

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Ětnopedagogika – současnost a výzvy českému školství

Bc. Adéla Prokšová

Diplomová práce

2017

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Adéla Prokšová**
Osobní číslo: **H13558**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Etnopedagogika: Současnost a výzvy českému školství**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

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

Práce si bere za cíl přinést teoretickou představu o tom, co je možné považovat za etnopedagogiku, jaké jsou její zásady a techniky, jak se tato vědecká disciplína formovala a jakou má současnou podobu u nás i v zahraničí. Stejně tak by měla přinést i praktické výsledky, které vykreslí reálné využití poznatků etnopedagogiky a její skutečný přínos na vybraných českých školách, případně upozornit na některé nedostatky v procesu vzdělávání budoucích českých pedagogů. Teoretická část bude zpracována na základě dostupné primární i sekundární literatury. Pro praktickou část bude využito kvalitativního výzkumu formou rozhovorů s vybranými učiteli a žáky.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury: **viz příloha**

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Adriana Sychrová, Ph.D.

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **28. května 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2016**

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSC.
děkan



L.S.

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. listopadu 2015

Příloha zadání diplomové práce

Seznam odborné literatury:

- BANKS, James A. and Michelle Tucker (1998). Multiculturalism's Five Dimensions. NEA Today Online Readers. 28.4.2015.
<http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>
- BRUCH, Patrick L., Higbee, Jeanne L and Lundell Britt Dana. (2004) Multicultural Education and Developmental Education: A Conversation About Principles and Connections with James A. Banks. Research and Teaching in Developmental Education. Vol. 20, No. 2.
- ELDERING, Lotty. (1996) Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective. Anthropology and Education Quarterly. Vol. 27, No. 3.
- CÍLKOVÁ, Eva a BOREŠOVÁ, Petra. Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-890-6.
- CHAPMAN, Thandeka K. and GRANT, Carl A. Thirty Years of Scholarship of Multicultural Education. (2010) Race, Gender and Class. Vol. 17, No. 1-2, p. 39-46.
- FREIOVÁ, Michaela. Uprchlická otázka a my. Praha: Občanský institut, 1993. ISBN 80-900190-6-4.
- FUJDA, Milan, KUNDTOVÁ KLOCOVÁ, Eva, ed. a KUNDT, Radek, ed. Identity v konfrontaci: multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5558-2.
- HÁJSKÁ, Markéta a BOŘKOVCOVÁ, Máša. Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-59-0.
- Integrace cizinců na území České republiky. Výzkumné zprávy a studie vytvořené na pracovištích akademie věd České republiky. Praha: Akademie věd České Republiky, 2003.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a ŠOTOLA, Jaroslav. Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a MÁČALOVÁ Jana. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. Sociální pedagogika, listopad 2014, roč. 2, č. 2, s. 62-72. ISSN 1805-8825.
- PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

Prohlašuji:

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 29. 6. 2017

.....

Bc. Adéla Prokšová

Poděkování

Ráda bych poděkovala v první řadě vedoucí diplomové práce Mgr. Adrianě Sychrové Ph.D. za její cenné rady a ochotu mi při psaní diplomové práce vždy pomoci.

Děkuji rodině a přátelům za podporu během studia. Mé poděkování patří i dětem, které mi byly ochotny poskytnout rozhovory a být při nich otevřené.

Anotace

Předkládaná práce se zabývá problematikou vzdělávání v etnicky a kulturně heterogenním školním prostředí. Teoretická část práce je věnována vymezení pojmu etnopedagogika, historii této pedagogické disciplíny a jejímu praktickému využití v České republice a okrajově i v zahraničí. Praktická část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, který je zaměřený na názory a postoje žáků–cizinců ke vzdělávacímu systému v České republice. Cílem celé práce je na základě výzkumu poukázat na problémy, se kterými se současné české školství v souvislosti s etnopedagogikou potýká a ukázat, jaké jsou její možnosti do budoucna.

Klíčová slova

Etnopedagogika, multikulturní výchova, žák – cizinec, integrace cizinců, etnická rozmanitost, interkulturní kompetence

Title

Ethnopedagogy: Contemporaneity and the challenges for the Czech Education

Key words

Ethnopedagogy, pupil – foreigner, multicultural education, integration of foreigners, ethnic diversity, intercultural competence

Abstract

This thesis deals with issues of education in an ethnically and culturally heterogeneous school environment. The theoretical part is devoted to defining the concept of ethnopedagogy, the history of this pedagogical discipline and its practical use in the Czech Republic and abroad as well. The practical part is devoted to qualitative research, which focuses on the views and attitudes of pupils-foreigners to the educational system in the Czech Republic. The aim of the whole work is, on the basis of the research, to point out the problems encountered by contemporary Czech education in the context of ethnopedagogy.

