

Cílovou skupinou jsou dlouhodobě legálně pobývajícím cizinci a dále osoby, kterým byla udělena mezinárodní ochrana (azylanti a osoby požívající doplňkové ochrany). Centra nabízí sociální a právní poradenství, kurzy českého jazyka, tlumočení či se podílí na vzdělávacích, kulturních a společenských akcích (CPIC 2020).

1.3 Analýza dat

Všechny provedené rozhovory jsem si zaznamenala a přepsala, abych se mohla k získaným informacím vracet. Z této zkušenosti mohu potvrdit tvrzení J. Hendla, že ačkoliv je přepis rozhovorů někdy dlouhý, je transkripce podmínkou pro podrobné vyhodnocení výzkumu (Hendl 2016: 212). K přepsaným rozhovorům jsem si následně vytvořila vlastní kódování a poznámky pro lepší orientaci v textu. Šlo tedy o komentovanou transkripci, která „zachycuje [...] důležité informace o mimoslovním projevu“ (Novotná, Špaček, Šťovíčková 2019: 347).

V textech jsem zdůrazňovala, jakým způsobem informanti na mé otázky odpovídali, zda se při odpovědích smáli, zamýšleli se nad nimi, nechtěli na ně příliš odpovídat, a podobně. Pro označení jsem použila znaky, které popisuje J. Hendl. Znak otazníku (?) vyznačuje tázací intonaci hlasu informanta, tečka (.) pak například pokles hlasu (Hendl 2016: 213). Zajímavé reakce a odpovědi týkající se určité oblasti jsem si pak označovala barevně, abych lépe v textu našla, čeho se daná odpověď týká. Kupříkladu pokud učitelé mluvili o tom, jak vypadalo přijetí žáka cizince spolužáky, použila jsem pro zvýraznění odpovědi modrou barvu. Žlutá pak například značila povídání věnující se podpůrným opatřením, která žák cizinec využívá.

Takto přepsané rozhovory se pro mě tak staly více přehlednými. Poté jsem se všechny získané informace snažila analyzovat a dávat do souvislostí, díky kterým jsem nacházela odpovědi na mé výzkumné otázky.

1.4 Etické aspekty výzkumu a sebereflexe

Při práci jsem se snažila postupovat v souladu s etickým kodexem antropologa, který uvádí CASA. „Tento etický kodex formuluje základní etická východiska a postoje, k nimž se členové a členky CASA hlásí“ (CASA 2020).

Jednou ze zásad výzkumné práce je chránit soukromí a bezpečnost osob a institucí, o kterých je psáno (CASA 2020). L. Atkinsonová a S. Wallaceová píší, že „neseme [...] značnou morální odpovědnost za to, abychom výzkum v oblasti vzdělávání realizovali v nelepším zájmu všech zúčastněných“ (Atkinsonová, Wallaceová 2012: 45 in Vorlíček 2019: 49). Z tohoto důvodu bylo třeba anonymizovat zmíněné pedagogy a také nezmiňovat přesnější informace o škole, kde byl výzkum prováděn. Někteří kantoři mi sdělili celá jména žáků cizinců, které vyučují, v rámci zachování etiky výzkumu jejich jména neuvádím vůbec nebo používám pouze smyšlené počáteční písmeno jméno žáka.

Ačkoliv zmiňuji názvy podpůrných organizací, bylo třeba dle jedné z dalších zásad provádět výzkum tak, aby neohrozil účastníky a účastnice výzkumu (CASA 2020). I proto neuvádím, kdo přesně mi informace za danou organizaci poskytl.

Všechny oslovené informanty jsem nejprve seznámila se záměrem své práce. „Obecně se antropologové shodují na tom, že by bylo neetické neinformovat hostitele o tom, za jakým cílem antropolog přichází“ (Eriksen 2008: 41). Poté jsem je požádala o možnost nahrávání našeho rozhovoru. Všichni dotazovaní byli také informováni o tom, že jejich odpovědi budou použity jenom v této práci, a to pouze anonymně. Když informanti souhlasili, začala jsem jim pokládat své otázky.

Učitelů i organizací jsem oslovila více, někteří však participaci na mém výzkumu odmítli. T. H. Eriksen píše: „Zkoumaní lidé musejí mít právo odmítnout pozorování, pokud se nechtějí stát předmětem antropologické analýzy“ (Eriksen 2008: 41). Spíše než kvůli tomu, že by lidé nechtěli na výzkumu participovat, odmítli z důvodu časové vytíženosti.

2 Vymezení základních pojmů

S tématem začleňování žáků cizinců souvisí několik důležitých termínů, které mohou být vykládány odlišnými způsoby. V této části popíšu a vymezím, jak bude na danou terminologii pohlíženo.

Jako první je třeba definovat, kdo je vlastně cizinec, a také jak je na cizince v této práci pohlíženo. S pojmem cizinec souvisí i termín menšina. Stručně popíši, jak se pohled na menšinu vyvíjel, a co (kdo) je menšina dnes. S cizinci a menšinami často také souvisí migrace, proto ji v této části krátce definuji.

Pojmy, které je také třeba vysvětlit, jsou integrace, inkluze a exkluze, asimilace a marginalizace. Jedná se o procesy, které jsou spojeny se začleňováním do společnosti. Strategie integrace a inkluze se pojí často i se školním prostředím a během výzkumu jsem se s nimi setkala, z tohoto důvodu jsou zde popsány. Považuji za vhodné zmínit i termíny asimilace a marginalizace, a to i přestože během zkoumání nebyly pozorovány. Jedná se však o další možnosti kulturní adaptace, které mohou při začleňování do společnosti, tedy i do školy, nastat.

2.1 Cizinec

Cizinec je v České republice definován dle zákona o pobytu cizinců a „rozumí [se jím] fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie“ (MV ČR 2020).

V kontextu této práce budou za cizince považováni všichni obyvatelé, kteří nepocházejí z českého prostředí a český jazyk není jejich mateřským. Cizinci se tedy rozumí migranti, imigranti, přistěhovalci, uprchlíci a další pojmy, které cizince obecně označují.

2.2 Menšina

S problémem menšin se lidé střetávali již v historii. Trvale se ve světě lidé setkávali s osobami či skupinami, které byli nějakým způsobem „jiné“. Historii menšin na našem území popisují R. Petráš, H. Petrův a H. Ch. Scheu v knize *Menšiny a právo v České republice*. Píší, že s jasnou otázkou menšin setkáváme od 19. a první poloviny 20. století, kdy začala být národnost určována především podle jazyka, ke kterému se lidé hlásili při sčítání lidu. Od té doby se význam a pojetí menšiny různě proměňoval (Petráš, Petrův, Scheu 2009: 18–20). Například „v SSSR se jím označovaly skupiny, které se dosud nerozvinuly jako moderní národ, kde se jednalo o jeden ze stupňů vytvářeného národa (kmen, národnost, národ)“.

Určitou změnu pak znamenal rok 1968, kdy vešel v platnost zákon zakotvující svobodnou volbu národnosti (Petráš, Petrův, Scheu 2009: 23). Jiné vnímání menšil začalo až po roce 1989, kdy došlo k obnovení nejrůznějších menšinových spolků a sdružení⁴, které musely svou činnost v předešlé komunistické éře pozastavit či spolupracovat s komunistickým aparátem (Nosková, Bednařík 2010: 224).

Nyní v České republice vymezuje pojem národnostní menšina zákon 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. „Příslušníkem národnostní menšiny je občan [ČR] který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“. V ČR je celkem 14 oficiálně uznaných menšin, konkrétně běloruská, bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská, ukrajinská a vietnamská (Vláda ČR 2021). R. Vorlíček pak píše, že menšiny nemusejí být definovány pouze jazykově nebo etnicky a za menšiny považuje ty, jež „jsou společensky trvale slabší při prosazování svého hlediska či svých zájmů ve veřejném prostoru“ (Vorlíček 2019: 19).

Zákon tedy přesně stanovuje trvale uznané menšiny, k nimž se mohou jejich příslušníci hlásit. V České republice však žijí i příslušníci takových menšin, které nejsou (zatím) trvale uznanými, a i přesto je lze považovat za minoritu.

2.3 Migrace

Doslova můžeme pojem migrace⁵ překládat jako „přestěhování se“. J. Malina definuje migraci jako „přesun jednotlivců i skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností klíčovým prvkem v procesu populačního vývoje a výrazně ovlivňuje společenské a kulturní změny obyvatel na všech úrovních“ (Malina 2009: 2513). Jedná se tedy o proces, při kterém se lidé stěhují z určitého místa na jiné. To, že se pak setkávají dvě, a mnohokrát i více kultur, ovlivňuje, jak lidi přistěhovalé, tak obyvatele z daného místa.

Lidé migrují například za prací, za rodinou a přáteli, za lepšími životními podmínkami nebo utíkají před určitým nebezpečím ve své rodné zemi. „V ‚otevřených‘ demokratických a současně ekonomicky prosperujících [nejen] evropských státech se značná mobilita [...] z nejrůznějších částí světa stala typickým znakem společenského vývoje“ (Scheu, Aslan 2011: 75). V některých státech se lidé setkávají s obyvateli cizích zemí již zcela přirozeně a vnímají

⁴ Například Shromáždění Němců v Čechách na Moravě a Slezsku, Kongres Poláků v Čechách nebo Svaz Maďarů žijících v českých zemích.

⁵ O migraci po roce 1989 podrobněji v kapitole 3 Byla a je Česká republika monoetnická?

je bez jakýchkoliv předsudků. Na druhé straně se dnes také setkáváme s tím, že například i „v politických projevech [dominuje] důraz na negativní aspekty, jako např. případné spojitosti mezi migrací a organizovaným zločinem a mezinárodním terorismem“ (Scheu, Aslan 2011: 75). Lidé pak cizince vnímají negativně, jakožto určitou hrozbu, mají z nich strach a nejsou na soužití s nimi připraveni.

2.4 Integrace

Integrace⁶ je následkem migrace a nepodílí se na něm jen cizinci, kteří do nové země přicházejí, ale i společnost, do které se minorita musí zapojit. Jedná se o „proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. [...]. [V] rámci integrace [je] prostor alespoň pro částečné zachování kulturních specifik přistěhovalců“ (Dohnalová, Dufek in Malina 2009: 1693).

2.5 Inkluze a exkluze

H. Vomáčková popisuje, že většina lidí dnes chápe pojem inkluze především ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním⁷, tedy především jako výraz spojený s pedagogickou terminologií. Upozorňuje však na to, že „nejde [...] o zcela nové téma, ale o téma znovuobjevené, které navíc nabývá v současných podmínkách značného společenského rozkolísání [a,] zcela nových kontextů a rozměrů“ (Vomáčková 2015: 13).

Pokud autoři nehovoří právě o inkluzi ve spojitosti se vzděláváním, většinou ji popisují společně s **exkluzí**, neboli sociálním vyloučením. „Sociální exkluzi je možné vnímat jako proces (vyučování) nebo stav (vyloučení ze společnosti)“ (Vašat 2018: 1). R. Marada dodává, že ačkoliv je exkluze „intenzivně diskutována až v posledních dekádách 20. století, [neznamená to, že by] tento fenomén do té doby neexistoval a nebylo se s ním možné v každodenním životě setkat“ (Marada 2000 in Valentová 2003: 40–41). Lidé se totiž s vyloučením ze společnosti setkávali již dávno před tím, než se badatelé začali tímto fenoménem zabývat.

O inkluzi pak lze mluvit jako o určitém opačném jevu. P. Mareš a T. Sirovátka píší: „I když inkluze není v pravém slova smyslu protikladem exkluze, nelze je od sebe oddělit“ (Mareš, Sirovátka 2008: 278–279). Pokud je exkluze chápána jako vyloučení, inkluzi pak lze

⁶ O integraci podrobněji v kapitole 4.1.1 Integrované vzdělávání.

⁷ Inkluzivní vzdělávání podrobněji popisují v kapitole 4.1.2 Teorie inkluzivního vzdělávání.

popsat jako začlenění. J. Vašat píše, že „inkluzi můžeme chápat jako začlenění jedné entity do entity jiné – začleňován může být nějaký jedinec nebo skupina do skupiny jiné“ (Vašat 2018: 1). Inkluzi chápeme nejčastěji jako začlenění jedince či zástupců minority do většího celku.

2.6 Asimilace

Kromě integrace existují další strategie, které mohou cizinci do nově příchozí země zvolit. Jednou z nich je asimilace, což je „proces, jímž se nějaká společenská skupina, obvykle minoritní, migrující apod., prostřednictvím kontaktu stává součástí jiné, dominantní skupiny“ (Petrusek 2017). Na rozdíl od integrace, kde si minoritní skupina zachovává svou svébytnost, je asimilace procesem, „v němž jedna ze skupin (zpravidla menšinová) ztrácí specifické rysy a přejímá hodnoty a normy skupiny druhé (zpravidla většinové, dominantní) (Malina 2009: 351). Asimilace vznikla jako krajní ideologie během studií migrace v USA, kdy nestlačila pouhá adaptace, tedy vnější přizpůsobení. Ideologům šlo o úplné přizpůsobení v podobě splynutí (Petrusek 2017).

Asimilační teorii formulovali ve 20. století v USA také příslušníci chicagské školy, kdy je podle nich „postupná asimilace [...] nevyhnutelným procesem, kterým procházejí všechny skupiny přistěhovalců, k úplnému přizpůsobení a splynutí s většinovou společností ovšem dochází až v několikáté generaci“ (Bernard, Mikešová 2014: 6). To lze sledovat i ve škole, kde mohou být za asimilované považováni takový žáci, jejichž rodiče přišli do ČR již před delší dobou, a oni se narodili již zde. J. Průcha také píše, že ve „většině imigrantských rodin, které jsou nějak kulturně odlišné od kultury většinové populace, dochází v první až druhé generaci potomků k postupné integraci, resp. k asimilaci v hostitelské zemi“ (Průcha 2007: 186). Na rozdíl od integrace, je asimilace procesem, kdy se minorita v podstatě spojí s majoritou a rozdíly mezi nimi již nejsou tolik patrné.

2.7 Marginalizace

„Marginalizace je strategie těch migrantů, kteří necítí potřebu kontaktu s dominantní kulturou, ale neuchovávají si ani svou původní kulturu. Jejich identita není kulturně opřena ani o kulturu vlastních rodičů, ani o kulturu hostitelské země“ (Průcha 2007: 98).

Ve školství se spíše než s marginalizací jednoho žáka můžeme setkat s „vyčleňování[m] celých společenských skupin (tříd) z možnosti celoživotního učení [...]“

(Palán 2002). Pokud je pak vyčleňován jedinec mluví se spíše o šikaně⁸. Příkladem marginalizované skupiny jsou například romské děti, kdy „je namísto nabourávání předsudků o Romech posilováno a konzervováno vnímání Romů jako výrazně odlišné skupiny, v důsledku čehož [se včlenění] Romů do vzdělávání, potažmo do společnosti, jeví jako značně problematické“ (Cichá, Máčalová, Moravcová, Preissová Krejčí, Roubínková 2016: 21). Marginalizované skupiny jsou tedy ty, které vlastně „nikam nepatří“ a na základě toho si pak vytváří svoji svébytnou kulturu.

⁸ Šikana je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrožit, ponižovat nebo zastrašovat jiného člověka (Švarcová 2009: 72).

3 Byla a je Česká republika monoetnická?

Vzhledem k tomu, že „[p]roblematika migrace není v posledních cca pěti letech pouze odborným, nýbrž společensky velmi intenzivně vnímaným a reflektovaným tématem“ (MV ČR 2020), je důležité se o ní zmínit. V této kapitole poukáží na to, jak se v průběhu posledních více než 30 let proměňoval jednak počet, ale i složení obyvatel cizího původu žijící na území ČR. Zaměřím se na to, z jakých zemí sem lidé přicházeli, a jaké byly jejich nejzásadnější důvody k migraci. Také, jak se měnil pohled veřejnosti na cizince žijící v Československu a poté v České republice.

Ačkoliv je migraci možné pozorovat již dávno, jedná se o pojem, který rezonuje naší společností zejména až v několika posledních letech. Do českých zemích se začali cizinci více dostávat až po roce 1989. V několika posledních letech se termín migrace dostal do povědomí lidí obzvláště kvůli jeho souvislosti s migrační krizí a terorismem. Vzhledem k tomu, že se s tímto tématem lidé setkávají velmi často, především pak v médiích, mohou si o něm vytvářet různé představy, někdy pozitivní, avšak ve většině případů negativní.

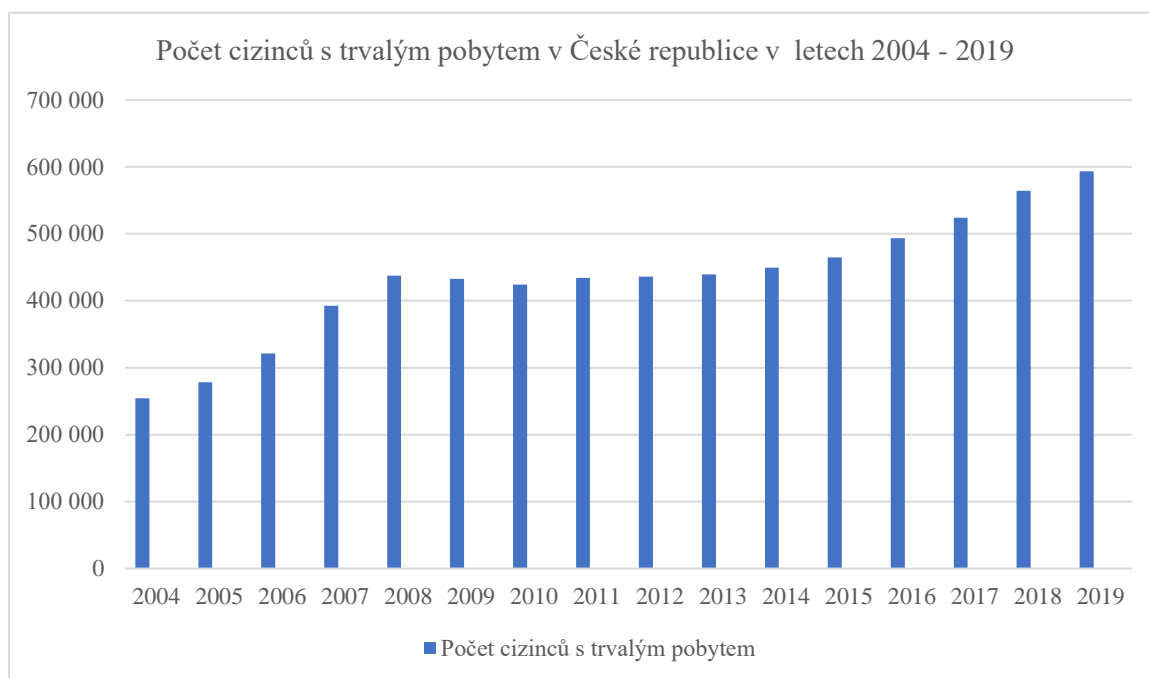
Rok 1989, kdy se otevřely hranice nejen pro občany naší země, ale i hranice do tehdejšího Československa je z hlediska migrace důležitým milníkem. „Vývoj po roce 1989 je z hlediska migrací hodnocen jako další etapa. Počátek 90. let je obdobím, kdy v západních státech Evropy výrazně stoupl počet cizinců přicházejících z východní Evropy [...]“ (Uherek, Honusková, Ošťádalová, Günter 2016: 28). Předtím, v době komunistického režimu, Československo výraznější příliv imigrantů nezaznamenalo (Uherek, Honusková, Ošťádalová, Günter 2016: 67). V době před rokem 1989 byli lidé zvyklí spíše z Československa odcházet a s migrací do naší země měli šanci setkat se pouze minimálně.

Za důležitý mezník je pak považován také rok 1993 a s ním spojený rozpad Československa. D. Drbohlav popisuje, že po rozpadu Československa se ze Slováků stali na území České republiky cizinci. Avšak díky zavedení dohody o volném pohybu mezi naší a Slovenskou republikou vyvolala tato smlouva novou vlnu migrace a Slováci tak vytvořili [na dlouhou dobu] největší skupinu usídlených migrantů (Drbohlav 2010: 73).

Výrazně ovlivnil migraci u nás i vstup České republiky do EU. Díky zákonu o volném pohybu, který nebyl umožněn už jen příslušníkům ze Slovenska, se ale všem ze zemí EU, se počty cizinců začaly zvyšovat (Drbohlav 2010: 73).

Jak ukazuje graf vytvořený na základě údajů Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) o počtu cizinců v letech 2004 až 2019, mají počty cizinců u nás zpravidla stoupající tendenci. Mírný propad v počtu přichozích můžeme vidět pouze po roce 2008, a to vlivem

globální ekonomické krize. Tuto skutečnost popisuje i Z. Uherek, který píše, že migrační situace se uklidnila až v roce 2008 s nástupem hospodářské krize a síla migrace se začala opět zvyšovat až při ústupu krize přibližně kolem roku 2012 (Uherek, Honusková, Ošťádalová, Günter 2016: 29). Lidé pravděpodobně čekali, až se stav uklidní alepší se ekonomická situace, jelikož v letech po roce 2012 je patrné, že počty cizinců v ČR opět začaly stoupat. Momentálně bylo k datu 31. 8. 2020 dle údajů MV ČR na území České republiky evidováno přes tři sta tisíc cizinců s povoleným pobytem na našem území (MV ČR 2020).



Graf 1- Počet cizinců s trvalým pobytem v ČR v letech 2004–2019

Zdroj: ČSÚ (ČSÚ 2020)

Migrace je jevem, který se u nás začal rozšiřovat až v posledních třiceti letech. To může být důvodem, proč lidé na migrující skupiny pohlíželi, a stále i dnes někteří pohlížejí, vesměs negativně. Lidé pravděpodobně ještě nejsou úplně zvyklí na soužití s jinými národy. Jak uvádí Z. Uherek: „[je] obtížné harmonizovat existenci obyvatel na jednom území a [je] obtížné dosáhnout jejich bezproblémové komunikace“ (Uherek, Honusková, Ošťádalová, Günter 2016: 50).

V prvních letech po pádu komunistického režimu bylo u nás zaváděno posilování schopnosti soužití s cizinci. V té době se pohled na cizince žijících u nás zlepšoval. Se „[v]stupem do EU [pak] prudce vzrostl tlak na schopnost české populace obstát v otevřené konkurenci multinárodní EU“ (GAC spol. s.r.o. 2004). Úkolem státu se tak stalo naučit

veřejnost vnímat cizince jako obvyklou součást jejich životů. Je možné, že se to alespoň částečně povedlo.

V několika posledních letech se ovšem názory na cizince žijící v České republice začaly vyvíjet spíše negativně. CVVM v roce 2020 vydalo výsledky průzkumu, který se zabýval názory Čechů na cizince. Obecně jsou výsledky šetření v tomto roce lepší než v porovnání s lety minulými. Nejhorší výsledky byly zaznamenány v roce 2016 a 2017 (CVVM 2020). Důvodem může být to, že v roce 2016 byl příchod cizinců do Evropy rekordní a hojně se o toto téma zajímala média. Příčinou toho, že právě v těchto letech byl příchod cizinců do evropských zemí prozatím nejvyšší, bylo následkem migrační krize.

Migrační krize vznikla jako reakce na občanskou válku v Sýrii. Kvůli nespokojenosti s režimem Bašára Asada se v roce 2011 nepokoje obecně nazývané jako „Arabské jaro“ rozšířily také do Sýrie. Do tohoto konfliktu se postupně zapojila i řada dalších aktérů a postupně přerostl v krutou válku. Ta se dynamicky přeměňovala a nyní i přes sérii různých politických dohod a jednání má ke svému konci ještě daleko (Daniel 2019).

Kvůli této válce musela opustit své domovy téměř polovina Syřanů, ke kterým se postupně začali přidávat i obyvatelé dalších zemí, jež chtěli najít lepší domovy, především právě v Evropě (Vymětal, Šíchová 2015: 4). Negativní vliv na Čechy a obecně Evropany pak měly i teroristické útoky, například v Paříži v roce 2015 nebo v Bruselu 2016 (IPPS 2017: 2). Ve většině případů za útoky sály radikalizované islamistické organizace, které se k útokům hlásily. Obyvatelé Evropy se tak začali migrujících osob přicházejících především z muslimských zemí obávat. Strach místních obyvatel nebyl tedy ani tolik etnický a kulturní, ale spíše náboženský, kdy začal být strach z islámu vnímán jako nová forma evropské xenofobie⁹.

Tato forma nenávisti se začala promítat i do školního prostředí. Například v roce 2017 uveřejnila teplická základní škola fotografii prvňáčků, kdy třídu tvořily i romské, vietnamské a arabské děti. Pod zveřejněnou fotografií se začaly objevovat komentáře, které vyhrožovaly jak dětem, tak pedagogům (např. komentář, že jde o třídu plnou teroristů) (Jadrný, iRozhlas 2017). V roce 2018 pak začal na sociálních sítích kolovat příspěvek znázorňující list papíru s arabskými číslicemi. Lidé se začali bouřit, že je ve školách vyučována arabština a opět se jednalo o komentáře urážející muslimské obyvatelstvo. Nakonec se ukázalo, že arabské, ale i

⁹ „[J]de o negativní postoj vůči jiným, skutečně nebo domněle odlišným lidem, spojeným s nedůvěrou, strachem a pocitem ohrožení plynoucím z vědomí jejich existence či přítomnosti, a často agresivním chováním vůči nim [...] (Tesař 2007: 69–70).

další druhy písma (čínština, japonština, ruština) jsou používány jako pracovní list pro dyslektické děti, pro které slouží jako test vnímání (Endrštová, iDnes.cz 2018).

Momentálně se pravděpodobně situace mírně zklidnila, dnes se tak závažné teroristické útoky nedějí, nebo se o nich tolik nemluví, a lidé se tak možná opět přestávají cizinců obávat. K tomu, aby Češi nevnímali cizince výhradně jako hrozbu, ať už teroristickou, pracovní nebo třeba zdravotní, se budou muset naučit vnímat je jako již normální součást společnosti, prostě jako další občany ČR, kteří požívají stejných práv a povinností. Stejně tak náročná cesta čeká, ale i rodiny cizinců a jejich děti, jelikož i ti se musí naučit žít v souladu s občany České republiky.

3.1 Důvody migrace a migrační teorie

Je také důležité zmínit, proč vlastně lidé migrují, popsat důvody, proč se stěhují, a co za jejich rozhodnutí stojí. I to jsem se snažila během prováděného výzkumu zjistit. K pochopení migrace nám pomáhají nejrůznější migrační teorie, na jejichž základě své výsledky popisují.

Existuje několik pohledů na migraci, kdy ji každý autor popisuje z nějakého jiného pohledu. Jednou z nejdůležitějších je **push and pull teorie migrace**. Jako „push faktory označujeme soubor faktorů, které působí na jedince negativně, tzn. ty, jež jej vypuzují, vytlačují“. Může se jednat například o chudobu, nezaměstnanost, špatnou životní úroveň, politické nepokoje či přírodní katastrofy. Na druhé straně musí být faktory, které jedince do dané země přitahují, ty jsou označovány jako pull faktory (Henig 2007: 37).

S teorií push and pull souvisí pak i další přístupy. Jedním z nich je **neoklasický ekonomický přístup**, jehož základem je nerovnováha mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce (Lenomar 2010: 24). „Migrace směřuje ze zemí méně vyspělých, s přebytkem pracovních sil a nízkými platy do zemí vyspělých, s nedostatkem pracovních sil a s vysokými platy“ (Drbohlav, Uherek 2007). Migrující jedinci se tak stěhují za lepším kvalitnějším životem a celkově za lepšími zisky.

Nová ekonomie migrace je pak podobný přístup. Netýká se však pouze jedince, ale rozhodnutí jsou činěna na úrovni rodiny či domácnosti. Rozhodování o migraci je kolektivní (Vojtková 2005: 2). Právě migrace za prací, a tedy za zkvalitněním svých životních potřeb je nejčastějším důvodem stěhování cizinců do České republiky.

Dalším častým důvodem je pak sloučení rodiny nebo její přesídlení. V tomto případě se pak jedná o **teorii sítí**. „Teorie sítí zdůrazňuje v migračním procesu význam mezilidských vazeb. Neformální sítě migrantů vznikají osobními vazbami mezi migranty, bývalými

imigranty a těmi, kteří zůstali v zemi původu. Jde o vazby příbuzenské, přátelské, nebo o vazby v rámci komunity“ (Vojtková 2005 2–3).

Jak důvody ekonomické, tak důvody stěhování za rodinou se jako nejčastější potvrdily v rámci výzkumu. Informantů z řad učitelů jsem se ptala na otázku, zda mají nějaké informace o rodinách cizinců, které vyučují. Informantka Lucie potvrdila právě migraci, kdy se cizinci stěhovali za svojí rodinou: „*Mají tady zbytek rodiny. Chtěli bydlet na jednom místě*“ (Lucie, rozhovor 16. 9. 2020). Pracovní migraci pak zmínila učitelka Milena: „*Nikdy jsem nezjišťovala přesné informace. Ale z toho, co jsem pochopila, tak sem přišli kvůli práci*“ (Milena, rozhovor 12. 10. 2020). Setkala jsem se i s kombinací obou nejčastějších druhů migrace: „*Já si myslím, že tady mají nějaké příbuzné a rodinu, maminka, šla za prací*“ (Jiřina rozhovor, 19. 11. 2020).

Informanti tedy zmínili **migraci dobrovolnou**, kdy jde „o akt vědomé, dobrovolné volby“ a potvrzuje, že k tomuto druhu migrace lze zpravidla přiřadit migraci pracovní, sjednocení rodiny či migrace za účelem studia (Henig 2007: 36). Na druhé straně se můžeme setkat i s migrací, která nemusí být vždy chtěná a záměrná. Jak uvádí D. Henig, migrace nedobrovolná může pak být vnucená či vynucená. Vnucená migrace je vyjádřením nerovných mocenských vztahů mezi lidmi, kdy má někdo moc a sílu vnutit druhé straně migrovat, jedná se o migraci například během války. Vynucené migrování pak může nastat například v důsledku nepříznivých environmentálních ohrožení jako je sucho, povodně, hladomor, epidemie a podobně (Henig 2007: 36). S tímto případem jsem se během výzkumu nesetkala.

Trend nově příchozích obyvatel tedy lze sledovat i ve školách. Ať už se jedná o děti, které přišly se svou rodinou teprve nedávno, či o žáky, kteří se v České republice narodili rodičům z jiné země. Jarkovská píše: „V posledních 20 letech migrace [do České republiky] sílí. Děti nově přicházejících migrantů začínají být viditelně přítomné v českých školních třídách, v nichž ještě na konci osmdesátých a na počátku devadesátých let nebylo téměř možné potkat jiné než etnicky české žactvo“ (Jarkovská 2015: 35). Avšak s tímto tvrzením lze polemizovat, jelikož i v době před 90. lety probíhala v českých zemích vnitřní migrace, konkrétně romského obyvatelstva. „Romové přicházeli do českých zemí především z východního Slovenska již brzy po skončení druhé světové války“. Důvodem jejich migrace byly především pracovní příležitosti či stěhování za rodinou (Hoření 2017: 16). Během komunistické éry probíhala ze strany státu řízená asimilace, kdy byly původní hodnoty a normy romského obyvatelstva ničeny, aniž by byly přirozeně nahrazeny jinými. Jedním z projevů asimilace bylo také to, že ze stran různých institucí byl vyvíjen tlak na romské rodiče, aby své děti neučili romsky. Pokud se romští žáci nedokázali přizpůsobit českému

školnímu prostředí, byli pak segregováni do zvláštních škol (Horváthová 2002: 57). To, že byli Romové státem tlačeni k asimilaci, potvrzuje například i nucené rozpuštění první romské organizace u nás – Svazu Cikánů-Romů, vzniklé v roce 1969. Jednalo se o organizaci, která chtěla pozvednout kulturní úroveň Romů a vydávala u nás například první romský časopis (Horváthová 2002: 53).

I poté zůstával cíl stejný, společnost chtěla Romy asimilovat, avšak již nenásilnou formou, tedy spíše integrovat. Později nastal posun, kdy nebyla potlačována romská kultura a Romové tak mohli například zakládat vlastní spolky. Jako etnická skupina však byli Romové, jako další etnické menšiny, uznáni až po roce 1989. U romského obyvatelstva však od této doby začalo docházet k problémům. Většina Romů byli absolventi zvláštních škol a najednou se tak ocitli mezi nezaměstnanými a mnohdy jimi zůstali dodnes (Horváthová 2002: 53, 57).

Problémy ve školství popisuje J. Horváthová i v dnešní době. Romské děti nejsou přijímány, jak ze strany učitelů, tak spolužáků, a proto mají pak ke škole ve směs negativní vztah. Romské děti jsou často považovány za „problémové“ a bývají pak přeřazovány do škol speciálních (Horváthová 2002: 57). Jako „problémovou“ popsala svou žákyni i jedna z učitelek během výzkumu. Jednalo se žákyni, která pochází ze Slovenska. Učitelka zmínila špatnou spolupráci s rodiči, záškoláctví a vyrušování v hodinách. Stejně tak popisovala i patrné vyčleňování z kolektivu spolužáků.¹⁰

V době před rokem 1989 nebyly třídy tedy pouze „etnicky české“, jak píše Jarkovská. Už v té době docházelo k problémům a k nepochopení odlišné kultury. Po pádu komunistického režimu začal být, ale příliv žáků cizinců výraznější. Od té doby se nejednalo pouze o jedno jiné etnikum, ale o stále víc nových kultur, se kterými se české školy a společnost musely, a stále musí, seznamovat, tolerovat a učit se žít v souladu.

3.2 Nejpočetnější národnostní menšiny v České republice

Podstatné je také poznamenat, z jakých zemí k nám cizinci proudí nejvíce, protože i to má vliv na vnímání cizinců ve společnosti. Pokud vynecháme občany, kteří se hlásí k české, moravské či slezské národnosti, jsou nejvýznamnějšími skupinami, které k nám tradičně proudí, Ukrajinci, Slováci Vietnamci a Rusové (ČSÚ 2019).

Nejpočetnější skupinou dle českého statistického úřadu byli v Česku v roce 2019 Ukrajinci, kterých zde žilo přes 140 tisíc (ČSÚ 2019). Na počátku 90. let minulého století

¹⁰ Případ učitelky Lucie je podrobněji popsán na straně 66, 67 (část 5.2.6 Účast samotných rodičů a dětí).

začali příslušníci této národnostní skupiny do českých zemích přicházet za účelem získání práce a je tomu tak i nyní (Velvyslanectví Ukrajiny v ČR 2020).

Ačkoliv se slovenská národnost dlouho držela v popředí, dnes je druhou nejpočetnější skupinou žijící u nás. Slováků bylo v České republice v roce 2019 evidováno kolem 120 tisíc (ČSÚ 2019). Jak již bylo popsáno výše, migrace Slováků je logická vzhledem k dlouholeté existenci společného státu, kdy existovala přirozená vnitrostátní migrace. Slováci do České republiky přicházejí již dlouho z různých důvodů, jako třeba pracovní příležitosti, v minulosti kvůli výkonu vojenské služby, za studiem či kvůli následnému přesídlení z důvodů založení rodiny (ČSÚ 2021).

Dále na našem území žije asi 61 tisíc Vietnamců (ČSÚ 2019). Po změnách v listopadu 1989 vznikla pro Vietnamce možnost na našem území podnikat, a tím pádem také usazovat se a zakládat rodiny (Vláda ČR 2013).

Jednou z dalších menšin u nás jsou také Rusové, kterých je v České republice necelých 40 tisíc (ČSÚ 2019). Nejvýraznější počet Rusů k nám proudil po rozpadu Sovětského svazu (Vláda ČR 2021).

To, že jsou tyto minority na našem území nejpočetnějšími, potvrzuje i fakt, že právě děti z těchto národností jsou ve školních třídách nejčastějšími cizinci. Na českých školách byli nejčastějšími zeměmi původu, kromě České republiky, Ukrajina (31 %), Vietnam (24 %), Slovensko (23 %), Rusko (9 %), dále pak Bulharsko (2,7 %), Mongolsko (2,7 %) a Moldavsko (1,7 %) (Jiroutová 2020). I během výzkumu jsem se setkala právě s učiteli, kteří vyučují žáky těchto národností. Na základní škole byli žáci z Ukrajiny, Slovenska a Vietnamu a na střední škole studenti z Ukrajiny a Vietnamu. Jeden z učitelů působící předtím na jiné škole se taktéž setkal s žáky z těchto menšin.

3.3 Kulturní rozdíly

V souvislosti s migrací je třeba popsat kulturní rozdíly, které představují pro cizince, ale i pro místní obyvatele, jednu z nejtěžších překážek, jež musí překonat. Cizinci se zde musí například seznamovat s jinými zvyklostmi a pravidly, a to nejen s těmi vydávanými vládou a dalšími orgány, ale i těmi, které bereme my jako součást našich běžných dnů. Stejně tak pro obyvatele České republiky, kteří se setkají s novými kulturami, může být chování cizinců zprvu nepochopitelné.

„Antropologové používají k popisu dopadu kultury na někoho, kdo se s ní setkává poprvé, termínu ‚kulturní šok‘“ (Berger 2007: 29). Jedná se o široký pojem, který zahrnuje

například i to, že „[j]edinec, vyvázaný z původní kultury a každodenního života, je vystaven adaptaci na nové, neznámé a nezvyklé prostředí“ (Půtová 2017). Člověk je vystaven stresové zátěži z odlišného kulturního prostředí a může se setkávat s pocity, jakože ho lidé kolem sebe nechtějí. Může cítit osamělý a rád by našel někoho, s kým by mohl mluvit rodným jazykem (Bernard 1994: 160 in Soukup 2015:166). To, že se se stresovými situacemi cizinci setkávají velmi často, potvrzuje i tato výpověď zaměstnankyně neziskové organizace: „*Setkáváme se s lidmi, kteří neumí vůbec česky. Jsou takoví zmatení, vystrašení, nevědí, co bude dál. Neví, jak se tady chovat, co vše je potřeba zařídit*“ (SIMI, rozhovor 30. 11. 2020). „Člověk se může řadu dní i týdnů cítit odcizený, bezradný a ztracený v cizí kultuře, která mu neumožňuje využívat jeho vlastní zkušenost a odhadnout chování jeho okolí“ (Soukup 2004: 18). „*Po několika setkáních je to lepší. Vidíme, jak se cizinci začínají s naším prostředím srovnávat, už se více orientují*“ (SIMI, rozhovor 30. 11. 2020).

Často se stává, že lidé na cizince koukají jako na někoho neznámého, exotického a zajímavého. Může se tedy stát, že místní lidé nemusí cizince přijmout pozitivně. Mohou nastat situace, kdy soužití lidí z odlišných kulturních prostředí vyvolává nepříjemné situace či konflikty. V. Soukup píše, že jde o „odvěkou lidskou tendenci poznávat hodnotit a interpretovat svět pouze z perspektivy kultury vlastního společenství“ (Soukup 2011: 128). Situaci, kdy lidé posuzují jiné kultury a národy pouze skrze vlastní měřítko (založená na vlastním kulturním prostředí), se nazývá etnocentrismus. „Etnocentrismus je kulturní univerzálie. Všude na světě si lidé myslí, že pouze jejich kulturní normy a obyčeje jsou správné a pravdivé“ (Soukup 2004: 18). „Vlastnímu národu a kulturním hodnotám připisujeme ústřední postavení“ (Eriksen 2008: 17). Většinou tyto problémy vznikají pouze kvůli nepochopení, předsudkům a stereotypům, které o určitých národnostech máme. Jeden z příkladů uvedla informantka během rozhovoru: „*Mám známé ze Sýrie, oni sem přišli už někdy před 20 lety a všechno bylo v pořádku, ale najednou se začalo, někdy v roce 2015, mluvit o migrační krizi a lidi na ně najednou začali pohlížet úplně jinak, divně*“ (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). Společnost slýchává o migrační krizi pouze z médií, vidí obyvatele islámských států pouze jako „zabijáky a vrahy“ a soudí všechny zahalené občany podle měřítko, které nám poskytují masová média. Informantka hovořila i o předsudcích vůči jiné národnosti: „*Třeba Ukrajinci, ti sem jdou hlavně, aby si vydělali, jsou schopni sít se s čímkoliv, aby zapadli. Ale u nich se hodně často setkáváme s diskriminací*“ (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). Mnoho obyvatel ukrajinského původu je u nás považováno pouze za levnou pracovní sílu a lidé na ně velmi často pohlížejí jako na méněcenné.

Za opačné pojetí etnocentrismu můžeme v určitém smyslu považovat kulturní relativismus. Jde o „přístup ke studiu kulturních jevů předpokládající, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možné popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí“ (Soukup 2004: 204). Jde tedy o to, že pokud chceme vzájemně pochopit chápání lidí odlišných kultur, musíme se oprostít od svého pohlížení na svět. I. Budil píše, že bychom se měli snažit vyvarovat přenášení našich kulturních norem a hodnot na cizí a měli bychom se snažit mu porozumět v jeho vlastním prostředí a historickém kontextu“ (Budil 2003: 39). *„My se snažíme dělat nějaké workshopy, multikulturní dny, aby lidi pochopili odlišnou kulturu. Formou her, vaření nebo tak se snažíme ukazovat a prezentovat různé národnosti. Ono to jde pak jednodušeji, ty lidi to snáz pochopí než někomu pořád něco vysvětlovat a radit, jak by se měli chovat“* (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020), tuto formu přiblížení odlišných kultur zmínila pracovnice organizace InBáze. Pomoc pak přímo cizincům nabízí například CPIC: *„Naším hlavním nástrojem pomoci je poskytnutí relevantních, úplných informací ohledně klientovy situace a jeho podpora v situacích, v nichž se necítí zcela kompetentní, na což reagujeme nabídkou sociokulturních kurzů, kde se těmito tématy zabýváme do hloubky“* (CPIC, rozhovor 23. 11. 2020). Tyto kurzy a workshopy mohou sloužit k pochopení odlišných zvyků, kdy se obyvatelé České republiky dozví informace o cizincích, a naopak i cizinci mohou zjistit něco nového o české kultuře.

Problémy s nepochopením a nepochopením druhým vznikají samozřejmě i ve školním prostředí. O tomto tématu mluvila i pracovnice OPU: *„Podle mě je problém v kulturní odlišnosti, kdy děti, ani rodiče neví, jak se mají přesně chovat v našem prostředí. Jsou zkrátka zvyklí na něco jiného“* (OPU, rozhovor 18. 11. 2020). Pro děti může být proces chápání jiné kultury ještě složitější než pro dospělého člověka. Když dítě přijde ze své rodné země do zcela nového prostředí, je přirozené, že se nebude ihned cítit pohodlně.

Pokud do českého školství přichází žáci a rodiče z odlišných kultur, mohou se zde setkat s tím, že nerozumí daným úkolům, které po nich škola vyžaduje. Nemusí chápat, proč a za jakým účelem by tak měli učinit. Jako příklad lze uvést pedagogicko – psychologickou poradnu (dále jen PPP¹¹), do které by měli cizinci a děti s OMJ dostat, aby jim byla provedena speciálně pedagogická diagnostika. *„Rodiče třeba nechápou, proč jim říkáme, ať jde dítě do psychologické poradny. Žili v jiném kulturním prostředí, ve svojí zemi nic takového neměli, pak si myslí, že je jejich dítě nějak špatné, divné“* (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). Další

¹¹ O PPP podrobněji viz kapitola 5.2.1 Podpora poskytovaná státem – Pedagogicko – psychologické poradny.

z příkladů nedorozumění ve škole uvedla informantka z organizace OPU: „*Lidé jsou ze svých zemí zvyklí na něco jiného než tady. Třeba vztah učitele k rodičům. Například to, že je třeba odpovídat na e-maily učitelů, ne jen vyřizovat odpověď po dítěti. Oni to neberou jako nezdvořilost, ale pro ně je to v jejich zemi původu obvyklé. Snažím se jim tedy vysvětlit, že by odpověď měla být co nejdříve a v nějaké doložitelné formě, třeba alespoň SMS zprávou*“ (OPU, rozhovor 18. 11. 2020). Jak píše V. Soukup: „Klíčem k pochopení kulturních rozdílů je skutečnost, že v průběhu existence lidstva jednotlivé pospolitosti a společnosti volily odlišné adaptační strategie jak ve vztahu k přírodě, tak k jiným etnickým skupinám a národům“ (Soukup 2017, online). Jde o to, že každý národ a etnikum si vlastní životní styl upravoval a upravuje podle podmínek, jimž byl a je vystavován. Tyto podmínky (do nichž můžeme zahrnout jak přírodní, tak historicko-společenská specifika), do jisté míry vytváří kulturní ráz těchto společností. Pro ostatní je pak rozhodující, zda rozdílnost lidí z těchto společností pochopí a budou tolerovat, nebo budou na tyto lidi pohlížet pouze skrze svá měřítka.

4 Přístupy ke vzdělávání žáků cizinců

V České republice je výuka cizinců ve školách stále poměrně novým jevem. Není zde zavedený ucelený systém, který by zaručoval ideální včlenění žáka cizince do společnosti. Existují však státy, které mají zkušenost s migrací a s cizinci poměrně delší, tudíž i jejich systémy integrace cizinců jsou na vyspělejší úrovni.

J. Průcha v díle *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* jako dobrý příklad pro Českou republiku v řešení problémů národnostních menšin a skupin imigrantů uvádí skandinávské země, především pak **Švédsko**. Zdůrazňuje tzv. „švédský model“ multikulturní výchovy. Ten zdůrazňuje princip rovnosti a rovných příležitostí ve vzdělávání. Jedná se především o to, aby se žáci cizinci prostřednictvím jejich mateřského jazyka stávaly bilingvními, tedy, aby ovládaly jak švédštinu, tak svůj rodný jazyk. To probíhá například tak, že běžnou „švédskou“ třídu navštěvují i minority, které na 1-2 hodiny týdně přecházejí k výuce jejich mateřského jazyka. Také vznikají celé třídy, kde se vyučuje jazyk určité menšiny. Další možností je to, že třídu navštěvuje polovina švédských a polovina minoritních žáků, kdy obě skupiny mají dva učitele. Kromě toho mají také žáci cizinci možnost navštěvovat přípravnou třídu, a pokud švédštinu ovládají opravdu málo, mají právo na dodatečnou výuku tohoto jazyka. K tomu, aby tento model správně fungoval jsou připravováni i pedagogové, kteří jsou proškolení na výuku švédštiny jako „druhého jazyka“. I tak však v zemi stále chybí kvalifikovaní učitelé pro malé minoritní skupiny. Mimo to Průcha také píše, že stejně jako všude v zemích s větším počtem migrantů se i zde vůči nim vyskytují negativní postoje (Průcha 2006: 147–151). Stejný názor popisuje i V. Ježková, která o Švédsku píše: „V poslední době se [...] postoj domácího obyvatelstva k imigrantům mění, zejména kvůli obavám o pracovní místa a kvůli rasovým nepokojům, které imigranti vyvolávají především kvůli své špatné ekonomické situaci“ (Ježková 2011: 329).

Ve **Finsku** je pak v rámci vzdělávání zdůrazňována tzv. internacionální výchova. Ta se prolíná ve všech předmětech a zaměřuje se na to, aby bylo žákům umožněno porozumět odlišným kulturám a chápat, že lidská důstojnost a práva se vztahují na všechny lidi. Také žáci mají povinné dva cizí jazyky, kdy nejčastějšími z nich je angličtina a švédština, a to především kvůli velkému počtu švédské menšiny ve Finsku (Průcha 2006: 159–168).

Podle mezinárodního srovnání je jednou z nejúspěšnějších zemí v oblasti inkluze ve vzdělávání **Norsko** (Taguma 2009 in Bačáková 2012: 84), a to i přestože je zde počet cizinců oproti ostatním zemím celkem malý. Nejvýznamnější menšinou je zde skupina Laponců, kteří mají například právo na vzdělávání ve své rodné laponštině a mohou pro ně být vytvářeny

speciální třídy (Průcha 2006: 155–156). Pokud se však jedná o děti, jejichž rodným jazykem není ani noršтина nebo laponština, má žák právo na adaptovanou výuku norštiny až do té doby, dokud dítě jazyk dostatečně nezvládá. V případě potřeby má také právo na vzdělávání v mateřském jazyce. Mimo to je také ze zákona povinné žáky cizince jazykově diagnostikovat, a to jak před zahájením výuky, tak i v jejím průběhu. Nejedná se však o diagnostiku pouze v norštině, ale i v mateřském jazyce žáka (Bačáková 2012: 84, 86).

Zemí kulturně a jazykově pestrou je také **Švýcarsko**. To je rozděleno na základě kantonů, kdy v každém z nich se mluví převážně jedním ze čtyř národních jazyků. Každý kanton má pak vlastní školský systém, v němž jsou žáci povinni učit se některý další národní jazyk. To je pak důvodem, proč jsou lidé ze Švýcarska velmi často bilingvní. Ve školách je i velký počet cizinců, například v kantonu Curych tvoří čtvrtinu žáků povinných školní docházkou. Aby bylo všem zaručeno rovnoprávné školní vzdělávání, je zde praktikována tzv. interkulturní pedagogika. Mezi její základní cíle patří například to, že kultura a způsob života většiny i menšiny musí být respektovány a žáci z minority musí být rozvíjeni podle svých předpokladů a možností. Podstatnou částí interkulturní pedagogiky je spolupráce školy s rodiči, kterým jsou také například poskytovány konzultace u školních psychologů či doučování jazyka. I přestože je teoretická část interkulturní pedagogiky zpracována velmi dobře, v praxi se i Švýcaři setkávají s problémy. Výzkumy například potvrzují velké rozdíly úrovně vzdělání u rodilých Švýcarů a přistěhovalců (Průcha 2006: 180–196).

Dalšími evropskými zeměmi, které mají dobrý přístup k integraci cizinců jsou například **Velká Británie** nebo **Nizozemsko**. V obou těchto zemích je žákům cizincům poskytováno doučování jak mateřského jazyka, tak jazyka země, do níž přicházejí, také je systém založen na spolupráci s rodiči (Ježková 2011: 329, Průcha 2004: 173, 174). Dále například v **Německu** vzdělávací systém poskytuje tzv. imerze. Jedná se o jazykovou podporu, kdy žáci cizinci mají možnost zařazení němčiny jako druhého jazyka, a to formou doučování či jako předmět ve škole (Ježková 2011: 329–330).

Zemí, kde má vzdělávání cizinců nejdelší tradici, jsou **Spojené státy americké**. Právě zde vznikl koncept multikulturalismu a na něj pak navázala i multikulturní výchova¹² (Hladík 2009: 39), kterou v různých obměnách praktikují i výše zmíněné státy. USA jsou obecně zemí, kde žije velký počet menšin, z nichž se pak nějaké mísí a vlastně tak vznikají minority nové. „Proto se často uvádí, že USA jsou zemí připomínající ‚tavící kotel‘ (melting pot), v němž se již po několik století prolínají a asimilují lidé různých ras, etnik, jazyků a

¹² O multikulturalismu a multikulturní výchově podrobněji v části 4.1.3 Multikulturní výchova.

náboženství a vytvářejí postupně „americký národ“ (Průcha 2006: 199). V. Lounek a T. Kobes píše, že melting pot „je metaforické označení společnosti, v níž se následkem imigrace střetávají různé kultury, které se postupně zbavují svých kořenů, mísí se s ostatními („přetavují“) a postupně zapadají do celku“ (Lounek, Kobes 2017).

Velice diskutovaným tématem již po několik let je v USA rasová nerovnost. Ačkoliv by se mohlo zdát, že si americká společnost na soužití několika různých etnik již zvykla, je otázka rasismu a s ním spojená segregace stále aktuální. J. Průcha píše, že z důvodu rasových nepokojů v 50. a 60. letech americký vzdělávací systém začal reagovat na situaci vytvořením koncepce multikulturního vyučování, které mělo být jakousi příručkou pro učitele. Výhodou této metodiky je především snaha o ovlivnění postojů, hodnot a jednání žáků, a to nejen v pojetí etnika či rasy (Průcha 2006: 205–209). Jedním z principů multikulturního vyučování v USA je, aby ve školách, kde převažují etnické minority (např. afroamerická či hispánská) vyučovali učitelé tohoto etnika. Bohužel však v USA není takový počet minoritních učitelů a stále mají převahu pedagogové bělošští (Průcha 2006: 211). Další problém je pak ten, že se „učitelé obvykle dělí na ty, kteří multikulturní vzdělávání podporují, a na jeho odpůrce. [...] Zatímco jedni k [odlišnosti žáků] přistupují coby k jejich nedostatku, druzí naopak [vidí] lidskou variabilitu“ (Preissova Krejčí, Máčalová 2014: 65). Spojené státy jsou zemí, kde se na jedné straně multikulturalismus a multikulturní vyučování uplatňuje, a zcela jistě někde úspěšně. Na druhé straně zde žije stále mnoho lidí, kterým je politika rasové rovnosti lhostejná a kvůli barvě pleti se pak považují za cennější než ostatní.

V českých školách se můžeme setkat s nejrůznějšími žáky cizinci. Jsou zde děti, které se do naší republiky dostaly až v pozdějším věku, a nemusí tak zcela češtinu zvládat. Nebo zde mohou být naopak žáci, kteří jsou sice považováni za cizince, ale mohli se narodit v Česku a navštěvovali českou mateřskou školu, a český jazyk tak zvládají bez větších obtíží. Během rozhovorů jsem se setkala s učiteli vyučující žáky, kteří češtinu zvládají, ale i s těmi, kteří do České republiky přišli teprve nedávno a čeština je pro ně zatím problémem.

U nás má vzdělávání cizinců oproti výše zmíněným zemím poměrně krátkou tradici. Země, jež jsem uvedla, mohou být pro Českou republiku dobrým příkladem ke zlepšení se v oblasti začleňování žáků cizinců do našich škol. Ačkoliv autoři zmiňují i negativní stránky systémů vzdělávání, jsou národy s vyšší koncentrací cizinců na jejich vzdělávání jistě připraveni lépe než v České republice.

Jeden ze zásadních rozdílů je jistě ve financování. Například v Norsku bylo v roce 2007 na jazykovou výuku žáků cizinců a uprchlíků vyčleněno téměř čtrnáct milionů norských korun (Bačáková 2012: 85–86), tedy skoro 36 milionů korun českých. U nás jazykovou

přípravu¹³ poskytují školy pouze v případě, že je ve škole podíl cizinců vyšší než 5 % z celkového počtu žáků školy. Jazykovou podporu pak hradí příslušný krajský úřad (Inkluzivní škola 2021).

Jedním z dalších problémů je také nedostatečná připravenost učitelů na výuku cizinců. V řadě zmíněných zemích je příprava na vzdělávání cizinců již často součástí výuky na vysokých školách. Například Švýcarsko používá tzv. standardní kurikulum interkulturní pedagogiky pro učitele, které obsahuje sedm okruhů témat, která jsou dále specifikována ve vztahu ke kompetencím učitelů. Toto kurikulum je vyučováno jak během výuky budoucích pedagogů na vysokých školách, tak ho využívají i samotní kantoři při výuce cizinců (Průcha 2006: 190–191).

V neposlední řadě je problém v samotné politice dané země. Pokud jsou lidé přesvědčováni o tom, že cizinci jsou špatní, je logické, že je lidé ve své zemi nebudou chtít. Státy, které jsou k cizincům vlídnější, jistě pak také zvládají lépe výuku jejich dětí.

4.1 Trendy ve vzdělávání žáků cizinců v České republice

Předchozí kapitola pojednává o dobrých příkladech vzdělávání žáků cizinců v různých zemích. Na některé z nich navazuje a bere si jako příklad i systém vzdělávání v České republice. Od doby, kdy do českého vzdělávacího systému začali vstupovat i žáci cizinci, začali pedagogové reagovat na jejich vzdělávání různými přístupy. V této části se pokusím představit ty nejvýznamnější, kdy od některých z nich je již upouštěno a některé se naopak zatím dostávají do popředí.

4.1.1 Integrované vzdělávání

Prvním přístupem, který se začal jako jedna z forem vzdělávání v zahraničí rozšiřovat již v 90. letech, je integrované vzdělávání¹⁴. V roce 2013 psal J. Průcha, že se tento model postupně uplatňuje i u nás a definuje ho jako „[p]řístup a způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání a běžné školy“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013: 107–108). Dnes je však integrované vzdělávání nahrazováno modely novými a aktuálnějšími.

¹³ O jazykové přípravě a dalších podpůrných opatřeních pro žáky cizince, jež jsou poskytovány v ČR podrobněji v části 5.2.1 Podpora poskytovaná státem.

¹⁴ O integraci obecně v kapitole 2.4 Integrace.

Kdokoliv se přesouvá z jednoho místa, se na druhé musí přizpůsobit novému prostředí, jde tedy o proces, který existuje ve světě již od pradávna. Stejně jako dospělí se musí začlenit například do pracovního kolektivu, tak i děti se musí zapojit do kolektivu ve škole. Proto je integrované vzdělávání jedním z přístupů, který je v českém školství znám. „V České republice je [...] charakterizováno jako jedna z forem speciálního vzdělávání“ (Potměšilová, Potměšil 2014: 90). U integrovaného vzdělávání jde o to, aby se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, tedy i žáci cizinci, začlenili do běžného chodu školní třídy, tedy aby se především žák přizpůsobil běžnému chodu školy.

Důvody, proč není integrace nejlepším způsobem, jak „odlišné“ žáky začlenit, předkládá například M. Zemský, který píše, že „integrace je [...] více záležitostí praxe než filozofickým konceptem. V integraci se jedná zejména o faktické začlenění jedince, tedy o provedení všech nutných opatření k tomu, aby byl jedinec přijat do skupiny či společnosti“. Také píše, že „[žák si] musí ‚zasloužit‘ zařazení do běžné základní školy. Dítě je nuceno ‚dokazovat‘, že si přeřazení [do běžné školy] zaslouží a zvládne nové prostředí i požadavky (Zemský 2016). V praxi to může znamenat to, že když je dítě považováno za dostatečně způsobilé, aby mohlo opustit speciální školu a začít navštěvovat školu běžnou, může se zde začít setkávat s tím, že nebude dosahovat příliš dobrých výsledků. Může se stát, že se v kolektivu ostatních žáků začne cítit „hloupě“ a jeho školní výsledky budou v porovnání s ostatními na horší úrovni. I. Pospíšilová a H. Kočová píší, že pokud se žák dostane do běžné školy, nemusí zde mít tak dobré vybavení a pomůcky jako ve škole speciální, také odpadá jakákoliv možnost individuálního přístupu. Odhadují, že může dojít také k odmítání integrovaného žáka ze strany jeho spolužáků, kdy mohou například negativně hodnotit jeho úlevy spojené s jeho problémy (Pospíšilová, Kočová 2021).

Z těchto důvodů začalo docházet k stále častější kritice integrovaného vzdělávání a začalo ho nahrazovat spíše vzdělávání inkluzivní, které je také určeno pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento model je považován za modernější, jelikož se snaží spíše přizpůsobit žakovým potřebám.

4.1.2 Teorie inkluzivního vzdělávání

V Evropě se začalo téma inkluze objevovat již počátkem 21. století. H. Vaňurová, která se věnuje vývoji inkluze v rámci českého vzdělávání, píše, že v českých zemích nebylo pro všechny žáky vzdělávání vždy povinné. Například zákon č. 95/1948 Sb. Ústavodárného Národního shromáždění o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) dokonce stanovil, že děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc anebo

duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy. Děti s jakýmkoliv handicapem byly až do 90. let 20. století segregovány z mainstreamového vzdělávacího systému. V 90. letech pak začaly vznikat speciální a specializované třídy pro žáky s postižením, které však stále znamenaly velkou segregaci od běžného vzdělávacího systému. Posun v zavádění inkluze nastal až po roce 2000, kdy v roce 2004 vzniknul aktuální zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Jednalo se tak o první legislativní dokument, který nezmiňoval možnost opuštění od povinné školní docházky (Vaďurová 2003: 6-7).

V České republice tedy byla inkluze legislativně uznána v roce 2004, kdy zákon popisuje „[r]ovný přístup ke vzdělávání bez diskriminace“ (Inkluze.cz 2020). Od této doby prošla několika novelizacemi a novými vyhláškami. Důležitou roli hraje vyhláška č. 27/2016 Sb., která upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kdy jim je například zajištěno poskytování podpůrných opatření¹⁵ (Inkluze.cz 2020).

V porovnání s integrací, která se zaměřuje spíše na změnu systému, se inkluze soustředí na klima školy, kompetence a postoje učitelů a veřejnosti, na proces vyučování a metody a formy práce užívané ve třídě (Vaďurová 2003: 8). Jedná se tedy o širší a obsáhlejší pohled na vzdělávání žáků s nějakým handicapem.

Jedna z definic zní: „[I]nkluze představuje systém [...] vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžné [...] školy, nejlépe v místě jejich bydliště“ (Svozil, Foist 2016: 6). Tím je myšleno to, že každému dítěti, ať se jedná o dítě české, dítě cizinců, menšinové či dítě s nějakými dalšími specifickými vzdělávacími potřebami, mělo být umožněno docházet do školy tam, kde žije. V rámci mého výzkumu jsem se z rozhovoru, který jsem vedla s jednou z učitelek na základní škole, dozvěděla, že ze školy, kde učí, museli odejít dva žáci vietnamského původu. Kvůli jazykové bariéře, kterou škola nedokázala vyřešit, byli žáci nuceni odejít do více než dvacet kilometrů vzdálené školy. Právě inkluzivní trend ve vzdělávacím systému by měl však přispívat k tomu, aby žáci cizinci byli zařazováni do školních tříd v místě jejich bydliště. Škola by tedy měla být připravena na rozdílný etnický původ, národnost či jazyk žáka. Možnost navštěvovat školu v obci, kde dítě žije, je totiž jednou z podstat inkluze.

Definice J. Kratochvílové pak zní: „Inkluzivní vzdělávání umožňuje všem žákům dané komunity maximální rozvoj v souladu s jejich rozmanitými schopnostmi“ (Kratochvílová 2013: 9). Dále R. Vorlíček ve své knize popisuje, že snahou inkluzivního vzdělávání je:

¹⁵ Podpůrná opatření podrobněji viz 5.2.1 Podpora poskytovaná státem.

- zapojit všechny žáky do vzdělávacího procesu a školní komunity
- vytvořit přátelské prostředí a klidnou i sdílenou atmosféru ve škole,
- zkvalitnit proces výuky pro potřeby všech žáků,
- podporovat nadání žáků a vytvořit jim vhodné podmínky pro jejich individuální rozvoj,
- podporovat vnitřní motivaci k učení,
- vést žáky k vzájemné toleranci a ohleduplnosti (Vorlíček 2019: 218).

Ačkoliv je inkluze vnímána jako ideál, ke kterému má české školství směřovat, můžou vystupovat najevo i problémy s ní spojené. To, že inkluze může být, na jedné straně kýženým cílem, ale na druhé straně i „zdrojem potíží“, píše T. Samek v předmluvě Vorlíčkova díla (Samek in Vorlíček 2019: 16). Jako problém může inkluzi vnímat jak široká veřejnost, tak i někteří učitelé. Stále je v české společnosti mnoho osob, jež zavádění inkluze do škol odmítají. „Z úst odpůrců společného vzdělávání často slyšíme, že žáci s handicapem nemohou zažít úspěch mezi ‚normálními‘ dětmi“ (Svozil, Foist 2016: 8). Ovšem dnes by odlišnost, a to v jakémkoliv smyslu, měla být chápána jako něco normálního, neměla by být odmítána a odsuzována či jinak napadána. To v knize od R. Vorlíčka potvrzují slova jednoho z ředitelů škol, kterého cituje: „Rozmanitost není vnímána jako překážka, ale jako něco přirozeného“ (Vorlíček 2019: 218).

V naší společnosti se stále setkáváme s názory, že cizinci se nemohou v českých školách vzdělávat především kvůli jazykové bariéře. Převládá názor, že „migranti a přistěhovalci jsou automaticky cizinci, jejichž odlišnost je způsobena kulturou, ze které pocházejí, někdy i vznikem samostatné přistěhovalecké kultury v zemi, která je přijala“ (Scherr 1999: 54 in Hájková, Strnadová 2010: 45). A s tímto problémem je možné setkat se i ve školách: „*Občas se tvoří takové skupinky odpůrců cizinců, kdy mají xenofobní představy, nechtějí ty děti učit*“ (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). Ačkoliv považují tento názor za ojedinělý, je jasné, že jsou zde stále lidé, kteří cizince odmítají a mohou je i napadat.

Inkluzivní vzdělávání ve školách by tedy mělo přispívat k tomu, že na žáky cizince nebude pohlíženo jako na cizí, ale jako na ty, kteří se chtějí stát součástí majoritní společnosti. Kromě přijetí cizince do společnosti by měla škola vytvořit prostředí, ve kterém se žák cizinec nebude cítit odloučeně a bude se mu snažit poskytnout pomoc spojenou s jeho vzděláváním.

4.1.3 Multikulturní výchova

Dalším modelem, který velmi využívají země, jež jsou v oblasti začleňování cizinců na lepší úrovni, je multikulturní výchova. Jak bylo popsáno výše, některé státy již multikulturní výchovu mají jako součást školního kurikula (školního vzdělávacího plánu). Ačkoliv tomu tak v České republice zatím není, je multikulturní výchova tématem, o kterém se nějakou dobu již mluví a některé školy ho využívají. Na místech vzdělávání, kde se počet cizinců stále navyšuje, je třeba žákům cizincům i žákům českým ukazovat, že na světě existují i jiné kultury než ta jejich.

Zatímco v jiných zemích se tento model vzdělávání žáků cizinců začal objevovat již od 60. let minulého století, v České republice začal nabírat na oblíbenosti až o několik let později (Průcha 2004, online). „V českém prostředí se jedná o téma [...], o němž se začalo hovořit až po roce 1989. V průběhu 90. let začaly různé neziskové a další organizace nabízet kurzy multikulturní výchovy, které se z velké části zaměřovaly na popisování kultur, zvyků a odlišností etnických menšin zde žijících“ (Moree, Janská 2008: 37). Od té doby prošla multikulturní výchova „dlouhým vývojem, ve kterém je možné sledovat [určité] tendence. Pozorovatelný je především vývoj od důrazu na skupinovou identifikaci směrem k důrazu na osobnostní a individuální přístup ve výuce“ (Moree 2009: 5). Multikulturní výchova obsahuje tedy velké množství pojmů, poznatků a přístupů. Tato „oblast čerpá z několika věd - z etnologie, interkulturní psychologie a sociologie, kulturní antropologie, etnopedagogiky apod.“ (Průcha 2004, online). A vzhledem k tomu, že se tématu multikulturalismu a multikulturní výchovy věnují autoři z odlišných vědeckých disciplín, chtěla bych v této kapitole poukázat na rozdílnost v přístupech autorů z odlišných oblastí, konkrétně na rozdíly mezi pedagogickým a antropologickým pojetím.

„Multikulturní výchova je ‚pedagogickou‘ reakcí na kulturní diverzitu světa. V tzv. přistěhovaleckých zemích logicky přichází výchova a vzdělávání zaměřené na kvalitu soužití více kultur ke slovu dříve než u nás“ (Hladík 2009: 39). J. Průcha v pedagogickém slovníku popisuje multikulturní výchovu „jednak [jako] interdisciplinární oblast teorie a výzkumu [a] jednak jako soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013: 161). V publikacích pro učitele se pak můžeme dočíst, jak by měla taková multikulturní výchova vypadat. S. Bendl popisuje různé druhy doporučení pro pedagogy. Navrhuje jim například zařazení her, ukázek i výkladu, které budou dětem z České republiky vysvětlovat, jak se mají chovat k dětem z odlišného kulturního prostředí (Bendl 2003: 70–85). Stejně tak E. Marádová píše,

že multikulturní výchova „by měla žákům zprostředkovávat nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale vést je k porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci“ (Marádová 2006: 31). Stejný způsob popsal i jeden z učitelů, který mi řekl: „*Když k nám přišel žák z Vietnamu, řekl jsem ostatním dětem, odkud pochází, že neumí česky, a aby se k němu chovali normálně, jako k ostatním*“ (Miroslav, rozhovor, 1. 12. 2020).

Ačkoliv je multikulturní výchova zamýšlena jako nástroj k poznání kultury druhých a seznámení se i s jinými zvyky než s těmi našimi, setkáváme se v okruhu pedagogů i s její kritikou a upouštěním od tohoto konceptu. Důvodem je přílišné poukazování na odlišnost mezi jednotlivými kulturami. Multikulturní výchova pak nevede k odstraňování, ale „naopak k utvrzování stereotypních představ o příslušnicích [...] odlišných skupin a skrze přehnané poukazování na [...] rozdílnost přispívá k [...] vyčlenění“ (Preissová Krejčí, Máčalová 2014: 63).

Tuto kritiku zastávají i antropologové. Kučerová popisuje vztah pedagogiky a antropologie následovně: „pedagogika vstupuje jako rovnocenná partnerka mezi jednotlivé antropologické disciplíny, přijímá od nich výsledky jejich bádání, na oplátku jim poskytuje své vlastní. Usiluje spolu s nimi o koncepci nového modelu člověka a jeho kultury“ (Kučerová 1992: 331). Antropologové se pak věnují teorii multikulturalismu, která s multikulturní výchovou úzce souvisí. Autorky D. Moree a I. Janská popisují, že „vývoj a jednotlivá východiska [multikulturní výchovy] významně předurčil především multikulturalismus, který se po druhé světové válce stal jednou z vůdčích politických teorií euroamerického světa“ (Moree, Janská 2008: 16). T. H. Eriksen pak definuje multikulturalismus jako „doktrínu, která tvrdí, že samostatné etnické skupiny mají právo se kulturně lišit od většinové společnosti, stejně jako má většina právo na svou kulturu“ (Eriksen 2008: 337). Multikulturalismus tedy chápe jako oslavu kulturní a sociální odlišnosti. Poukazuje na snahu vyvarovat se etnocentrismu, tedy tomu, abychom na odlišné skupiny nenahlíželi skrze naše měřítko. Menšiny mohou mít svoje, ideály, zvyky, hodnoty a pravidla, kterými se řídí, a to i ve společnosti, kde nemají většinovou převahu. Na druhé straně, právě majoritní společnost by měla kulturu menšin přijímat.

P. Barša ve svém díle popisuje to, jakým způsobem by se národy měly stát multikulturními. Píše, že národy, včetně toho českého, musí pochopit národy cizinců, v nichž může každá zvláštní skupina najít své místo. Národy se „musejí [...] stát skutečně univerzálními v tom smyslu, že nic lidského nebudou potlačovat či vyhánět ze svého středu“ (Barša 2003: 299). Jde o to, že národy a lidé by se měli naučit přijímat cizince a neutlačovat

je. Na druhé straně by se také cizinci měli naučit přijímat jinakost, se kterou se v cizí zemi setkají. Ovšem mělo by k tomu docházet stále tím způsobem, že ani jedna ze skupin nebude popisována jako jiná či horší v opozici k té druhé.

Multikulturalismus v souvislosti se vzděláváním pak popisuje T. Hirt, který kritizuje to, že dochází k rozpadu vzdělávacích osnov podle etnických kritérií, tedy k obnově nacionalistické dogmatiky, ovšem v „minoritním“ provedení. Takto pak podle něj vznikají negativní stereotypy a jejich uplatňování pak vede ke stigmatizaci populací. Multikulturní výchova tedy podle autora spíše více ukazuje na etnickou a nacionální rozdílnost, než aby se ji snažila eliminovat. Píše, že pokud chtějí vzdělávací programy zlepšit pohled na inkluzivní vzdělávání, musí opustit od upozorňování na „rozdílnost“ a „jinakost“ a snažit se o de-nacionalizaci, de-etnicizaci a v ideálním smyslu vůbec k de-ideologizaci našeho pohledu na svět. (Hirt 2004: 53–56). Jeho pohled sdílí i R. Vorlíček v knize *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Ve své knize vychází z výzkumu, který prováděl v několika českých a slovenských školách a píše: „Zatímco v části ‚tradičních‘ základních škol hlavního vzdělávacího proudu dochází v procesu exkluze často k etnicizaci sociálních vztahů a zviditelňování etnicity, v inkluzivních školách spíše k deetnicizaci a zviditelňování etnicity“ (Vorlíček 2019: 245). Autor jako problém na základních školách vidí diferenciaci a kategorizaci související s fyzickým vzhledem, který pak rozhoduje o tom, kam bude ve školní třídě, i ve společnosti, žák zařazen (Vorlíček 2019: 247).

Autoři, jako například J. Průcha či D. Moree poukazují na problém v tom, že samotní učitelé nevědí, jak multikulturní výchovu chápat, „nemají jasnou představu, co vlastně multikulturní výchova je a jak by ji měli zavádět ve svých školách“ (Moree, Klaassen, Vuegelers 2008: 68 in Průcha 2011: 73). Podobný problém popisují i M. Cichá, A. Preissová Krejčí a J. Máčalová: „Téma multikulturní výchovy a její pedagogická praxe se stává pro pedagogy mnohdy obtížně zpracovatelným problémem“. Autorky píší, že učitelé by měli být připravováni na to, aby se oprostili od stereotypních představ o odlišných kulturách a etnikách (Cichá, Preissová Krejčí, Máčalová 2017: 29–37). Problémem je však to, že učitelé žádným způsobem na toto téma připravováni a proškolení nejsou.

V minulosti, když se téma multikulturní výchovy rozvíjelo, byly přístupy k tomuto tématu ze strany pedagogů a antropologů rozdílné. Zatímco autoři zaměřující se na pedagogické příručky na jinakost vlastně „upozorňovali“ a doporučovali, aby byla odlišnost ostatním vysvětlována a popisována, antropologičtí autoři doporučovali usilovat o takové začlenění, které nebude na různost poukazovat. Proto i v pedagogickém pojetí lze sledovat posun, kdy se dnes setkáváme s kritikou původního záměru multikulturní výchovy.

Obecně tkví kritika multikulturalismu, a tedy i multikulturní výchovy v tom, že až příliš zdůrazňuje odlišnost. H. Horáková kritizuje pojetí multikulturalismu kvůli tomu, že je v podstatě dominantní formou rasismu, jelikož je založen na konceptu, že jsou lidé přirozeně a trvale řazeni do kulturních skupin, a že pouze v nich se pak realizuje naplno jejich identita (Horáková 2012: 203). Dodává, že „příslušnost ke skupině je situační a relační: identity nejsou ‚buď a nebo‘“ (Horáková 2012: 205). Podstatou je tedy to, že ne každý člověk se musí přirozeně řadit pouze do jedné skupiny, tedy i kultury. Multikulturalismus až nadmíru zdůrazňuje rozdíly, které mezi určitými kulturami jsou. A v souvislosti s tím pak multikulturní výchova diferencuje jednotlivé žáky a země odkud pocházejí.

Kvůli kritice, která „může [...] vést k ostrakizaci, marginalizaci a sociálnímu vyloučení těch ‚menšinových komunit‘, jež jsou údajně příliš odlišné“ (Horáková 2012: 206) se lze setkat s nahrazováním konceptu multikulturalismu modelem „vyvinutějším“, a to interkulturalismem.

4.1.4 Interkulturní výchova a vzdělávání

Právě kvůli zmíněné kritice začala být multikulturní výchova nahrazována interkulturní výchovou. Ta je založena na konceptu interkulturality, který „vychází [...] z tradiční představy, že kultury jsou jakési ostrovy, striktně limitované a oddělené entity, které se mohou navzájem ignorovat, podceňovat, bojovat proti sobě anebo naopak snažit se porozumět si, vyměňovat si vzájemné hodnoty, modely, způsoby konání a žití“ (Jaklová 2008: 61). „Interkulturalismus [je pak] názor, že se lidé navzájem obohacují, když poznávají z vlastní zkušenosti jiné kultury. [...]. [S]měřuje k přijímání a respektování rozdílů. Lidé, kteří zastávají interkulturalismus věří, že se mohou učit a mít užitek z poznávání jiných kultur“ (Průcha 2001: 82).

Multikulturalismus a interkulturalismus jsou tedy termíny, které se zdají být velmi podobné a jsou si významově velmi blízké. I proto jsou interkulturalismus a interkulturní vzdělávání termíny, které jsou velmi často zaměňován či ztotožňován s výše zmíněným multikulturalismem a multikulturní výchovou. S. Kořátková píše, že „[v] běžné společenské a pedagogické komunikaci i v učitelském povědomí se většinou terminologicky nerozlišují významy pro označení multikulturní a interkulturní výchova. Oba termíny se často zaměňují, jako by byly totožné“ (Kořátková 2009: 121). Například i J. Průcha v Pedagogickém slovníku u pojmu „interkulturní výchova“ pouze odkazuje k výchově multikulturní (Průcha, Walterová, Mareš 2013: 113).

S. Kořátková, ale i další autoři upozorňují na to, že tyto termíny mají odlišný význam. Popisuje, že pojmy, které tyto dva termíny sdílí, jsou kultura, odlišnost, snaha dozvědět se o jinakosti daných kultur a snažit se k nim najít cestu a porozumění. Dodává ale, že „[n]alézt způsob soužití jako denní vztahovou realitu je [...] jiný proces – interkulturní“ (Kořátková 2009: 121–122). Také D. Moree a I. Janská píše, že „[t]ento přístup je chápán poněkud šířeji než obvykle užívaná multikulturní výchova“ (Moree, Janská 2008: 11). K. Dyba popisuje, že z latiny slovo *multi* chápeme jako mnoho, *inter* pak jako mezi (Dyba 2007: 15). Zásadní rozdíl je tedy v tom, že multikulturalismus se zaměřuje na rozdílné informace napříč kulturami. Ovšem interkulturalita nemá informace o rozdílnosti vyzdvihovat, ale těm „odlišným“ naslouchat, akceptovat je, spolupracovat s nimi, zkrátka snažit se hledat to, co mají lidé společné, a to nejen v rámci kultur. S. Kořátková charakterizuje rozdíl mezi těmito pojmy vymezením pozice MY x ONI v případě multikulturalismu, zatímco v interkulturním pojetí se jedná o přístup MY – Lidé (Kořátková 2009: 122).

Pokud jde o interkulturní vzdělávání, to se začalo stejně jako multikulturní rozvíjet v 60. letech 20. století v Austrálii a také v Západní Evropě kvůli vzdělávání přistěhovalých cizinců. Interkulturní pedagogika tak později, v 80. letech, vznikla jako reakce na jejich výuku (Dyba 2007: 15). Jedna z definic interkulturního vzdělávání zní: „Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné“ (Projekt Varianty 2002: 13). D. Moree a I. Janská pak píše, že „[i]nterkulturní vzdělávání [...] usiluje o zmírnění napětí ve společnosti a podporu nestereotypního pohledu na všechny její členy“ (Moree, Janská 2008: 11). Stejně jako u celého konceptu interkulturalismu, jde o poznání a pochopení jiné kultury, ne o její porovnávání s nějakou další.

„Koncept interkulturality hledá způsob koexistence těchto odlišných kultur a způsob komunikace mezi nimi. Vychází přitom z předpokladu, že čím intenzivnější jsou interkulturní kontakty, tím preciznější je vzájemné poznání a pravděpodobnější možnost eliminace nejrůznějších konfliktů“ (Jaklová 2008: 61). Aby byli lidé této fáze schopni dosáhnout, je třeba zavádět interkulturní pojetí výchovy do školních předmětů a plánů, s tím se ovšem v českém pojetí příliš nesetkáváme. „Informace o tom, co je pro kterou kulturu typické, jsou sice zajímavé i přínosné, ale je to pouze první, snažší krok, u kterého bychom neměli zůstat, a navíc upozorňuje více na odlišnosti než na shody“ (Kořátková 2009: 126).

H. Horáková píše, že „jsme [...] svědky ‚vzniku‘ stále nových ‚skupin‘, jež se hlásí o svá nezadatelná práva na základě ‚jinakosti‘“ (Horáková 2012: 205). Tedy, že na světě existuje a vzniká stále mnoho nových skupin, které se mohou stále více či méně odlišovat a

pochopit se navzájem může být pro některé z nich velmi obtížné. Na světě existuje velký počet kulturně diverzních skupin, z tohoto důvodu je třeba se aktivně snažit nalézat v této situaci společné porozumění. Lidé by se pak mohli vzájemně pochopit a tolerovat, namísto toho, aby docházelo k segregaci, marginalizaci a dalším jevům vyčleňujících či urážejících ostatní obyvatele.

4.2 Fungování uvedených konceptů v praxi

Každý z uvedených konceptů má své podporovatele i odpůrce, a každý z nich se snaží žáky cizince začleňovat různými způsoby. Integrace, která byla dříve velmi prosazována, je dnes nahrazována inkluzí, stejně tak multikulturalismus je nahrazován interkulturalismem.

Uvedené trendy, které jsem zmínila nejsou jistě jedinou cestou, jak žáky cizince do procesu vzdělávání zapojit. Všechny z nich se ale snaží, aby cesta jejich začlenění byla co nejjednodušší a nezpůsobovala žákům potíže. K tomu, aby lidé nevnímali cizince negativně, je třeba, aby se stali součástí jejich života, a toho samozřejmě nelze dosáhnout pouhou výukou ve škole.

Během výzkumu jsem se na problém těchto trendů učitelů přímo neptala, ovšem tázala jsem se, zda se setkali s nabídkou nějakých kurzů či školení v oboru vzdělávání cizinců. Jeden z učitelů, se kterým jsem vedla rozhovor a ve svém předešlém působišti se setkával s žáky cizinci více, uvedl: *„Ačkoliv jsme se setkali s nabídkami různých kurzů o tom, jak cizince lépe zapojit, od školy nic nebylo. V tomto ohledu jsem se vzdělával především sám z vlastní vůle. Ze strany vedení školy se o tom vesměs jen mluvilo“* (Kamil, rozhovor 1. 12. 2020). Další informanti pak na mou otázku odpověděli: *„Ne, nikdy. Ono to zatím nebylo ani moc potřeba. Myslím si, že zrovna u nás zatím není žádný velký počet cizinců, že bychom na to potřebovali nějakou speciální přípravu“* (Lucie, rozhovor 16. 9. 2020). Ve stejném duchu odpověděl i další informant *„Popravdě, někoho, kdo není z Česka, učím momentálně poprvé. Na internetu se s nabídkou kurzů setkávám, četl jsem o tom, ale vzhledem k tomu, že to nebylo potřeba, jsem se o to aktivněji nezajímal“* (Miroslav, rozhovor 1. 12. 2020). Pravděpodobně i z důvodu nedostatečné informovanosti mezi učiteli o trendech, kterými je možné kvalitnější vzdělávání cizinců podpořit, se během výuky tito žáci setkávají s potížemi.

Problémem je pak především stále přetrvávající zařazování žáků cizinců do nižších ročníků, než je jejich skutečný věk. Tímto způsobem, to řeší většina škol. Příklad špatného postupu školy uvedla jedna z pracovnic OPU, se kterým se v rámci své práce setkala:

„Sourozenci, 14 let a jsou zařazeni do třídy druháků. Za prvé odpadá jakákoliv socializace,

když se mají dva pubertální kamarádi s vlastně malými dětmi...Druhá věc je, že jim začne chybět motivace, pro ně je nějaké nalepování magnetek s jablíčky trapné a shazující“ (OPU, rozhovor 18. 11. 2020). Stejný problém zmínila i další informantka z řad institucí: „Problém, se kterým se setkáváme, je zařazení žáků do nižších ročníků. Školy je zařazují na základě češtiny, neprovádí s dětmi žádnou diagnostiku, neví, v čem vynikají, vlastně kolikrát o tom žákovi neví nic“ (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). S potvrzením tohoto problému jsem se setkala i ze strany učitelů, kdy všichni žáci byli zařazeni minimálně o jeden ročník níže, než je jejich skutečný věk. Kvůli nepříznivému klimatu ve škole a třídě pak mohou žáci cizinci ztrácet motivaci k jejich dalšímu studiu.

Vzdělávání cizinců v českém prostředí se jistě vyvíjí dobrým směrem. V teoretické rovině jsou pravidla a postupy pro učitele srozumitelné. V praxi však učitelé neví, jak tyto postupy zařazovat. Pokud by byli učitelům tyto modely představovány již v průběhu jejich vlastního vzdělávání, určitě by pak byli schopni je lépe zařazovat do vyučování.

5 Žák cizinec v české škole

Předchozí část se věnuje tomu, z jakých konceptů by mělo vzdělávání žáků cizinců vycházet. V této kapitole nejprve popíšu, na jakých legislativních základech je žák cizinec přijat do školy. Další část pak věnuji možnostem podpory, jež nabízejí různí aktéři, kteří do vzdělávání cizinců vstupují a zajímají se o něj.

5.1 Legislativa spojená se vzděláváním cizinců

Jelikož právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva, mají na něj nárok všichni žáci bez ohledu na to, jaké jsou národnosti. Listina základních práv a svobod pak zaručuje rovné právo na vzdělání a „Úmluva o právech dítěte (publikovaná pod č. 104/1991 Sb.) v čl. 28 odst. 1 zavazuje Českou republiku činit základní vzdělání povinným a bezplatně dostupným pro všechny, tedy každému dítěti, bez jakékoliv diskriminace na základě rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického či jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho či jejich rodičů nebo zákonných zástupců“ (Jiroutová 2020).

Další legislativní úpravy jsou zakotveny ve školském zákoně. „Vzdělávání dětí/žáků-cizinců v mateřských, základních a středních, popř. vyšších odborných školách je poskytováno na základě § 20 školského zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)“ (NÚV 2020). Podle tohoto zákona mají mít všichni žáci cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka přístup ke vzdělání a školským službám jako občané České republiky. Také by jim měla být poskytována bezplatná příprava ke snažšímu začlenění do vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků¹⁶ (NÚV 2020). Pro děti, které nemají české občanství, platí v tomto ohledu tedy stejná práva a povinnosti jako pro české žáky. Jsou také povinni splnit devítiletou povinnou školní docházku a zákonní zástupci mají povinnost pečovat o to, aby dítě docházku splnilo.

Tento zákon byl novelizován zákonem 82/2015 Sb. společně s vyhláškou č. 27/2016 Sb. podle §16 školského zákona (NÚV 2020). Zákon říká, že žáci „s neznalostí či nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka [mají] nárok na podpůrná opatření 1. – 3. stupně¹⁷, a to bez ohledu na jejich státní příslušnost, délku vzdělávání v ČR či jiná kritéria“ (Bernkopfová 2020).

¹⁶ Podrobněji viz část 5.2.1 Podpora poskytovaná státem.

¹⁷ Podrobněji viz část 5.2.1 Podpora poskytovaná státem – Podpůrná opatření, dále pak v Příloze č. 2.

Vzhledem k tomu, že se v českých školách vyskytují žáci, kteří mohou češtinu ovládat zcela minimálně, jsou dost často i jinak hodnoceni. Jejich výsledky nelze srovnávat s výsledky dětí narozených v České republice. Problémem, jak vyřešit to, že dítě češtinu ovládá pouze minimálně, je vyhláška č. 48/2005 Sb., která stanovuje, že v případě „hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon“ (MŠMT 2016). Z toho vyplývá, že žáky cizince je třeba hodnotit na základě jejich úrovně českého jazyka. To, že učitelé berou tuto skutečnost v potaz, zmínila i učitelka z gymnázia: *Když studentka nastoupila, tak jsem psala kolegům e-mail, ať to respektují a berou v potaz to, že opravdu není rodilý mluvčí, aby ji podle toho ulevili* (Jiřina, rozhovor 19. 11. 2020).

Další možností je pak slovní hodnocení žáka, které může lépe vystihnout to, v čem žák dělá pokroky, a v čem by bylo třeba se zdokonalit. Tento způsob popsala i jedna z informantek: *V prvním pololetí, když žák nastoupil, jsme se u všech předmětů rozhodli jeho výsledky shrnout slovním hodnocením. Bylo to jednodušší, prostě jsme napsali, v čem je dobrý, a v čem by se měl naopak zlepšit. Kdybychom mu dávali známky, možná by někde nemusel ani projít. V průběhu roku jsme si u něj normálně známky zapisovali, ale když neumí česky nemůžete ho úplně s ostatními srovnávat* (Milena, rozhovor 12. 10. 2020).

Podmínkou pro možnost vzdělávání cizinců na základních, mateřských, uměleckých a jazykových školách, je oprávnění pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou cizinci osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany. Ke střednímu vzdělávání za stejných podmínek jako občané ČR mají cizinci právo v případě, pokud zde pobývají legálně (Jiroutová 2020).

Pokud chtějí cizinci nastoupit k základnímu vzdělávání, pro školu není nutné znát status pobytu cizince. Škola je tedy povinna přijmout žáka ke vzdělávání, i přestože není prokázána legálnost jeho pobytu v České republice (Inkluzivní škola 2020). Škola si, ale od zákonných zástupců musí vyžádat „pas (včetně pasu rodičů), případně rodný list, údaje o trvalém či přechodném bydlišti, doklad o rodném čísle [a] zdravotní pojišťovně“ (NPI 2020). Dalším dokumentem, který škola může požadovat, je doklad o předešlé školní docházce žáka, pokud to je tedy možné, jedná se především o vysvědčení (Vodsoň 2011). Na základní školu může žák nastoupit nejpozději v 17 letech, žáka staršího tohoto věku k základnímu vzdělávání nelze přijmout (Inkluzivní škola 2020). Většina škol by pak s žákem a jeho rodiči měla vést

přijímací pohovor, při kterém instituce zjišťuje osobní údaje o dítěti, jeho rodinné situaci či o jeho chování a komunikaci s ostatními dětmi i učiteli (Inkluzivní škola 2020).

Pro žáky cizince, i jejich rodiče, pokud navíc neumí příliš dobře česky, může být vstup do nového prostředí obtížný. *Vezměte si, třeba Asiaté, pro ně to musí být strašně náročné. Mají jiné písmo a jsou zvyklí na úplně odlišný způsob života* (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). To, co je pro české děti obvyčejným dnem ve škole, může být pro dítě z jiného kulturního prostředí zprvu velice obtížné

5.2 Možnosti podpory pro žáky cizince

Tato část se věnuje podpoře, která je žákům cizincům nabízena. Je členěna podle jednotlivých aktérů, kteří se nějakým způsobem o jejich podporu zajímají. V první řadě se jedná o stát, státní příspěvkové organizace a úřady, které se tímto tématem zabývají. Dalšími aktéry zasahujícími do problému integrace cizinců jsou neziskové organizace, samotné školy a v poslední řadě také samotné děti a jejich rodiče. Prvkem, který se všechny tyto oblasti snaží spojit je systém síťování.

5.2.1 Podpora poskytovaná státem

- **Jazyková příprava**

Jazyková příprava vešla v platnost v roce 2012 a je řízena podle § 20 odst. 5 a 6 školského zákona. Jde o bezplatnou výuku zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáka cizince (Šindelářová 2018: 4). Jazyková příprava o délce nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 měsíců školního vyučování je určena především pro základní školy, kdy může být ve třídě nanejvýš 10 žáků (Šindelářová 2018: 6).

Je zaveden rozdílný přístup při jazykové přípravě podle toho, odkud cizinci pocházejí. Děti, jež jsou občany EU, na výuku dochází do škol, které kraj organizuje právě kvůli této činnosti. Většinou do školy dojíždí v odpoledních hodinách. Pokud není v blízkosti bydliště žáka škola, která přípravu poskytuje, měla by ji zajišťovat přímo kmenová škola žáka cizince. V kmenové škole by měla být zřízena výuka i pro děti občanů třetích zemí a také pro azylanty či žadatele o azyl. Příprava pak většinou probíhá formou kroužku, jako volitelný (nepovinný) předmět či ve formách hodin českého jazyka v rámci změny rozvrhu (Titěrová 2015).

Financování přípravy je v kompetenci krajských úřadů nebo je hrazena formou rozvojových programů vyhlášených MŠMT (MŠMT 2016: 1). Jeden z rozvojových programů však s koncem roku 2020 skončil a nový systém začne platit až v září 2021.

Momentálně je tedy možné jazykovou přípravu poskytovat pouze z rezerv krajských úřadů (Vzdělávání na Žatecku 2021). „[T]řídý pro jazykovou přípravu zřizuje ředitel školy [, který] má povinnost informovat rodiče žáka cizince (nebo jiného zákonného zástupce) o možnosti navštěvovat tuto třídu, a to do jednoho týdne po přijetí žáka do základní školy“ (Šindelářová 2018: 5).

Právě financování je úskalím jazykové přípravy. „Ve skutečnosti [...] čerpání nefunguje tak, jak by mělo. Školy musí žádat o podporu přes časově omezené rozvojové programy, a to se jim ve většině případů nevyplácí při nízkém počtu žáků cizinců kvůli malé finanční alokaci“ (Konsorciium nevládních organizací pracujících s migranty 2020). „[P]okud dítě přichází [do výuky] v průběhu školního roku, škola finanční prostředky navíc nedostane [z důvodu vypisování rozvojových programů pouze jednou ročně]. Žádosti jsou spojeny s administrativou, což ředitele škol demotivuje, pokud mají žáků málo“ (Titěrová 2019: 13).

Z rozhovorů jsem se dozvěděla, že pokud se žáci věnují nějakému doučování, jedná se spíše o výuku z vlastní iniciativy. Na otázku, zda škola poskytuje studentce doučování jazyka mi informantka Milena odpověděla: „*Ne, ale ještě před nástupem do školy chodili [se sestrou] nějaký čas na kurzy češtiny a pak jim rodiče sehnali i další doučování*“ (Milena, rozhovor 12. 10. 2020). Pedagožka Jiřina zase zmínila nedostatek personálu a času na doučování. „*Ted' zatím určitě ne. Zatím to není fyzicky možné, že by se jí někdo extra věnoval v nějakých hodinách češtiny*“ (Jiřina, rozhovor 19. 11. 2020).

Jako problém se jeví také nedostatečná časová dotace pro jazykovou přípravu. „Běžnou praxí je, že škola poskytne žákovi pouze 1 hodinu týdně odpoledne, což je nedostačující, zejména pro akademickou úroveň jazyka“ (Konsorciium nevládních organizací pracujících s migranty 2020). Kritiku potvrzuje i pracovnice jedné z neziskových organizací: „*Cizinci mají nárok na jednu hodinu týdně, což je opravdu strašně málo. To jim vlastně nic nedá. Ty děti, když mají vlastně úroveň A0, neumí slovo, oni potřebují minimálně těch 9 hodin*“ (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020).

I z tohoto důvodu se školy častěji obrací k podpůrným opatřením, kde jsou časové dotace pro výuku českého jazyka o něco vyšší.

• **Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření jsou primárně určena ke zlepšení jazykových schopností žáků cizinců. Stanoveny jsou na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. podle §16 školského zákona, kdy od 1. 9. 2016 patří žáci cizinci do skupiny žáků s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí (MŠMT 2020). Tento zákon zavádí systém 5 stupňů podpůrných

opatření, kdy se na žáky cizince a žáky s OMJ vztahují první tři stupně podpůrných opatření¹⁸. Další dva stupně se žáků cizinců týkají pouze v tom případě, jsou-li v kombinaci např. se zdravotním postižením (Inkluzivní škola 2020).

Během výzkumu jsem se setkala s tím, že pokud škola či rodiče o podpůrných opatřeních vědí a žádají o ně, je pak kritizována jejich zdlouhavost. *„Dítě, když neumí vůbec česky, by mělo automaticky dostat 3. stupeň podpory. Jednička je určitý počet hodin češtiny týdně a stačí k tomu potvrzení od ředitele. K dvojce už potřebujete potvrzení z poradny. Je to strašně špatně nastavené, ono trvá třeba půl roku, rok, než se to dítě do té poradny na diagnostiku dostane (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). Podobná slova řekla i pracovnice KKC: „Když do školy přijde dítě z ciziny, je logické, že neumí vůbec česky. Z tohoto důvodu by mělo být zařazení hodin českého jazyka prioritou. Bohužel je k tomu potřeba dost papírů a potvrzení, a pak to trvá moc dlouho“ (KKC, rozhovor 30. 11. 2020).*

Dalšími možnostmi, které souvisí s podpůrnými opatřeními, je nastavení individuálního vzdělávacího plánu pro žáky cizince, návštěva pedagogicko – psychologické poradny s provedením jazykové diagnostiky či přidělení asistenta pedagoga.

- **Individuální vzdělávací plán**

Možnost individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) mají žáci druhého a třetího stupně podpůrných opatření. IVP zpracovává školské zařízení, které žák navštěvuje, a je vypracováván na základě žádosti samotného žáka, pokud je zletilý, či jeho zákonných zástupců (NÚV 2020). Jeho obsahem je především zaměření na rozvoj jazyka, způsob zadávání a hodnocení výuky. Na základě zjištěné jazykové úrovně žáka jsou pak podrobně popsány vzdělávací cíle jednotlivých předmětů. Vyhodnocení IVP by mělo probíhat alespoň jednou za rok, a to ve spolupráci se školským poradenským zařízením (Titěrová, Vávrová 2021).

- **Pedagogicko-psychologické poradny**

Pedagogicko – psychologická poradna (dále jen PPP) je jedno ze školských poradenských zařízení, které se podílí na vzdělávání. Do poraden mohou docházet děti společně s rodiči od věku 3 let až do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání, a to zejména formou individuální ambulantní péče. V PPP pracují psychologové, speciální pedagogové i sociální pracovníci. (NÚV 2021).

¹⁸ Stupně opatření podrobněji popsána v Příloze 2 – Podpůrná opatření.

K datu 22. 1. 2021 bylo v České republice evidováno celkem 47 PPP (právních subjektů) zřízených kraji (MŠMT 2021). V rámci odloučených pracovišť pak bude počet PPP vyšší.

Portál NPI nabízí přehled odborníků zabývajících se tématem péče o žáky cizince v PPP v každém kraji. Největší počet psychologů a speciálních pedagogů zabývajících se tímto tématem působí v Moravskoslezském kraji, a to celkem šest (NPI 2020).

Mezi hlavní činnosti PPP patří vyšetření školní zralosti, kdy se posuzuje možný odklad školní docházky, diagnostika a reedukace specifických vývojových poruch učení či poradenství v oblasti profesní orientace (Čadová, Baslerová 2021).

Kromě toho se poradny zabývají také pomocí žákům s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. V tomto případě se na poradny obrací rodiče a školy z důvodu posouzení úrovně znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka a s cílem zajištění dostatečné výuky českého jazyka pro žáky (Titěrová 2019: 5). PPP by tedy měla provádět pedagogickou diagnostiku a na jejím základě pak vytvořit ve spolupráci se školou, rodiči i dítětem doporučení pro plán podpory. U cizinců se pak jedná především o diagnostiku zaměřenou na jazykové schopnosti žáka. Jejím cílem je zjistit, co žák umí, co chce dělat, co má rád, jak se chová nebo jak komunikuje, zkrátka udělat si komplexní představu o dítěti (Titěrová, Vávrová 2021). Bohužel však „[d]oposud neexistuje komplexní jazykově diagnostický nástroj, který by PPP umožnil zjistit, jakou mají děti a žáci s OMJ jazykovou úroveň[,] a do jakého stupně podpory tedy patří“ (Titěrová 2019: 22)¹⁹. Jde tedy o to, že pro zařízení poskytující diagnostiku neexistují ucelené postupy, které by jim radily, jak má tato diagnostika přesně vypadat.

S poradnami kooperují i organizace spolupracující s cizinci. Například se snaží ve školách šířit povědomí o možnosti provedení diagnostiky žáka, a to jakoukoliv formou, kterou dané zařízení poskytuje. „*Snažíme se dětem vyjednat diagnostiku, kterou školy mnohdy nedělají, kolikrát ani neví, že existuje nebo ji neumí*“ (InBáze, rozhovor 25. 11. 2020). Pomoc nabízí i CPIC: „*Můžeme zajistit doprovod klienta do PPP či zprostředkovat tlumočení*“ (CPIC, rozhovor 23. 11. 2020). Podobně se vyjádřilo i SIMI: „*Nabízíme nejrůznější workshopy a akce pro pedagogy mezi nimi například i takové, které se věnují právě spolupráci s PPP a možností diagnostiky*“ (SIMI, rozhovor 30. 11. 2020).

Bohužel, na straně učitelů je stále velká neinformovanost o možnosti spolupráce s PPP. V menší škole, kde jsem prováděla výzkum, žádný z učitelů o tom, že by škola

¹⁹ Pokusila jsem se ověřit, zda se od roku 2019 situace nezměnila, ale informaci se mi nepodařilo nalézt.

diagnostiku žákům cizincům vyjednávala, nevěděl. Pravděpodobně ve větších městech, kde je koncentrace cizinců větší, je i vyšší informovanost o poradnách. Ve větších městech je také větší naděje k tomu, aby se dítě dostalo do poradny včas. To, že se cizincům ve větších školách věnují, více potvrzují i webové stránky pražských škol, kde je možné se již zcela běžně setkat se záložkou věnující se vzdělávání cizinců²⁰. Některé školy se například věnují výuce českého jazyka pro cizince, otevírají tzv. evropské třídy, kde vyučují již od prvního ročníku dva jazyky, pořádají prázdninové kurzy s výukou češtiny pro žáky cizince či alespoň poskytují informace o tom, jak by mělo přijetí žáka cizince do školy vypadat. Ve většině případů jsem se však setkala s tím, že jsou informace psány v češtině, tedy pokud rodiče či dítě neumí příliš česky, anebo nemají tlumočníka/překladače, nemusí pro ně být tyto informace příliš přínosné.

- **Asistent pedagoga**

Jednou z možností ke zlepšení integrace cizinců do českých škol, kterou učitelé a cizinci mají, je asistent pedagoga. Jedná se o opatření, se kterým u nás zatím nejsou velké zkušenosti. „Hlavním cílem [...] působení [asistenta] je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání“ (NÚV 2018).

Práce asistenta pedagoga se u nás začala objevovat asi před třiceti lety. V roce 1997 pak přišla vyhláška, která povolovala činnost dvou pedagogických pracovníků pro žáky se zdravotním postižením. Později byla práce asistenta zaměřena na romské žáky, kdy byla i uzákoněna funkce „romského asistenta“. Po roce 2000 byl pak název změněn na „vychovatel-asistent pedagoga“, a tato profese se nezaměřovala jen na romské žáky, ale byla určena všem sociálně znevýhodněným žákům. Ke sjednocení profese došlo v letech 2004–2005, kdy činnost asistenta začala zahrnovat jak práci s žáky zdravotně postiženými, tak i s žáky sociálně znevýhodněnými. Souhrnně začali být tito žáci označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková 2014: 10).

²⁰ Například:

Trojské gymnázium. 2021. *Studium pro žáky-cizince*. Dostupné z: <https://gymnazium.euroskola.cz/pro-zajemce/studium-pro-cizince-2019/> [22. 3. 2021]

ZŠ a MŠ Kořenského. 2021. *Malí cizinci*. Dostupné z: <https://www.zskorenskeho.cz/centrum/cizinci/> [22. 3. 2021]

ZŠ Pošepného náměstí, Praha 4. 2021. *Výuka cizinců*. Dostupné z: <https://www.zspospeneho.cz/skola/vyuka-cizincu> [22. 3. 2021]

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci, kteří neovládají dostatečně český jazyk. Asistent pedagoga je pro žáka cizince možností ve 3. stupni podpůrných opatření²¹. Hlavním úkolem asistenta pedagoga u žáka cizince je pomoc při integraci dítěte s odlišnou kulturní a jazykovou zkušeností do výuky i do školního prostředí (Inkluzivní škola 2021). Asistent by měl pomáhat žákovi během výuky, kdy by měl například dodatečně vysvětlovat zadání od učitele, pomáhat se zápisem do sešitu nebo například napomáhat snížit stres z rychlého tempa výuky (Hlavničková 2013: 3).

Získání asistenta pedagoga pro žáka cizince je často velmi komplikované, a to především kvůli složitému financování a dlouhému vyřizování. „V současné době mají školy možnost požádat o asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním zřizovatele, a to kraj nebo přímo MŠMT“ (Titěrová 2011: 20). Zažádat o asistenta pravděpodobně není úplně nejsložitějším úkolem, problém je však v tom, že „[r]ozsah úvazku asistenta pedagoga je od 3. stupně podpůrných opatření v rozmezí od 0,25 do 0,75“ (PPP UO 2019: 4). Ve většině případů se tedy jedná o pozici na zkrácený úvazek, kterou velmi často vykonávají například matky s dětmi nebo vysloužilí učitelé. Často jde tedy spíše o přivýdělek nežli o práci na plný úvazek. Při plném úvazku „podle Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. (o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění jeho pozdějších novelizací) se [mohla] tarifní mzda asistenta pedagoga v roce 2020 při plném úvazku pohybovat od 15.230,- Kč výše, pokud nemá pedagogickou praxi delší než 2 roky“ (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů 2020). Ovšem vzhledem k tomu, že asistenti mnohdy na plný úvazek nedosáhnou, jsou jejich platy v porovnání s jejich náplní práce opravdu malé. To, že je s asistenty pedagoga problém, popisuje například pracovnice KKC: „*Je celkem těžké asistenty shánět, moc lidí to dělat nechce*“ (KKC, rozhovor 30. 11. 2020). Podobnou odpověď zmínila i InBáze, z.s.: „*Asistenti pedagoga nejsou, většinou na to není personál, protože ta pozice je špatně hodnocena*“ (InBáze, z.s., rozhovor 25. 11. 2020). Stejně tak OPU: „*Za mě osobně by problém s jazykem vyřešili asistenti pedagoga, ale je jich hrozně málo. Tím by se integrace rozhodně urychlila*“ (OPU, rozhovor 18. 11. 2020).

Ve škole měl asistenta pedagoga pouze jeden žák cizinec, kterého učitelé zmínili. Když jsem se ptala, jak se ho podařilo získat, odpověděla pedagožka takto: „*Vlastně, ho žák ‚podědil‘. Slečna asistovala žákovi, který už odešel na střední školu, tam s ním už nešla. Když se naskytlá možnost ‚přidělit‘ ji někomu jinému, získal ji právě M.* (Milena, rozhovor 12. 10. 2020). Někteří pedagogové pak zmiňovali, že by byli za asistenta pedagoga rádi, ale sehnat ho

²¹ Podrobněji viz část 5.2.1 Podpora poskytovaná státem – Podpůrná opatření, dále pak v Příloze č. 2.

je opravdu těžké. U některých naopak nebyl vůbec potřeba, například učitelka Jiřina u studentky, která se po roce vrátila zpět do České republiky, zmínila: „*Nejsem si úplně jistá, jestli je asistence nutná. Loni si opravdu představuju, když komunikovala minimálně, tak že by byla potřeba. Ale letos – všechno, co potřebuje, si vyjádří sama. Takže spíš do budoucna by určitě stálo za to, aby měla nějakou podporu v doučování jazyka*“ (Jiřina, rozhovor 19. 11. 2020).

V několika posledních letech byl zaznamenán nárůst počtu pozic asistenta pedagoga, kdy bylo podle údajů MŠMT v roce 2018 ve školách zaměstnáno více než 21 tisíc asistentů. Ve školním roce 2012/13 to bylo například pouze necelých šest tisíc (Teplá, Felcmanová, Němec 2019). Vzhledem k tomu, že roste počet asistentů pedagoga, roste také počet žáků, kteří ho potřebují. I přesto v roce 2020 přišlo MŠMT s návrhem nového znění inkluzivní vyhlášky. „*Ministerstvo chce [...] zúžit nárok na podporu žákům podle předem stanovených diagnóz, které se však týkají zejména mentálního postižení nebo poruch chování. Nově by tak o podporu mohly přijít například děti s tělesným postižením či děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*“ (Denglerová, Šíp 2020). „*V českých školách se dnes vzdělává 178 121 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Navržené změny povedou k tomu, že podpůrná opatření, na která byly dosud zvyklé, by byla bez náhrady odeprána desítkám tisíc z nich*“ (ČOSIV 2020), je uvedeno v tiskové zprávě ČOSIV, která nad tímto tématem vedla rozpravu s odborníky z různých oborů.

Jedním z dalších problémů, s nimiž se museli i asistenti aktuálně potýkat, je distanční výuka. Učitelka Milena, která s asistentkou spolupracuje, mi popsala, jaké dojmy měla z práce asistenta pedagoga v době distanční výuky ona: „*Ze začátku jsme to nechávali být, nechodila na hodiny. Mysleli jsme, že se za chvíli do školy vrátíme a nějak do půjde. Víím, že si s M. volali soukromě, myslím, že i za přítomnosti rodičů. On jí nějakým způsobem předával informace o tom, co se probírá a tak. Ted', když vííme, že to asi ještě na normální způsob vyučování nevypadá, tak chodí i do některých hodin, víi tak, co je pak následně třeba s M. podrobněji projít, dovysvětlit. Dohodli jsme se, že jí vždy budu dávat informace o tom, co se bude probírat, pošlu materiály a tak. Ona se pak individuálně připraví na výuku M. a zatím to takhle funguje*“ (Milena, rozhovor 12. 10. 2020). To, že funguje asistence, je pravděpodobně také tím, že žák je již vcelku samostatný, jelikož na mou otázku, jak žák zvládá distanční výuku, odpověděla učitelka takto: „*Nemyslím si, že by byli nějaké výraznější problémy. Ano, občas je to těžší, když spolu komunikujeme online, ale jinak není problém*“ (Milena, rozhovor 12. 10. 2020).

Bohužel s informacemi o jiných asistentech jsem neměla možnost se setkat, nemohu tedy porovnat, jakými způsoby funguje výuka jinde. V září 2020 tým organizace Člověk v tísni provedl výzkumné šetření mezi 800 asistenty pedagoga, kdy se zaměřovali na to, jakou činnost asistenti pedagoga během jarního distančního vzdělávání vykonávali. Výzkumu se účastnili asistenti z celé České republiky z různých typů škol. Z výzkumu vyplývá, že 57 % všech dotázaných asistentů pedagoga se věnovalo podpoře žáků při plnění distančně zadaných úkolů a podporovalo pedagoga při přípravě výukových materiálů. Žákům, kteří neměli přístup na internet, se věnovalo 30 %. S žáky dle výzkumu udržovali telefonický kontakt a distribuovali do poštovních schránek potřebné výukové materiály. Autor, jenž toto šetření popisuje, upozorňuje také mimo jiné na zmíněný návrh novely o rušení některých míst asistenta pedagoga, kdy píše, že pokud by děti ohrožené sociálním vyloučením přišly o nárok na asistenta pedagoga, během případné další distanční výuky by se jim velmi zkomplikoval přístup ke vzdělávání (Wagner 2020).

Asistent pedagoga je pro žáky cizince jistě potřebným, pomáhá mu orientovat se v novém prostředí a jistě také může učiteli ulehčit práci s vysvětlováním látky. Stále se ovšem jedná o pozici, která není v České republice dostatečně ohodnocena. Ačkoliv asistentovi pedagoga stačí v porovnání s pedagogem pouze střední vzdělání s maturitou s odpovídajícím pedagogickým vzděláním (Asistent pedagoga 2021), je stále pedagogickým pracovníkem, který se aktivně podílí na procesu vzdělávání a měl by být podle toho řádně ohodnocen. Otázkou však zůstává, jaká bude budoucnost pozice asistenta. Pokud by došlo k zavedení zmiňované novely, jednalo by se pravděpodobně o krok zpět v procesu začleňování znevýhodněných žáků. Mnoho žáků, a to nejen cizinců, kterým by byl asistent odepřen, by se muselo potýkat s velkou zátěží v běžných školách, nebo by pravděpodobně musely začít navštěvovat speciální školy. Stejně tak i pro učitelé by tato novela mohla znamenat určitou zátěž.

5.2.2 Národní pedagogický institut

Dále budou popsána opatření, které poskytuje Národní pedagogický institut. Jedná se o příspěvkovou organizaci, která se zabývá vzděláváním pedagogických pracovníků a je přímo řízena MŠMT (Faberová 2020).

- **Adaptační koordinátor**

Adaptační koordinátor je v podstatě zcela novou funkcí, kterou lze pro žáky cizince zajistit. Roli koordinátora realizuje od roku 2018 NPI a měl by dítěti pomoci při jeho přizpůsobování

se na nové kulturní prostředí a jiné životní podmínky. Koordinátor je žákovi cizinci k dispozici po dobu prvních 4 týdnů výuky od jeho nástupu do školy (NPI 2021).

Kolektiv autorů NPI popsal v metodické příručce práci adaptačního koordinátora. Ten by měl dítěti například pomoci překonat kulturní šok, zbavit ho nepříjemných stereotypů a celkově vytvořit ve škole příjemné prostředí. Také by mu měl pomoci se seznamováním se se školními právy a povinnostmi, s tím, jak se má chovat nebo mu pomáhat vysvětlit běžný chod školní třídy. Autoři píší, že by měl žák zažívat tzv. wellbeing, kdy se člověk cítí šťastně, zdravě, celkově v životě zažívá úspěch (Oxford English Dictionary 1989). Také by měl koordinátor zajistit realizaci úvodního kurzu českého jazyka (NPI 2021).

Pozici adaptačního koordinátora může vykonávat člověk s minimálně středoškolským vzděláním ukončeným maturitou, nejlépe s pedagogickým zaměřením. Jeho hlavní výhodou by mělo být to, že žák nemusí navštěvovat školská poradenská zařízení (NPI 2021). „Pro funkci adaptačního koordinátora je ideální externista s pedagogickým vzděláním, který má čas, chuť a ochotu se dětem/žákům s OMJ věnovat, je časově flexibilní a dokáže se přizpůsobit požadavkům školy i žáků. Zapojujeme ovšem i asistentky pedagogů nebo vychovatelky školní družiny, pokud mají ve svém úvazku pro tuto činnost čas“, popisuje, jak funguje funkce adaptačního koordinátora ředitelka základní školy v Jihlavě (PSV PP 2020).

Pro zřízení této funkce je třeba kontaktovat příslušného krajského koordinátora NPI ČR. (PSV PP 2018). NPI tak pravděpodobně reaguje na pozice ve školství, u kterých zaměstnanci velmi často nedosáhnou na plný úvazek, jelikož „[p]racovní smluvní vztah vzniká mezi [NPI] a adaptačním koordinátorem. Škole tedy nevzniknou žádné náklady spojené s touto pracovní pozicí. Krajský metodik z [NPI] vypracuje a odešle [dohodu o provedení práce] opatřenou výkazem pro osobu, jejímž úkolem bude provádět práci adaptačního koordinátora“ (Kinclová Vondrušková 2020: 27).

„[C]elkem ve školním roce 2018/19 žáky cizince podporovalo 244 adaptačních koordinátorů. Někteří adaptační koordinátoři se opakovaně během školního roku do školy vraceli k dalším nově přijatým dětem/žákům cizincům“. Například ve Středočeském kraji se jednalo o 31 adaptačních koordinátorů, v Pardubickém kraji pak o 22 (Grenarová 2019).

Role adaptačního koordinátora je stále novou, a tím pádem neznámou pozicí. Pokud by tato pozice získala na popularitě, jistě může být velice vhodným prostředkem ke zkvalitnění integrace cizinců do českých škol. Povinností koordinátora je doprovázet žáka cizince první čtyři týdny, pravděpodobně by mohlo být přínosnější, pokud by s žákem a rodiči zůstal v kontaktu déle. V momentální situaci pouze závisí na ochotě adaptačního koordinátora, zda bude či nebude dále s žákem cizincem spolupracovat.

- **Překladačské a tlumočnické služby**

Kromě adaptačního koordinátora přišel NPI v roce 2018 také s možností překladačských a tlumočnických služeb. Poskytování těchto služeb zajišťuje především překlad odborných textů nebo zajištění doprovodného tlumočení. Pokud škola, rodiče nebo třeba PPP chtějí této službě využít, musí kontaktovat krajského koordinátora NPI, ten pak nejpozději do 5 dnů od převzetí zakázky na vyhotovení překladu či zprostředkování tlumočení realizuje zakázku (NPI 2021).

5.2.3 Doporučení místních úřadů

Dalšími aktéry, kteří do problematiky integrace cizinců vstupují, jsou i místní úřady, které prostřednictvím svých webových stránek poskytují informace o tom, co si musí cizinci v České republice zařídit a obstarat.

Nejdál je v tomto ohledu pravděpodobně město Praha. Na webové stránce metropolevsech.eu, která „je určena pro všechny obyvatele kulturně rozmanité Prahy“. Nabízí informace pro cizince žijící v jednotlivých městských částech, poskytuje informace o institucích, které se integrací cizinců zabývají či informace o památkách. Kromě toho je zde možné nálezt také informace o vzdělávání cizinců napříč všemi stupni vzdělávání, včetně informací o přijímacích řízeních na střední školy či maturitních zkouškách. Celé stránky jsou poskytovány v několika jazykových mutacích, lze je číst tedy v češtině, angličtině, ruštině, vietnamštině či ukrajinštině (Metropole všech 2021).

Podobné informace jsou i nabízeny pro cizince žijící v Jihomoravském kraji, a to na webu cizincijmk.cz (cizincijmk.cz. 2021).

Další webové stránky určené pouze cizincům, které by spravovaly městské či krajské úřady, se mi nepodařilo dohledat. Některá města na svých stránkách mají alespoň záložku, kde poskytují informace pro cizince, například město Pardubice na webu pardubice.eu (pardubice.eu 2021), nebo město Ostrava, které nabízí záložku se základními informacemi pro cizince žijící v Ostravě (ostrava.cz 2021).

5.2.4 Neziskové organizace

Vzhledem k tomu, že stát mnohdy není dostatečně rychlý v zavádění podpůrných opatření, vznikají tak nestátní neziskové organizace, jež se snaží cizincům také pomáhat. Například poskytují informace pro rodiče a žáky cizince i pro pedagogy a ředitele škol, kteří s nimi pracují. Ty, s kterými jsem provedla rozhovory, jsou podrobněji popsány výše.

Obecně jsou neziskové organizace „charakterizovány jako takové organizace, které nevytvářejí zisk k přerozdělení mezi své vlastníky, správce nebo zakladatele. Zisk sice mohou vytvořit, ale musí ho zase vložit zpět do rozvoje organizace a plnění jejího poslání“. V České republice se pak organizace nejvíce zaměřují například na sport, ochranu životního prostředí či na kulturu a zdravotnictví (Svět neziskovek 2014).

Jednou z oblastí je také pomoc cizincům. Ke dni 16. února 2021 bylo dle Evidence NNO vedeno celkem 79 neziskových organizací, jejichž cílovou skupinou jsou cizinci a uprchlíci, dále pak 121 organizací, které pomáhají příslušníkům národnostních menšin. Specifickou oblastí je pak pomoc romské komunitě, kterou se zabývá 98 organizací (Portál veřejné správy 2021). Některé z nich se zaměřují na komplexní pomoc cizincům, kteří do České republiky přijdou, některé z nich se pak zabývají především určitou oblastí, jako je například školství.

Organizací, jež je v České republice v oblasti vzdělávání cizinců jednou z nejvýznamnějších, je **META, o.p.s.** Organizace vznikla v roce 2004 a podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a pracovní integraci. Jejich náplní je pomáhat zorientovat se rodičům cizinců a jejich dětem v českém školství a v začlenění se do společnosti. META nabízí kurzy češtiny jako druhého (cizího) jazyka pro děti i dospělé. Kromě toho podporuje pedagogy, školám poskytují poradenství ve vzdělávání žáků cizinců. V jejich nabídce jsou semináře, metodická podpora nebo materiály do výuky. Jedním z cílů organizace je také prosazení systémových změn, které reflektují potřeby škol a dětí s OMJ (META o.p.s. 2021).

Společnost META o.p.s. spravuje také portál **Inkluzivní škola.cz**, který je „určený pedagogům, ředitelům škol, asistentům pedagoga, psychologům a sociálním pracovníkům a dalším, kteří se podílejí na začleňování dětí s [OMJ] do českých škol“ (Inkluzivní škola 2021).

Neziskových organizací, které s cizinci i s pedagogy spolupracují, je v České republice v nynější době pravděpodobně pořád celkem málo. Stále o nich lidé nemají moc povědomí. Proto je potřeba, aby o nich informovaly i například školy, do nichž cizinci přicházejí, a tudíž je třeba, aby se do škol a k učitelům dostávaly potřebné informace.

Neziskových organizací **InBáze, z.s., Organizace pro pomoc uprchlíkům, z.s. a Sdružení pro integraci a migraci, o.p.s.**, s nimiž jsem byla v kontaktu během svého výzkumu, jsem se ptala, co ony považují za největší překážku při vzdělávání cizinců. „*Nevím, jak v ostatních městech, ale v Praze, kde je těch cizinců tak nějak nejvíc, se snažíme tlačit hlavně na ministerstvo*“ (InBáze, z.s., rozhovor 25. 11. 2020). „*Za mě osobně by problém s jazykem vyřešili asistenti pedagoga*“ (OPU, 18. 11. 2020). „*Je třeba, aby stát začal*

problematiku cizinců ve školách řešit komplexněji. Dřív, když jich tady nebylo tolik, tak to tímhle ‚individuálním‘ způsobem fungovalo, ale teď už to takhle nejde“ (SIMI, rozhovor 30. 11. 2020). Všechny odpovědi se nesly tedy v duchu kritiky státu. Podle nich je třeba tuto situaci řešit plošně. Neziskové organizace působí spíše lokálně a nedokáží pomoci všem. Podle nich by měl být stát tím nejvýznamnějším aktérem, který se bude o vzdělávání žáků cizinců zajímat a přijímat taková opatření, aby se dostalo na lepší úroveň.

- **Dvojjazyčný asistent**

I dvojjazyčný asistent je jednou z myšlenek nezisková organizace META o.p.s., se kterou přišla v roce 2012. Od té doby organizace kvalifikovala celkem 49 cizinců na pozici asistentů pedagoga. Jedná se v podstatě o klasického asistenta pedagoga, avšak s tím rozdílem, že ovládá více jazyků. „Dvojjazyční asistenti jsou běžnou praxí například ve Velké Británii. Fungují zejména jako vícejazyčný zdroj pro učitele nebo pro výuku začátečníků, kterým poskytují velkou podporu“ (Inkluzivní škola 2020).

Organizace META také vydala publikaci *Dvojjazyční asistenti pedagoga – příběhy úspěšné integrace*, která popisuje, jak vypadá práce takového asistenta v praxi. Autoři píší, že „[m]yšlenka dvojjazyčných asistentů vznikla na základě úvah o tom, že v České republice žije hodně vzdělaných cizinců (někteří i pedagogického zaměření), kteří nemohou najít adekvátní pracovní uplatnění, a zároveň je v českých školách velký počet dětí a žáků s OMJ, jejichž vzdělávání může být někdy problematické a asistent pedagoga je jeden z ‚nástrojů‘, jak se s tímto popasovat“ (Benda, Vodňanská 2016: 3).

Výhodou dvojjazyčných asistentů pedagoga je to, že „mohou snadno navazovat na předchozí znalosti a kulturně determinované zkušenosti ze země původu. [...]. Dvojjazyční asistenti pedagoga fungují jakožto mediátoři mezi původní kulturou žáků a kulturou české společnosti“ (Titěrová 2014: 25).

Pro žáky cizince může být dvojjazyčný asistent opravdu velkým přínosem. Pro žáka je jistě přínosné, když má jistotu toho, že se má na koho obrátit, pokud má nějaký problém. Asistent, který hovoří stejným jazykem, mu může vše vysvětlit a pomoci mu lépe objasnit a pochopit například probírané učivo, ale i dění ve školním kolektivu.

S tímto případem jsem se v podstatě setkala během praxe ve školní družině, kdy měl žák cizinec asistenta, který uměl, stejně jako on, rusky. Nejednalo se však o pozici zřízenou organizací META, o.p.s., ale o běžného asistenta pedagoga. To, že uměl stejně jako žák cizinec stejným jazykem, tak byla spíše náhoda.

5.2.5 Iniciativa ze strany škol a pedagogů

Ve většině případů, nemají žáci cizinci vyřízená žádná opatření ještě před nástupem do školy. Z tohoto důvodu prvním, kdo se začíná o snadnější cestu k začlenění žáka cizince do kolektivu zajímat, je škola. „[N]ejvětší podíl práce spojené s integrací takových dětí leží na samotné škole. To všechno přináší zvýšené nároky na práci celého pedagogického sboru a v konečném důsledku i na fungování celé školy. Přes všechny tyto zvýšené nároky nejsou školám na integraci žáků cizinců automaticky přidělovány žádné speciální finanční prostředky. Školy na děti s [OMJ] získávají stejný normativ jako na české děti a jsou nuceny si s touto situací poradit samy“ (Kostecká 2013: 61). Jde tedy o to, že ačkoliv je pro školu, a především pro samotné pedagogy, kteří žáky cizince vyučují, taková výuka obtížná, nemají možnost žádat o žádnou podporu, která by výuku žáků cizinců usnadňovala, například formou doučování.

Osobně jsem se také nesešla s tím, že by školy doučování českého jazyka poskytovaly. „Jazykové kurzy nepořádají především školy s menším procentem žáků, které mají dostatek prostoru se jim věnovat individuálně [...]“ (Kostecká 2013: 64). To potvrdil i výzkum, jelikož učitelé popisovali, že pro žáky cizince připravují například trochu jiná cvičení než pro ostatní žáky. Například učitel Miroslav řekl: „*Snažím se pro ně připravovat si trochu jiné, upravené zadání, aby tomu lépe rozuměli*“ (Miroslav, rozhovor 1. 12. 2020). Jde tedy o to, že učitelé, s nimiž jsem mluvila měli ve třídách pouze jednoho, maximálně dva žáky cizince. Pokud by byl počet cizinců ve třídě vyšší, a každý z nich by byl na jiné jazykové úrovni, vytvářet speciální úkoly pro každého zvlášť by nebylo tak jednoduché.

„Některé školy [...] oficiálně neorganizují žádné jazykové kurzy, ale jejich pedagogové často v rámci svého volného času žákům cizincům nabízejí individuální doučování“ (Kostecká 2013: 64). Tím je myšleno, že někteří pedagogové se mohou zabývat doučováním, avšak například až po vyučování bez podpory školy.

Ve většině případů jde ze strany škol především o kladný přístup jednotlivých učitelů. Pokud pedagog zaujímá pozitivní postoj k určité změně v jeho výuce, jistě se lépe cítí pak i samotný žák cizinec. To se pak může projevit i v jeho školních výsledcích, jelikož „školní klima a výsledky dětí ve vzdělávání spolu úzce souvisejí“ (Kostecká, Braun, Hasman, Machovcová, Pivarč, Hadj-Mousová, Hána 2019: 19).

V rozhovorech jsem se učitelů neptala přímo na otázku, jaký mají pocit z výuky cizinců. U většiny z nich však bylo poznat, že ačkoliv to pro ně byla mnohdy první zkušenost s výukou žáka cizince, snažili se, aby žák, co nejlépe zapadl. Na učitelích bylo poznat, že vyučování žáka cizince je pro ně novou zkušeností a určitou výzvou, kterou se snaží zvládat,

co možná nejlépe. Pedagog Kamil, jenž učí žáky cizince, kteří umí již celkem dobře česky, řekl, že je vůbec nevnímá jako rozdílné a jejich výuka mu nepřináší žádné problémy.

„Opravdu jsou tady dlouho, nedokážu tedy říct, jak to bylo při jejich příchodu, ale teď bych řekl, že je nikdo nevnímá jako nějaké ‚narušitele‘ nebo něco takového. Jsou to prostě už vlastně skoro Češi, já je tak taky беру. Prostě kdyby neměli jiný vzhled, nebyl by jejich původ nějak poznat“ (Kamil, rozhovor 1. 12. 2020).

Negativní postoj byl cítit pouze u informantky Lucie, která vyučuje žákyni romského původu pocházející ze Slovenska, jež je v osmém ročníku základní školy. *„Ze začátku jsem nad tím dost přemýšlela, jestli jí nemám dělat nějaké lehčí cvičení a tak, i jsem to párkrát zkusila, ale nebylo to k ničemu“ (Lucie, rozhovor 16. 9. 2020).* Pokračovala tím, že i soužití se spolužáky je pro tuto žákyni problémovější: *„Má tam pár kamarádů. Ale jsou to hlavně ti, se kterými zlobí. Ona se snaží vždy s někým bavit, ale děti jsou vnímavé a už několikrát viděli, že když se k A. přidali s nějakým jejím ‚nápadem‘, tak z toho měli akorát problém. Většinou jí řeknou, že s ní nic dělat nebudou. Stejně je to třeba, když děláme nějaké skupinové práce. V týmu s ní nikdo většinou být nechce“ (Lucie, rozhovor 16. 9. 2020).* Na takovou odpověď jsem reagovala otázkou, jak takové situace učitelka řeší. *„Snažím se dětem vysvětlit, že se musí kamarádit se všemi, že nemohou takhle nikoho vyčleňovat, ale není to zrovna jednoduché“ (16. 9. 2020).* Také však zmiňovala: *„Ono se jí nechce moc učit a z toho plyne to, že se o hodinách nudí a pak zlobí. Dost často vyrušuje, baví se s ostatními místo toho, aby dělala, to co má“ (Lucie, rozhovor 16. 9. 2020).* Učitelka také popsala nedostatečný zájem dítěte i rodičů o výuku. Například řekla, že *„[o]bčas do školy nepřijde a omluvenku má až několik dní potom. Možná rodiče podepisují ani neví co“*, nebo *„[k]dyž rodiče zavoláme třeba kvůli prospěchu, tak je musíme doslova ‚nahánět‘, aby vůbec přišli. Pak stejně nejeví žádný zájem o to, aby se zlepšovala“ (Lucie, rozhovor 16. 9. 2020).* Zájem rodičů o jejich dítě je tedy v mnoha případech důležitým prvkem, který může hrát klíčovou roli v hladším průběhu začlenění. V tomto případě nejspíš nejde však ani tak o jazykovou bariéru, jako o odlišné přijímání a respektování pravidel, kdy dítě ani jeho rodiče neprošli takovou průpravou a pravděpodobně neočekávají, že by škola dítěti mohla nějak významně předurčit jeho život. Tento případ tedy popisuje, že ačkoliv mohou být učitelé na výuku cizinců připraveni dobře, ne vždy se odlišná kulturní pravidla podaří skloubit. Učitelovi se ne vždy musí podařit odlišné kultuře porozumět, možná se někdy ani o její pochopení snažit nechce. Mezi pozitivní aspekty dobrého pedagoga patří vedení příkladem. *„Učitel je příkladem pro žáky, je vzorem vzájemných vztahů, příkladem tvořivé práce s informacemi, svobodou osobnosti, která dokáže děti nadchnout a obohatit“ (Rakoušová 2008: 124).* Měl by tedy ukazovat i to, jak se

chovat k odlišným národnostem a etnikům. Nelze soudit, že by Lucie měla negativní vztah k cizincům, popřípadě k Romům, avšak z rozhovoru s učitelkou bylo cítit, že výuka této žákyně ji netěší a po profesní stránce ji nijak nerozvíjí. Naopak své snahy o její lepší přijetí do kolektivu vzdala. Přístup učitele je významným faktorem, který může žáka cizince ovlivnit. Tento „nezájem“ mohou pak vycítit i spolužáci a začnou se ke spolužačce chovat podobným způsobem.

5.2.6 Účast rodičů a samotných dětí

V neposlední řadě se na snazším začlenění žáků cizinců do školní třídy podílí i jejich rodiče a děti samotné. Rodiče, pokud umí česky nebo se alespoň snaží naučit, tak i svým dětem například domlouvají soukromá doučování nebo je přihlašují na mimoškolní aktivity, aby tak zůstali v kontaktu se svými spolužáky a necítili se pak odloučeně.

Také je velmi důležité, jak se na integraci podílí samotní žáci cizinci a jeho spolužáci. „Začleňování dítěte (tj. cizince) je obtížné, zejména pro samotné dítě. Takový žák se v novém kolektivu setkává s různým způsobem přijetí ze strany spolužáků – od přátelského přes ignorující až bohužel odmítavé“ (Merkvart 2004 in Průcha 2011: 81).

Během výzkumu jsem se snažila zjistit, jak vidí vztah cizince se spolužáky učitelé. „Zatím spoléhám na spolužáky, jsou v kontaktu. Víím, že jí pomáhají, myslím si, že je to v tuhle chvíli hrozně důležité, že má pomoc od nich a tu výuku dobře zvládá“ (Jiřina, rozhovor 19. 11. 2020), odpověděla učitelka Jiřina na otázku spojenou s doučováním jazyka. Rozhovor tedy pokračoval otázkou, zda má tedy studentka se spolužáky dobrý vztah. Učitelka odpověděla: „Ano, velmi mile mě překvapili a fungují velice dobře. Každý den si vlastně voláme²², když je nějaká potíž třeba technická nebo tak. Snažíme se řešit věci za pochodu. Vždycky se nějak domluvíme a hned ty věci řešíme. Spolužáci jí opravdu pomáhají“ (Jiřina, rozhovor 19. 11. 2020). Jak vydalo přijetí žáka cizince do školní třídy popsala i učitelka Milena: „Přišel normálně s ostatními, snažila jsem se, aby děti nějak to, že není z Čech nevnímali. Ostatní děti se, ale znali už z prvního stupně, věděli, že je nový. A víte, jak to chodí, vždycky, když je někdo někde nováček, tak vás zajímá, jaký asi je. Když jsme se vzájemně představovali a M. řekl, že je z Ukrajiny. Děti byly takové zaražené, jedna žákyně pronesla, něco v tom smyslu, že to si s Michalem nebudou moc pořádně povídat. Naštěstí M. jí rozuměl a hned jí, sice ne přesně česky, odpověděl, že povídat si klidně můžou, že on jí celkem rozumí. Jinak, já si myslím, že

²² Učitelka Jiřina mluvila v souvislosti s distanční výukou. Z tohoto důvodu zmiňuje skutečnost, že si se studenty telefonují.

M. zvládl vstup do kolektivu velmi dobře. Ve třídě nemám nikoho, kdo by dělal nějaké větší problémy a třeba se mu nějak smál. Právě naopak děti hodně zajímalo, jak se na Ukrajině žije a podobně. Myslím, že si k sobě našli cestu bez problémů. Kolikrát se mu snaží pomáhat třeba s úkoly. Dneska, pokud budete děti sledovat, nepoznáte, že není od nás, když ho teda neuslyšíte, tam to ještě trochu drhne. Normálně spolu vychází, o přestávkách spolu komunikují, hrají si, povídají a tak“ (Milena, rozhovor 12. 10. 2020).

Je tedy důležité, aby všechny děti, které se setkávají s žáky z jiných kulturních a jazykových prostředí, od rodičů i od vyučujících pochopily, že na světě existují i jiné kultury a snažily se je respektovat. Žáci z České republiky pak nebudou mít problém s tím, aby žáka cizince přijali. Cizinci se pak také musí snažit například zlepšovat v českém jazyce, aby mohl se svými spolužáky snadněji komunikovat a celkově se tak zapojit do chodu školní třídy.

5.2.7 Síťování

Opatření, jež propojuje, státní instituce, neziskové organizace, školy i rodiče je síťování. Síťování je oblíbeným sociologickým termínem posledních let. Pojem sociální síť se v rámci sociální antropologie objevil na přelomu 50. a 60. let v Británii. Jde o podchycení komunitních vztahů, které překračují uzavřené hranice skupin. Jedná se například o rodinné skupiny, spolky, sdružení a podobně. Obecně je pak sociální síť v sociologickém slovníku popsána jako množina sociálních subjektů propojených směnnými vztahy (Petrušek, Maříková, Vodáková 1996: 986).

Obecně o sítích a síťování píše A. Gojová, která říká, že každý z nás je součástí nějakých sítí, přes které si například hledáme partnera, kamarády nebo třeba práci. Jedná se však o sítě neformální, které jsou založeny na přátelských vztazích, a tím pádem jsou i velmi proměnlivé. Aby došlo ke zlepšení služeb, jejich rozvoji a koordinaci, či řešení problému konkrétního klienta, je třeba tyto sítě proto formalizovat (Gojová 2007: 144).

Právě síťování využívají i organizace a instituce, při „společném hledání řešení klientských problémů v situaci, kdy samostatný postup jednotlivých organizací nezaručuje efektivitu realizovaných služeb a prováděných opatření“ (Šotola, Zatloukal 2010: 214).

Dnes je tedy možné setkat se s tzv. zasítovanými organizacemi, které spolupracují na lepším a plynulejším začlenění žáků cizinců do našeho školství. Mezi zasítované organizace tak patří školy, neziskové organizace a další, například státní instituce, jež kooperují na lepší proveditelnosti začleňování. Mezi zasítované organizace podporující cizince v Pardubickém kraji, které spolupracují s NPI, tak patří některé z neziskových organizací a spolků, například Most pro o.p.s., dále dvě základní školy, a také Krajský úřad Pardubického kraje nebo odbor

školství, kultury a sportu statutárního město Pardubice V momentální situaci NPI poskytuje informace o zasíťovaných organizacích ve všech krajích, s výjimkou Prahy a Středočeského kraje. Informace o těchto krajích stále připravuje a prozatím tedy nejsou zatím dostupné (NPI 2021). Z tohoto důvodu uvádím jako příklad právě kraj Pardubický.

Příklad síťování zmínily během rozhovoru i pracovnice CPIC: „*V rámci koordinační role Centra síťujeme školy v regionu (MŠ, ZŠ, SŠ), sdílíme relevantní informace organizací, které se této problematice primárně věnují. V zasíťovaných školách jsou pak k dispozici letáky v jazykových mutacích s odkazy na Centrum a se stručnou informací, jak jim můžeme při začleňování jejich dětí do českých škol pomoci*“ (CPIC, rozhovor 23. 11. 2020). Síťování tak určitě může pomoci více informovat školy o tom, jak zlepšit integraci cizinců, a také může zajistit lepší fungování celého procesu začlenění.

6 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem práce bylo najít odpovědi na otázky spojené s problematikou začleňování a následného vzdělávání žáků cizinců v českých školách. Na počátku svého zkoumání jsem si položila dvě výzkumné otázky, první z nich: **Jak učitelé zvládají výuku cizinců a jak jsou na ni připraveni?** Díky provedenému výzkumu mi bylo umožněno na tuto otázku alespoň částečně odpovědět. Celkem jsem měla možnost hovořit s pěti učiteli, kteří žáky cizince vyučují. Konkrétně se třemi pedagogy ze základní školy a se dvěma ze školy střední. V obou případech se jednalo o školy a vyučující, kteří nemají s výukou cizinců příliš velkou zkušenost. Měla jsem tedy možnost sledovat, jak se snaží problematice vzdělávání cizinců porozumět, a jaké postupy volí při jejich integraci.

Zkoumání ukázalo, že jedním z důležitých faktorů při začleňování je vlastní snaha cizinců. Pokud žáci cizinci sami usilují o zlepšení se v jazyce, poznání české kultury a pochopení našich zvyků, nemají pak takové potíže během výuky a i během komunikace se spolužáky. Například několik pedagogů zmínilo, že ví o tom, že jejich žáci cizinci chodí, či dříve chodili na doučování češtiny.

Na základě provedených rozhovorů usuzuji, že pro učitele je zásadní, aby výuka žáků cizinců probíhala co nejnáze, a nenarušovala tak „běžný“ chod vyučování. Pedagogové zmínili, že se snaží (či v minulosti snažili) pro cizince připravovat jiná, pro ně vhodnější, cvičení a úkoly. Také se jim pokouší látku vysvětlit, tak aby jí porozuměli bez větších problémů. Například během krátkého pozorování jsem měla možnost sledovat, že učitelka vysvětlovala zadání práce nejprve celé třídě, a poté se žáka cizince osobně zeptala, zda všemu porozuměl a případně mu práci lépe vysvětlila. Také jsem se však setkala s případem, kdy učitelka popisovala, že se žákyně cizinka během jejího vyučování příliš nesnaží. Podle ní nemá zájem o to, aby udělala posun zejména v jazyce, také popsala, že ani její rodiče nemají o její studijní výsledky příliš zájem. Nelze však říci, zda je celý problém pouze na straně žáčky a jejích rodičů. Je také možné, že učitelka se cizince nesnaží pomáhat a možná od ní očekává až příliš. Pedagožka pak cizinku považuje za nesnaživou a línou a její postoj se pak přenáší i na spolužáky, kteří se s žákyní nechtějí kamarádit. Učitelka také popsala, že žákyně v hodinách nedává pozor, zlobí a obtěžuje spolužáky. Možná se tak snaží na sebe upozornit, aby se s ní spolužáci kamarádili a nevyklučovali ji z kolektivu.

Právě i spolužáci hrají v úspěšné integraci důležitou úlohu. Ve třídě jsem sledovala situaci, kdy vyučující zadala žákům úkol, ale pracovala s jinými žáky než s žákem cizincem. Na ostatní spolužáky tak apelovala, aby mu v práci případně poradili. U spolužáků nebyla

vidět neochota pomoci, ale naopak se cítili významně, jelikož mohli spolužáka podpořit. Také další z učitelek vyučující studentku cizinku, která do školy přišla až během distanční výuky, sama řekla, že se momentálně hodně spoléhá na spolužáky. Zmínila, že spolužáci se o novou studentku zajímají a sami mají zájem jí pomoci.

Druhá část první výzkumné otázky se týká toho, jak jsou učitelé na výuku cizinců připraveni. Učitelům jsem v rámci výzkumu pokládala otázku, zda měli někdy možnost účastnit se nějakého kurzu či školení zabývajícího se problematikou vzdělávání žáků cizinců. Všichni z nich odpověděli, že o školeních a seminářích slyšeli, ale nikdy na nich nebyli. Někteří zmiňovali, že do té doby, dokud cizince sami nezačali vyučovat, připadalo jim to zbytečné. Někteří zase, že jim tuto možnost nikdo nenabídnul, a zajímali se tak pouze ze své vlastní vůle.

Druhá výzkumná otázka, kterou jsem si položila, zněla: **Jaké možnosti pomoci mají děti i jejich rodiče (cizinci) během integrace do české školy?** Z tohoto důvodu jsem se zaměřila na jednotlivé aktéry, kteří jsou schopni podporu žákům cizincům poskytnout a zprostředkovat. Konkrétně tedy na stát a další státní orgány, poté na neziskové organizace, na školy a na samotné rodiče a děti.

U opatření, která nabízí stát, vycházím především z teorie, kdy bylo třeba nastudovat, různé metodologické příručky, které popisují, jak by měl celý proces začlenění žáka cizince probíhat. Jako první opatření je pro žáky cizince nabízena bezplatná jazyková příprava v rozsahu minimálně 70 hodin týdně. Na tu mají nárok všichni cizinci ihned po nástupu do školy. Pokud i poté žák cizinec potřebuje intenzivnější jazykovou přípravu či nějakou další podporu, je již třeba žádat o podpůrná opatření. Ty mají celkem tři stupně, pro první z nich, kdy se pomoc týká žáků v jazyce již celkem zdatných, je třeba pouze doporučení třídního učitele či výchovného poradce. Pro další dva, kdy může být formou pomoci například i asistent pedagoga či nastavení IVP, je k tomu již potřeba potvrzení specializovaného poradenského zařízení. Tím je například PPP, která by žákovi cizinci měla provést jazykovou diagnostiku, a na jejím základě pak udělit případná opatření. Stát se tedy zaměřuje primárně na jazykovou podporu a nebere v potaz další okolnosti, které mohou být pro žáky cizince překážkou²³.

Během výzkumu jsem se ovšem setkala s tím, že učitelé o těchto opatřeních nebyli příliš informováni. Učitelé, se kterými jsem mluvila, neměli dostatečné povědomí o možnostech podpory, o kterou mohou pro žáky cizince zažádat. Příčinou může být, že byly

²³ Možnosti opatření podrobněji popsána v části 5.2.1 Podpora poskytovaná státem.

zavedeny zhruba před devíti lety, a tak učitelé, kteří vyučují již delší dobu, o nich nejsou dostatečně informováni. O vzdělávání cizinců se tak dozvídají až během své praxe. V rámci mého zkoumání jsem se setkala s tím, že pouze jeden žák cizinec měl vyjednaná tato opatření, a na jejich základě tak zajištěného asistenta pedagoga. Při rozhovoru s učitelkou, která s výukou studentky z ciziny teprve začínala, jsem se dokonce setkala s tím, že se mě ptala na radu, jakou pomoc jí může škola zajistit. Velkou neinformovanost potvrdili i pracovníci CPIC, které se na integraci cizinců specializuje. Jejich hodnocení znělo: „*Překážkou je neznalost systému vzdělávání v ČR, na což reagujeme nabídkou kurzů, kde se tímto tématem zabýváme do hloubky*“ (CPIC, rozhovor 23. 11. 2020). Nejen CPIC, ale i další organizace se snaží informace o opatřeních rozšiřovat za pomoci projektů, které organizují. Povědomí o podpoře, kterou stát nabízí, se organizace snaží šířit nejen mezi pedagogické pracovníky, ale informace chtějí předávat i rodičům žáků cizinců.

Výzkum mě přivedl i k dalšímu významnému aktéru, tím je Národní pedagogický institut, který spadá pod MŠMT. Ten v roce 2018 vytvořil pozici adaptačního koordinátora, který by měl žákovi pomáhat především při vstupu do školy. Jedná se o pozici, kdy je koordinátor s žákem cizincem pouze první čtyři týdny od zahájení jeho výuky a seznamuje ho především s chodem školy a připravuje ho na další fungování ve třídním kolektivu. To, jestli s žákem cizincem zůstane v kontaktu i na dále závisí pouze na něm. Kromě adaptačního koordinátora poskytuje NPI i překladatelské a tlumočnické služby. Oběma službami se institut snaží reagovat na stále se zvyšující počet cizinců v českých školách²⁴. Během výzkumu jsem se s využitím tohoto druhu opatření nesetkala, informace o nich mám tedy pouze teoretické.

Dalšími aktéry, které zmiňuji, jsou školy. Během výzkumu jsem se nesetkala s tím, že by školy samy realizovaly například nějaké kurzy a snažily se o to, aby pak výuka „jejich“ cizinců probíhala lépe. Pokud škola nedostává žádnou finanční podporu od státu, nerealizuje pak ani žádné služby, které by cizincům pomáhaly. Ve většině případů žákům cizincům poskytují doučování pedagogové pouze soukromě v jejich volném čase²⁵.

Na výše položenou otázku jsem se snažila tedy dívat z různých úhlů. Pomoc lze poskytnout různými způsoby. Z výzkumu vyplynulo, že podstatné je, aby se na procesu integrace a vzdělávání podíleli všichni zúčastnění aktéři. Ukázalo se, že je třeba, aby se o toto téma aktivně zajímal zejména stát. Snažil se problematiku vzdělávání cizinců řešit více komplexněji a také na ni vyčleňoval více finančních prostředků. V momentální chvíli jsou

²⁴ Informace o pomoci, kterou nabízí NPI, podrobněji v části 5.2.2 Národní pedagogický institut.

²⁵ Podrobněji viz část 5.2.5 Iniciativa ze strany škol a pedagogů.

nastavena určitá opatření, ty se však nemusí dostat všem žákům cizincům. Tím je způsobeno, že někteří se mohou potýkat s problémy, které škola a samotný vyučující nemusí zvládnout. Finance hrají v tuto chvíli důležitou roli nejen při zavádění nových opatření, ale i během vzdělávání pedagogů v oblasti integrace žáků cizinců. V případě, že škola získá dostatek financí, může pak provozovat kurzy a semináře určené pro cizince i pro učitele. Učitelé tím tak získávají nové zkušenosti a následně zvládají situaci s žáky cizinci ve školách lépe. Kromě školení by mohlo ke zlepšení dojít například tím, že by byli učitelé na práci s cizinci připravováni již během jejich výuky na vysokých školách. I přestože není počet cizinců v českých školách tolik vysoký, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy zavádí předmět zaměřující se na výuku cizinců v rámci oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v prezenční formě. Konkrétně se jedná o předmět Výchova ke globální odpovědnosti (Stará in NIDV 2019: 2). V širším měřítku se sice jedná o malý pokrok, ale myslím si, že bude-li pokračovat dosavadní trend zvyšujících se počtů cizinců, lze tento předmět očekávat stále častěji.

Nelze však vztáhnout téma integrace a vzdělávání žáků cizinců pouze na stát. Je důležité, aby se do tohoto procesu zapojovali i žáci a jejich rodiče. Podstatné je, aby sám žák cizinec měl zájem zlepšovat se, a to jak v jazyce, tak i ve výuce obecně. Stejně tak i jeho rodiče by se měli zajímat o vzdělání jejich dítěte. V případech, kdy učitelé popisovali snahu vzdělávat se i na straně samotných rodičů, byli podle nich studijní výsledky žáků cizinců lepší. V případě, kdy rodiče nejevili zájem, měly pak horší přístup a výsledky i jejich děti. V procesu integrace nehrají roli pouze žáci z odlišného kulturního prostředí, ale i čeští žáci a popřípadě i jejich rodiče. Na základě výzkumu si uvědomuji, že spolužáci mohou žáka cizince svým přístupem k němu motivovat a podporovat. Stejně tak, pokud by ho odmítali zapojit, mohou přispět k jeho demotivaci. Nejen žáci, ale celkově společnost by měli směřovat k tomu, že budou připouštět skutečnost soužití více kultur a etnik na jednom místě²⁶.

Pokusila jsem se naznačit a popsat postoje, které by k tomu měli napomáhat, kdy popisují multikulturní a interkulturní výchovu²⁷. Tyto dva přístupy v sobě reflektují jednak potřebu, aby cizinci chápali a respektovali naši kulturu, ale též aby i česká společnost byla tolerantnější k lidem odlišných národností. Tyto přístupy nesouvisí však pouze se vzděláváním cizinců ve školách, ale je třeba, aby takové pojetí provázelo celou českou společnost.

²⁶ Podrobněji viz část 5.2.6 Účast samotných dětí a rodičů.

²⁷ Podrobněji viz kapitola 4.1 Trendy ve vzdělávání žáků cizinců v České republice.

Snadnějšího začleňování žáků cizinců tedy lze dosáhnout, pokud se budou snažit všichni zúčastnění. K tomu přispívá i zde zmíněné síťování, které vzájemně provází většinu aktérů, kteří do problematiky začleňování a vzdělávání žáků cizinců zasahují. Snaží se, aby byli informováni všichni, pro něž je tato oblast zásadní²⁸.

²⁸ Podrobněji viz kapitola 5.2.7 Síťování.

7 Diskuze

Na výzkumné otázky jsem se snažila odpovědět především díky informantům, a to jak z řad učitelů, tak i z pohledu organizací, které se snaží v problematice integrace žáků cizinců pomáhat. Další informace jsem se pokusila získat z pozorování, byť jen krátkého. Ostatní poznatky jsem se snažila nastudovat z teoretických zdrojů. Na začátku výzkumu jsem měla určitá očekávání, některá z nich se mi potvrdila, některá mě naopak překvapila.

Na první výzkumnou otázku odpovídám pouze v rámci informací získaných ze svého výzkumu. Nelze obecně říci, že učitelé vyučování žáků cizinců zvládají pouze v případě, že se snaží i samotní žáci a jejich rodiče, a že na jejich výuku vůbec připravování nejsou. Například v časopise vydávaném NIDV (dnes NPI) je publikováno několik článků, které popisují, jak vypadá výuka cizinců na několika školách napříč různými městy. Obecně je zde popsáno, že se výuka cizinců v České republice vyvíjí dobrým směrem, a to především díky dotačním fondům. Přes ty pak lze poskytovat například jazykové kurzy a další školení (NIDV 2019: 10–14). Stejně tak i weby Inkluzivní škola.cz nebo Metodický portál RVP uvádějí příklady dobré praxe, které dokládají příběhy z konkrétních škol.

Výzkum mi také ukázal, že než žáci na opatření dosáhnou, uběhne spousta času. Před svým vstupem do terénu jsem si původně myslela, že většina žáků cizinců bude mít vlastního asistenta pedagoga a budou docházet na doučování českého jazyka. Jak se však ukázalo, zřízení funkce asistenta pedagoga není lehkým úkolem. Kurzy českého jazyka pak také nejsou povinností, se kterou by se žáci cizinci museli v českých školách setkat. Výzkum mi pomohl získat znalosti o mnoho dalších možnostech podpory pro žáky cizince, o kterých jsem před touto prací neměla povědomí. Velice mě pak zaujala práce státních i neziskových organizací v tomto oboru.

V rámci odpovědi na druhou výzkumnou otázku ohledně možnosti podpory jsem se snažila poznat a zahrnout co nejvíce možností, které cizinci mají. Zaměřila jsem se na několik aktérů, kteří hrají v oblasti začleňování žáků cizinců významnou roli. I tak se mi jistě nepodařilo obsáhnout všechny. Do problematiky vzdělávání cizinců vstupují i další aktéři jako jsou ředitelé škol, zřizovatelé škol v podobě obcí a měst a dále školské úřady, které by měly školám pomáhat. Z tohoto důvodu nelze očekávat, že se do integrace žáků cizinců zapojují pouze zde zmínění učitelé, neziskové organizace a stát, v podobě MŠMT a institucí v jeho rezortu. Jsem si vědoma, že v oblasti věnující se cizincům působí několik dalších aktérů, které se mi do práce nepodařilo zahrnout a i ti mohou být pro žáky cizince důležití.

Práce by se dala prohloubit nejen o další aktéry, kteří mohou žákům cizincům jejich integraci usnadnit, ale samozřejmě také i o samotné žáky cizince a jejich rodiče. Avšak kvůli překážce, kterou se stala pandemie koronaviru, jsem musela své informanty ze školního prostředí zredukovat pouze na okruh pedagogů. Pokud by byla školní zařízení v běžném provozu, měla bych možnost získat informace především díky dlouhodobějšímu pozorování. V této situaci jsem však neměla možnost se k nim dostat.

Také by se případně dala práce například rozšířit o oblast zaměřující se na mimoškolní činnost, jelikož i ta hraje významnou roli v motivování dítěte ke zvládnutí adaptace na české prostředí. Nejedná se pouze o zájmové kroužky, ale i například neformální setkání jako mohou být oslavy narozenin, kam žáka cizince mohou zvát jeho spolužáci. Zde by bylo možné sledovat, jak se k sobě žáci chovají bez „kontroly“ učitelem nebo vedoucím kroužku. Například zda se žák cizinec aktivně zapojuje do aktivit, které čeští žáci podnikají nebo naopak si s ním nepovídají a nezajímají se o něj.

Jak je popsáno, výzkum by se dal jistě prohloubit o i mnoho dalších pohledů, které v této práci nejsou zahrnuty. Také by bylo možné komparovat přístupy škol, které mají s žáky cizinci poměrně větší zkušenost a přístupy škol, které se s problematikou vzdělávání cizinců začali setkávat teprve nedávno. I přestože nebylo možné uskutečnit původní záměr mého výzkumu, mi práce přinesla zajímavý pohled na danou problematiku.

8 Závěr

Práce si kladla za cíl najít odpovědi na výše zmíněné výzkumné otázky. Mým záměrem bylo dosáhnout na odpovědi problematiky vzdělávání žáků cizinců na českých školách. Pro žáky cizince je vstup do kulturně odlišného prostředí velmi obtížný. Výzkum mi však pomohl ukázat, že existují způsoby, jak je možné vstup do české školy, a celkově do společnosti, cizincům usnadnit.

I přes komplikace, které koronavirus přinesl, se mi podařilo provést polostrukturované rozhovory alespoň s pedagogy ze dvou různých škol. Druhým okruhem mých informantů pak byli zaměstnanci neziskových organizací a dalších institucí věnují se podpoře cizinců během jejich začleňování do české společnosti.

V teoretické části vysvětluji termíny, které se začleňováním žáků cizinců souvisejí. Poukazuji na souvislost migrace a integrace, proto se alespoň okrajově zaměřuji na otázku, zda je a byla Česká republika monoetnická. Snažila jsem se zdůraznit důležité migrační procesy po roce 1989 a díky migračním teoriím jsem se pokusila osvětlit důvody, proč se lidé do České republiky stěhují. V práci také popisuji nejvýznamnější menšiny na našem území a věnuji se otázce kulturních rozdílů, které většina informantů považuje za jednu z největších překážek v procesu integrace cizinců.

Další kapitoly jsou již věnovány samotnému vzdělávání žáků cizinců. Jedna z částí popisuje přístupy vzdělávání žáků cizinců, které razí různé země. Státy jako Švédsko, Finsko, Švýcarsko či USA mají s tímto tématem poměrně delší zkušenost, a i z tohoto důvodu je lze považovat za vzor v oblasti spojené s výukou cizinců. V návaznosti na to jsem se pak snažila poukázat na to, z jakých důvodů není vzdělávání cizinců v České republice na takové úrovni jako u zmíněných zemích, a jakými trendy ve vzdělávání cizinců Česká republika za několik posledních let prošla. Pomocí popisu jednotlivých aktérů vstupujících do procesu integrace jsem se pak snažila odpovědět na jednu z mých výzkumných otázek.

I přestože byl původní záměr výzkumu odlišný, přinesl mi zajímavé informace z oblasti školství. Výzkum mi potvrdil, že začlenění žáků cizinců do české školy není jednoduché a je třeba, aby se na něm podílelo více aktérů, kteří budou vzájemně spolupracovat. Ukázalo se, že i v této oblasti je výhodné, když mezi aktéry vznikají pevné vazby a vytváří síť, která pak pomůže žáky cizince včas zachytit a podpořit.

Právě včasnost lze považovat za hlavní problém. Pokud nejsou včas poskytnuta zmíněná opatření, mohou se žáci cizinci potýkat s problémy. Žákovi cizinci a jeho rodičům by měly být nabídnuty, co nejdříve po jeho příchodu do české školy. I pokud se k nim žák

dostane, je dosud stále ještě problémem to, že velmi dlouho trvá než se s nimi úřady vypořádají, a reálně se tak k žákovi dostávají až s velkým zpožděním. Na výuku žáků cizinců by měli být včas připravováni také samotní učitelé. V případě, že se o možnostech, jak se na výuku cizinců připravit, dozvídají až během praxe, není jednoduché tuto přípravu dohánět.

Výzkum pro mě měl velký přínos. Informace, které se mi podařilo získat, mi poskytly možnost alespoň trochu nahlédnout do problematiky vzdělávání žáků cizinců, byť jen na lokální úrovni. Práce mi pomohla podhalit nedostatky v procesu integrace cizinců. Díky výzkumu jsem měla možnost se alespoň okrajově seznámit s tím, jak fungují zde zmíněné organizace. Ty se většinou nezabývají pouze podporou žáků cizinců, ale i dospělých. Činnosti, které instituce realizují, mi přijdou v dnešní době přínosné a umím si představit, že bych se práci v této oblasti v budoucnu věnovala. Také jsem měla možnost dozvědět se, co pracovnice organizací, jakožto nepedagogičtí pracovníci, považují za největší problém v oblasti vzdělávání žáků cizinců. Ačkoliv jsem předpokládala, že největší překážkou je jazyková bariéra, několikrát jsem se během výzkumu setkala s tím, že jsou to spíše kulturní rozdíly a s nimi spojené problémy. K tomu, aby integrace cizinců probíhala lépe, je třeba, aby cizinci i Češi byli lépe připraveni na možnost setkat se s odlišnou kulturou. V neposlední řadě je také třeba, aby se lidé učili vzájemnému respektu a pochopení.

Použitá literatura

- Asistent pedagoga. 2021. *Kvalifikační předpoklady*. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady> [24. 2. 2021]
- Atkinson, L., Wallace S. 2012. *Qualitative Research in Education*. Los Angeles: SAGE.
- Bačáková M. 2012. Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR, *Orbis scholae* 1: 81 – 93. Praha: Univerzita Karlova.
- Barša, P. 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK.
- Benda, M., Z. Vodňanská (eds.). 2016. *Dvojjazyční asistenti pedagoga příběhy úspěšné integrace*. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů.
- Bendl, S. 2003. Multikulturalismus – realita dnešních škol, *Pedagogická orientace* 13: 70 - 85. Praha: Česká pedagogická společnost.
- Berger, P. L. 2007. *Pozvání do sociologie: humanistická perspektiva*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal.
- Bernard J., R. Mikešová. 2014. Sociální integrace imigrantů, *Sociologický časopis* 4: 1 – 25. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Bernard, R. H. 1994. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Bernkopfová, M. 2020. *Jazyková podpora dle §16 ZŠ*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-podpora-dle-ss16> [18. 12. 2020]
- Budil, I. 2003. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton.
- CASA. 2020. Etický kodex české asociace pro sociální antropologii. Dostupné z: http://www.casaonline.cz/?page_id=7 [19. 3. 2021]
- Cichá M., A. Preissová Krejčí, J. Máčalová. 2017. Formování inkluzivního prostředí na české škole jako priorita pedagogické antropologie, *Časopis pro obecnou antropologii a příbuzné obory* 8: 29 – 37. Masarykova Univerzita: CERM
- Cichá, M., J. Máčalová, B. Moravcová, A. Preissová Krejčí, M., Prokeš, M. Roubínková. 2016. Romové očima pedagogů základních a středních škol, *Antropowebzin* 1–2: 21 – 30. Praha: AntropoWeb, z. s.
- cizincijmk.cz. 2021. *Centrum pro cizince JMK*. Dostupné z: <https://www.cizincijmk.cz/cs/non-eu/> [28. 2. 2021]
- CPIC. 2020. *Obecné informace*. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz/> [15. 12. 2020]

- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. The Oaks: Sage Publications.
- CVVM. 2020. *Postoje české veřejnosti k integraci cizinců v ČR – březen 2020*. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5198/f9/ov200421.pdf [4. 3. 2021]
- Čadová, E., P. Baslerová. 2021. *Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a jejich činnosti*. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/5-2-druhy-a-zakladni-ramec-cinnosti-skolskych-poradenskych-zarizeni/> [14. 1. 2021]
- ČOSIV. 2020. *TZ: Pedagogové a odborníci k novele vyhlášky o inkluzi: Ministerstvo má jiné možnosti, jak zefektivnit systém, než škrtnat podporu nejzranitelnějších*. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/09/22/tiskova-zprava/> [23. 2. 2021]
- ČSÚ. 2020. *T14 Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2019*. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/1912_c01t14.pdf/a605af11-fd96-4432-b535-bb2201334264?version=1.0 [5. 2. 2021]
- ČSÚ. 2021. *Slovenská národnost na území ČR*. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/slovenska_narodnost [5. 2. 2021]
- Daniel, J. 2019. *Občanská válka v Sýrii (přehled)*. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/syrska-obcanska-valka/> [22. 3. 2021]
- Denglerová D., R. Šíp. 2020. *Změna vyhlášky boří koncept inkluze na školách*. Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/komentare/13244-zmena-vyhlasky-bori-koncept-inkluze-na-skolach> [23. 2. 2021]
- Drbohlav, D. 2010. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Drbohlav, D., Z. Uherek 2007. *Reflexe migračních teorií, Geografie 2: 125 – 141*. Praha: Geografie – Sborník České geografické společnosti.
- Dyba, K. 2007. *InterEOL - Interkulturní vzdělávání on-line: učebnice*. Český Těšín: Pedagogické centrum pro polské národnostní školství.
- Endrštová, M. (iDnes.cz). 2018. *Děti ve škole učí arabsky, rozčilují se Češi. Jde přitom o test vnímání*. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/arabstina-pismo-vyuka-skola-kritika-facebook-pracovni-list-dyslektici.A180320_092518_domaci_nub [22. 3. 2021]
- Eriksen, T. H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.
- Faberová, A. 2020. *O nás*. Dostupné z: <https://www.npi.cz/o-nas> [27. 2. 2021]

- GAC spol. s.r.o. 2004. *Analýza postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a návrh optimalizačních kroků*. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CIZ_analyza_postaveni_cizincu_zijicichvCR.pdf?langSEO=en&parentSEO=documents&midSEO=nase_prace_vystupy&submidSEO=GAC_CIZ_analyza_postaveni_cizincu_zijicichvCR.pdf [8. 3. 2021]
- Gojová A. 2007. Síťe a síťování, in *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách*, 143–157, Ostrava: Ostravská univerzita.
- Grenarová, R. 2019. *Bilancujeme první rok s adaptačními koordinátory, překladateli a tlumočníky ve školách*. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2019/10/09.pdf> [15. 2. 2021]
- Hájková, V., I. Strnadová. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
- Hendl, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Henig, D. 2007. Migrace, *AntropoWEBZIN* 2 – 3: 35 – 42. Plzeň: FF ZČU.
- Hirt, T. 2004. Svět podle multikulturalismu, in *Romové: kulturologické etudy: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace*, 9 – 77. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Hladík, J. 2009. Paradigmatický dualismus ve výzkumu v multikulturní výchově, *Pedagogická orientace* 4: 38–50. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Hlavničková, P. (ed.). 2013. *Nejste na to sami! Asistent pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/nejste_na_to_sami_asistent_pedagoga_aktualizace_2013.pdf [18. 2. 2021]
- Horáková, H. 2012. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Horváthová, J. 2002. Kapitoly z dějin Romů. Praha: Lidové noviny.
- Hoření, K. 2017. „To bylo, jako byste přišli do ráje“ - Vyprávění Romů o komunismu, *Paměť a dějiny* 3: 15 – 23. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů ČR.
- InBáze. 2020. *Kdo jsme*. Dostupné z: <https://inbaze.cz/> [14. 12. 2020]
- Inkluze.cz. 2020. *Legislativa*. Dostupné z: <https://inkluzecz.cz/inkluzecz/skola/legislativa/> [3. 3. 2021]
- Inkluzivní škola. 2020. *Dvojjazyčný AP*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/dvojjazycny-ap> [24. 2. 2021]
- Inkluzivní škola. 2020. *Přijetí do základní školy*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijeti-do-skoly> [18. 11. 2020]

- Inkluzivní škola. 2021. *Financování výuky ČDJ a další podpory*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/financovani-kurzu-cestiny> [15. 2. 2021]
- Inkluzivní škola. 2021. *Kdo jsme a s čím vám pomůžeme*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/> [16. 2. 2021]
- Inkluzivní škola.cz. 2021. *Kdo je asistent pedagoga*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-je-asistent-pedagoga> [15. 3. 2021]
- IPPS. 2017. *Migrační krize*. Dostupné z: https://www.politikaspolecnost.cz/wp-content/uploads/2017/04/S%C3%A11_IPPS-Migra%C4%8Dn%C3%AD-krize-2017-I.pdf [4. 3. 2021]
- Jadrný, P. (iRozhlas). 2017. *Fotka prvňáčků z Teplic vyvolala vlnu nenávisti na sociálních sítích. Policie šetří komentáře*. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/teplice-zs-plynarenska-fotografie-prvnacci-nenavist-policie_1711071614_pj [22. 3. 2021]
- Jaklová, A. (ed.). 2008. *Člověk - jazyk - text: sborník z mezinárodní lingvistické konference konané u příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Jana Kořenského, DrSc.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Jarkovská, L. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Ježková, V. 2011. Imigranti ve školním vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku, in T. Janík, P. Knecht, S. Šebestová (eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, 328–332. Brno: Masarykova univerzita.
- Jiroutová, M. 2020. *Legislativa vzdělávání cizinců*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/ceska-legislativa-v-oblasti-vzdelavani-cizincu> [27. 10. 2020]
- Jiroutová, M. 2020. *Počty cizinců na školách*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach> [8. 2. 2021]
- Kinclová Vondrušková P. 2020. *Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do vzdělávacího systému ČR*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Konsorciem nevládních organizací pracujících s migranty. 2020. *META o.p.s.: Znalost češtiny je základním předpokladem akademického úspěchu*. Dostupné z: <https://migracnikonsorciem.cz/cs/znalost-cestiny-zakladnim-predpokladem-akademickeho-uspechu/> [27. 2. 2021]
- Kostelecká, Y. 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: UK.

- Kostelecká, Y., R. Braun, J. Hasman, K. Machovcová, J. Pivarč, Z. Hadj-Mousová, D. Hána. 2019. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: UK.
- Koťátková, S. 2009. Jak se vyrovnat s multikulturální a interkulturální výchovou ve vzdělávání učitelů?, *Pedagogická orientace* 3: 121 – 127. Praha: Univerzita Karlova.
- Kratochvílová, J. 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kučerová, S. 1992. Pedagogická antropologie stále aktuální, *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* 3: 327 – 334. Praha: Univerzita Karlova.
- Lenomar, A. 2010. *Mezinárodní pracovní migrace ve vybraných zemích střední Evropy*. Diplomová práce. Brno: Ekonomicko – správní fakulta MU.
- Lounek V., Kobes T. 2017. *Melting pot*. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/melting-pot/> [12. 2. 2021]
- Malina J. 2009. *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědět každý člověk: (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Marada, R. 2000. Sociální exluze. V průsečíku myšlenkových tradic, *Sociální studia* 5: 1-16. Brno: Masarykova Univerzita.
- Marádová, E. 2006. *Multikulturální porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Mareš, P., T. Sirovátka. 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda, *Sociologický časopis* 2: 271 – 290. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Merkvart, I. (ed.). 2004. *Cizinci tu nejsou cizí! (?): Názory lounských školáků. Názory dětí cizinců. Pohledy pedagogů*. Louny: Městská knihovna Louny.
- META o.p.s. 2021. *Co děláme? Komu pomáháme?*. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/> [16. 2. 2021]
- Metropole všech. 2021. *Praha, Metropole všech* Dostupné z: <https://metropolevsech.eu/cs/> [28. 2. 2021]
- Moree, D. (ed.) 2009 *Strategie rozvoje Multikulturální výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Dostupné z: https://www.ptac.cz/localImages/Multikulturni_vychova_cekavane_vystupy.pdf [28. 1. 2021]
- Moree, D., C. Klaassen, W. Veugelers. 2008. Teachers' Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: the case of the Czech Republic, *European Educational Research Journal* 7: 60–73.
- Moree, D., I. Janská (eds.). 2008. *Než začneme s multikulturální výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni.

- MŠMT. 2016. *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38827/> [18. 11. 2020]
- MŠMT. 2016. *Zásady financování společného vzdělávání v kontextu nejčastěji kladených otázek vyplývajících z jednání s řediteli škol a s krajskými úřady*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. 2021. *Rejstříky škol a školských zařízení*. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/> [22. 1. 2020]
- Murphy, R. F. 2004. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- MV ČR 2020. *Cizinci s povoleným pobytem*. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d> [2. 11. 2020]
- MV ČR 2020. *Slovníček pojmů*. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/slovnicek-pojmu.aspx> [28. 11. 2020]
- MV ČR. 2020. *Postoj české veřejnosti k uprchlíkům v průzkumech veřejného mínění CVVM v širším kontextu*. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/cthh/clanek/postoj-ceske-verejnosti-k-uprchlikum-v-pruzkumech-verejneho-mineni-cvvm-v-sirsim-kontextu.aspx> [4. 3. 2021]
- Němec Z., K. Šimáčková-Laurenčíková, V. Hájková 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova.
- NIDV. 2019. *Bulletin - Zpravodaj nejen pro pedagogické pracovníky 2*. Dostupné z: <https://grv.npi.cz/wp-content/uploads/2020/01/BulletinGRV-D%C5%BDC2-pro-%C4%8Dten%C3%AD1.pdf> [10. 3. 2021]
- Nosková, H., P. Bednařík. 2010. *Národnostní menšiny, multikulturalita, vzdělávání: kolektivní monografie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Novotná, H., O. Špaček, M. Šťovíčková, (eds.). 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK.
- NPI 2020. *Odborníci v krajích v PPP – Oblast péče o děti/žáky s OMJ*. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/metodici-v-ppp/> [4. 2. 2021]
- NPI. 2020. *Nejčastější dotazy*. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/faq/> [18. 11. 2020]
- NPI. 2020. *O projektu*. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/o-projektu/> [16. 12. 2020]
- NPI. 2021. *Adaptační koordinátoři do škol*. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/adaptacni-koordinatori/> [27. 2. 2021]
- NPI. 2021. *Tlumočení a překlady*. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady/#zs> [28. 2. 2021]

- NPI. 2021. *Zasítované organizace*. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/zasitovane-organizace/> [5. 2. 2021]
- NÚV. 2018. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap-met-doporuceni> [15. 3. 2021]
- NÚV. 2020. *Cizinci – podpůrná opatření*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni> [18. 12. 2020]
- NÚV. 2021. *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni> [14. 1. 2021]
- OPU. 2020. *Kdo jsme*. Dostupné z: <https://www.opu.cz/cs/kdo-jsme/> [15. 12. 2020]
- ostrava.cz. 2021. *Základní informace pro cizince v Ostravě*. Dostupné z: <https://www.ostrava.cz/cs/urad/magistrat/odbory-magistratu/odbor-socialnich-veci-a-zdravotnictvi/oddeleni-socialni-prace-a-metodiky/zakladni-informace-o-problematice-cizincu-v-ostrave>[28. 2. 2021]
- Oxford English Dictionary. 1989. *well-being, vbl. n.* Dostupné z: <https://www.oed.com/oed2/00282689;jsessionid=6C04BC77AD21CC7D7034E3096CDC0AD4> [15. 2. 2021]
- Palán, Z. 2002. *Marginalizace ve vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/marginalizace-ve-vzdelavani> [1. 3. 2021]
- pardubice.eu. 2021. *Informace pro cizince*. Dostupné z: <https://www.pardubice.eu/o-pardubicich/informace-pro-cizince/> [28. 2. 2021]
- Petráš, R., H. Petrův, H. Ch. Scheu. 2009. *Menšiny a právo v České republice*. Praha: Auditorium.
- Petrusek, M. 2017. *Asimilace*. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Asimilace> [1. 3. 2021]
- Petrusek, M., H. Maříková, A. Vodáková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- pMŠMT. 2020. *Podpůrná opatření*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1> [29. 3. 2021]
- Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. 2020. *Plat asistenta pedagoga*. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlaskey/plat-asistenta-pedagoga> [19. 2. 2021]

Portál veřejné správy. 2021. *Evidence nestátních neziskových organizací (Evidence NNO)*. Dostupné z: <https://www.isnno.cz/EvidenceNNOV10001/DesignPages/SeznamNNO.aspx> [16. 2. 2021]

Pospíšilová I., H. Kočová. 2021. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením*. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim> [3. 3. 2021]

Potměšilová P., M. Potměšil. 2014. Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově, *Sociální pedagogika 2*: 88 – 101. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

PPP UO. 2019. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. Dostupné z: https://www.pppuo.cz/soubory/pro_pedagogy/informace/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf [19. 2. 2021]

Preissová Krejčí A., Máčalová J. 2014. Limity českého pojetí multikulturní výchovy, *Sociální pedagogika 2*: 62-72. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. 2002. *Interkulturní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/a02ikv.pdf> [5. 3. 2021]

Průcha, J. 2001. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV.

Průcha, J. 2004. Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací, *Metodický portál RVP*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/> [28. 1. 2021]

Průcha, J. 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.

Průcha, J. 2007. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál.

Průcha, J. 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.

Průcha, J., E. Walterová, J. Mareš. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

PSV PP. 2018. *Adaptační koordinátoři do škol*. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1742-adaptacni-koordinatori-do-skol> [28. 2. 2021]

PSV PP. 2020. *Adaptační koordinátoři pro děti / žáky s odlišným mateřským jazykem*. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/adaptacni-koordinatori-pro-deti-zaky-s-odlisnym-materskym-jazykem> [28. 2. 2021]

Půtová, B. 2017. *Kulturní šok*. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/kulturni-sok/> [26. 2. 2021]

Rakoušová, A. 2008. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Praha: Grada.

- Scherr, A. 1999. Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen, *Die Erfindung der Fremdheit*. Frankfurt am M.: Interkulturelle Diskurse 2.
- Scheu, H. Ch., E. Aslan. 2011. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium.
- SIMI. 2020. *Co děláme*. Dostupné z: <https://www.migrace.com/cs/delame> [16. 12. 2020]
- Soukup, M. 2015. *Základy kulturní antropologie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Soukup, V. 2004. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál.
- Soukup, V. 2011. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál.
- Soukup, V. 2017. *Kulturní rozdíly*. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/kulturni-rozdily/> [21. 1. 2021]
- Strauss, A. L., J. Corbin. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Svět neziskovek. 2014. *Neziskové organizace v ČR*. Dostupné z: <https://svetneziskovek.cz/management/neziskovy-sektor-v-cr> [16. 2. 2021]
- Svozil, B., V. Foist. *Strategický management inkluzivní školy*. 2016. Brno: Liga lidských práv.
- Šindelářová, J. 2018. *Problematika začleňování a vzdělávání žáků-cizinců v praxi ZŠ a SŠ v ČR* [online prezentace]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2018/10/2.-Jarom%C3%ADra-%C5%A0indel%C3%A1%C5%99ov%C3%A1.-UJEP-v-%C3%A0nad-Labem.pdf> [27. 2. 2021]
- Šotola J., L. Zatloukal. 2010. Využití síťování při práci se sociálně vyloučenou lokalitou, in *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice – Fakulta ekonomicko-správní*, 213 – 222, Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Švarcová, E. 2009. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie: učební text*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Taguma, M., C. Shewbridge, J. Huttova, N. Hoffman. 2009. *OECD Reviews of Migrant Education – Norway*. Paris: OECD.
- Teplá, M., L. Felcmanová, Z. Němec. 2019. Asistent pedagoga, *Stručná historie podpůrné asistenční služby v ČR*. Dostupné z: <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/strucna-historie-podpurne-asistencni-sluzby-v-cr-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4En2QhJ2n2m9Cy6y8qp8zEYo/> [23. 2. 2021]
- Tesař, F. 2007. *Etnické konflikty*. Praha: Portál.
- Titěrová K. (ed). 2014. *Hledá se dvojjazyčný asistent....* Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

- Titěrová, K. (ed). 2019. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj.pdf [27. 2. 2021]
- Titěrová, K. 2011. *Začleňování žáků-cizinců do českých škol*. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf [18. 2. 2021]
- Titěrová, K. 2015. *Bezplatná příprava k začlenění žáků-cizinců do základního vzdělávání*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/20127/BEZPLATNA-PRIPRAVA-K-ZACLENENI-ZAKU-CIZINCU-DO-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI.html/> [27. 2. 2021]
- Titěrová, K., J. Vávrová. 2021. *Pedagogická diagnostika*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-diagnostika> [22. 1. 2021]
- Uherek, Z., V. Honusková, Š. Ošťádalová, V. Günter. 2016. *Migrace: historie a současnost*. Ostrava. Občanské sdružení PANT.
- Vadurová, H. 2003. *Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání*. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/ped/kat/specped/specped/um/Vadurova_Integrace_Inkluze_2009.pdf [31. 1. 2021]
- Valentová M. 2003. *Evropský sociální monitoring: jak uchopit sociální kvalitu: (přehledová studie a konceptualizace problému)*. Praha: VÚPSV.
- Vašat, J. 2018. *Sociální exkluze a inkluze*. Dostupné z: <http://inul.fse.ujep.cz/download.php?id=1279> [1. 3. 2021]
- Velvyslanectví Ukrajiny v ČR. 2020. *Ukrajinci v českých zemích*. Dostupné z: <https://czechia.mfa.gov.ua/cs/partnership/361-ukrajinci-v-chehiji> [5. 2. 2021]
- Vláda ČR 2021. *Národnostní menšiny*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/> [24. 3. 2021]
- Vláda ČR. 2013. *Vietnamská národnostní menšina*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/> [8. 2. 2021]
- Vláda ČR. 2021. *Rada vlády pro národnostní menšiny*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/nm-rusove-6645/> [8. 2. 2021]
- Vodsoň, P. 2011. *RVP*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUH/13029/ADMINISTRATIVNI-NALEZITOSTI-VSTUPU-ZAKA-CIZINCE-DO-SKOLY.html/> [18. 11. 2020]
- Vojtková, M. 2005. *Teorie mezinárodní migrace, SocioWEB* str. 1-17., Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/124_socioweb_5.pdf [19. 9. 2020]

- Vomáčková, H. 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Vorlíček, R. 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: Pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Vymětal, Š., A. Šíchová. 2015. *Uprchlíci ze Sýrie, kulturní a psychosociální aspekty*. Praha: MV ČR.
- Vzdělávání na Žatecku. 2021. *Zápis za semináře „První kroky při podpoře žáků s OMJ na ZŠ“ 2.2.2021*. Dostupné z: <http://www.vzdelavani-zatecko.cz/zapis-za-seminare-prvni-kroky-pri-podpore-zaku-s-omj-na-zs-2-2-2021-vypis-clanek-558.html> [27. 2. 2021]
- Wagner, J. 2020. *Třetina asistentů pedagoga na jaře zajišťovala kontakt offline žáků se školou, ukázal průzkum. Polovina z nich po znovuotevření škol v květnu učila*. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/10/tretina-asistentu-pedagoga-na-jare.html> [24. 2. 2021]
- Zemský, M. 2016. *Á propos k inkluzi ... INTEGRACE vs. INKLUZE – díl čtvrtý*. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/novinky/a-propos-k-inkluzi-integrace-vs-inkluze-dil-ctvrty-4-4-2247> [1. 2. 2021]

Seznam příloh

Příloha 1 – Pozvánka na seminář SIMI.....	91
Příloha 2 – Podpůrná opatření.....	92

Příloha 1 – Pozvánka na seminář SIMI



Sdružení pro integraci a migraci (SIMI), Vás srdečně zve na
vzdělávací online workshop pro pedagogy na téma

Práce s žáky-migranty: nástroje, podpora, komunikace.

Vzdělávací online workshop pro pedagogy rozšiřuje kompetence pedagogů v oblasti práce s žáky-migranty a komunikaci s rodinami těchto žáků. Workshop je rozdělen na dvě tématické části, které budou realizovány během dvou hodin (120 minut) dne **18. 11. 2020**. První část workshopu se zaměří na práci s žáky s OMJ. Druhá část workshopu se bude věnovat nástrojům komunikace mezi školou, žáky s OMJ a jejich rodiči. Každou část workshopu povede zkušený lektor (expert na danou problematiku). Workshop bude probíhat online od 14:00 hodin prostřednictvím platformy Zoom.

VZDĚLÁVACÍ WORKSHOP JE PŘEDNOSTNĚ PRO PEDAGOGY ZŠ.

Pro více informací nás kontaktujte na e-mailové adrese: leopoldova@migrace.com.

Registrujte se přes formulář [ZDE](#).

PROGRAM WORKSHOPU

14:00–14:30	Kdo jsou žáci s OMJ? (Marie Leopoldová, SIMI)
14:30–15:00	Práce s žáky s OMJ (praktické tipy) (Lucie Sichingerová, ZŠ Masarykova, Píseň)
15:00–15:30	Specifika práce s žáky Vietnamci (Van Anh Tranová, SIMI)
15:30–16:00	Online práce s žáky s OMJ (Vojtěch Zemánek, SIMI; dobrovolníci)

Jednotlivá témata workshopu:

- Jak usnadnit žákům s OMJ zapojení do výuky?
- Jaké nástroje a prostředky je možné pro práci s žáky s OMJ využívat?
- Jakým způsobem lze usnadnit komunikaci mezi školou, žáky s OMJ a jejich rodiči?
- V čem může být užitečná spolupráce školy s NNO?

Vzdělávací workshop pro pedagogy je realizovaný v rámci projektů Mluvme spolu III a Crossing Borders III finančně podpořených Magistrátem hl. m. Praha a Nadací Varietas.

Příloha 2 – Podpůrná opatření

Popis jednotlivých stupňů jednotlivých podpůrných opatření, na která mohou žáci cizinci dosáhnout.

První stupeň podpůrných opatření

První stupeň opatření je určen pro děti a žáky s pokročilou úrovní vyučovacího jazyka. Je určen pro žáky, kteří potřebují podporu především v jednotlivých předmětech a ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Plán tohoto typu podpůrného opatření vytváří třídní učitel, výchovný poradce či jiný pracovník školského poradenského pracoviště společně ve spolupráci se všemi učiteli, kteří žáka vyučují. Plán je vyhodnocen po třech měsících od jeho zavedení. Pokud plán funguje, pokračuje se v něm i na dále, pokud ne, škola rodičům doporučí vyšetření ve školském poradenském zařízení (NÚV 2020).

Druhý stupeň podpůrných opatření

Druhý stupeň opatření je žákům poskytován na základě doporučení školského poradenského zařízení, například PPP. V druhém stupni se nedostatečnou znalostí jazyka rozumí úroveň B1 – B2 společného evropského referenčního rámce. Mělo by docházet k úpravě organizace a metodám výuky, hodnocení žáka a případně využití IVP. V rámci tohoto opatření mají žáci nárok na 3 hodiny českého jazyka týdně či na speciální učebnice (NÚV 2020).

Třetí stupeň podpůrných opatření

Ve třetím stupni se jedná o neznalost českého jazyka na úrovni A0 – A2, což vyžaduje znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání. Žáci mají například nárok na 3 hodiny týdně výuky českého jazyka, nejvýše 200 hodin na ZŠ a SŠ, úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky a také například asistenta pedagoga (NÚV 2020).