Obsah

Seznam zkratk	10
Úvod	11
1. Etnopedagogika jako vědecká disciplína	15
1.1 Vymezení pojmu	15
1.2 Pojmy související	19
1.3 Vznik a vývoj oboru	22
1.3.1 Teorie multikulturalismu	22
1.3.2 Počátky etnopedagogiky	25
1.4 Předmět a koncepce etnopedagogiky	25
2. Etnopedagogika v praxi v zahraničí	28
2.1 Etnopedagogika ve vybraných zemích	29
2.1.1 Německo	29
2.1.2 Velká Británie	31
2.1.3 Švédsko	32
3. Etnopedagogika v praxi v České republice	34
3.1. Legislativní rámec	35
3.2. Pedagogické strategie a metody uplatňované v ČR	37
3.2. Neziskové organizace	38
3.2.1. Meta o.p.s.	38
3.2.2 Slovo 21 z.s.	39
3.2.3 Sdružení pro integraci a migraci	40
3.3 Odborná připravenost pedagogů	41
4. Výzkumná část	45
4.1 Charakteristika výzkumu	45
4.2 Postup sběru dat a následného vyhodnocení	46
4.3 Otázky pro respondenty	48

4.4. Respondent A – Omar	50
4.5 Respondent B – Aiša	55
4.6. Respondent C – Tamara	59
4.7 Diskuze.....	62
4.8 Závěr výzkumu.....	67
Závěr.....	68
Použitá literatura	71
Přílohy	77

Seznam zkratek

EC – European Communities

IAIE - Association for Intercultural Education

NAME - The National Association for Multicultural Education

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development

SERR – Společný evropský referenční rámec

SIMI – Sdružení pro integraci a migraci

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

UNESCO – United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization

UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees

Úvod

Předkládaná práce se zabývá tématem vzdělávání dětí-cizinců v rámci českého školství. V posledních desetiletích se evropské státy potýkají s výrazným nárůstem počtu přistěhovalců ze třetích zemí¹. Od roku 1989 se tento trend zdatelně projevuje i v České republice.² Důvody této migrace jsou různé. Podle sdělení Evropské komise nejčastěji lidé migrují do prostoru Evropské unie ze tří hlavních důvodů: ekonomických, slučování rodin a z humanitárních důvodů.³ Především migrace osob z důvodů humanitárních, které vytváří v evropských státech přistěhovalecké komunity z jiných kulturních okruhů, je aktuálním a velmi medializovaným problémem EU.⁴ Integrace příslušníků různých etnických komunit, které se vytvářely a vytváří v důsledku migrace do majoritní společnosti evropských států, je jednou z klíčových výzev současné politiky EU a jednotlivých členských států včetně České republiky.

Mezi základní aspekty procesu integrace cizinců do většinové společnosti patří systém vzdělávání. Škola působí mimo jiné jako socializační instituce, která své účastníky seznamuje s hodnotami, normami a vzorci chování většinové společnosti, a to víceméně způsobem centrálně rámcově daným.⁵ Jak bylo zmíněno, v posledních dvaceti letech migrace do České republiky sílí. Společnost této země je tradičně považována spíše za etnicky homogenní, a tato skutečnost společně s jejími historickými zkušenostmi ovlivňuje přístup většinové společnosti k cizím kulturním a etnickým prvkům, který je možné považovat spíše za uzavřený.⁶ Ještě na konci minulého století bylo ojedinělé, že by některé třídy ve školách nebyly etnicky pouze české. Od přelomu tisíciletí však děti přicházejících migrantů začínají být v českých školních třídách viditelně přítomné. Na tomto místě se nabízí otázka, jakým způsobem se učitelé vyrovnávají se situací mizející etnické homogenity? Většina z nich byla vzdělávána

¹ Občan tzv. třetí země je občan státu, který není členským státem EU, nebo občanem Islandu, Lichtenštejnska, Norska nebo Švýcarska.

² PETRÁŠ, René. (2011) Migrace a Česká republika. In: SCHEU, H., Christian a kol. *Migrace a kulturní konflikty*, s. 114.

³ CE. *Communitation From The Comission To The Council And the European Parliament. A Community Immigration policy.* [online] 2010. [cit. 11-3-2016] Dostupné z: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0757:FIN:EN:PDF>

⁴ V roce 2014 se zvedla „uprchlická vlna“ mířená do Evropy z politicky nestabilních zemí a to zejména ze Sýrie, Afghánistánu či Iráku. Více k problematice: UNHCR. *Global Trends 2014: World at War.* [online] 2014. [cit. 11-3-2016] Dostupné z: <http://www.unhcr.org/556725e69.html>

⁵ JARKOVSKÁ, Lenka a kol. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole*. S. 12.

⁶ PETRÁŠ, René (2011). Migrace a Česká republika. In: SCHEU, H., Christian a kol. *Migrace a kulturní konflikty*, s. 119.

a socializována v etnicky uniformních třídách a dnes se musí vyrovnávat s prací s žáky, kteří mají zcela jiné kulturní zázemí, hovoří jiným jazykem a odlišují se i svým vzhledem. Jaké jsou politiky, které se zabývají vzděláváním žáků migrantů? Jakým způsobem a zdali vůbec jsou budoucí i stávající pedagogové připravováni na skutečnost etnicky nesourodých školních tříd? Jakým způsobem vnímají vzdělávání v České republice samotní žáci-cizinci? Položení těchto otázek dává odpověď na to, proč je třeba věnovat se tématu etnopedagogiky – tedy procesu vzdělávání v etnicky rozmanitém školním prostředí.

Cílem této práce je představit etnopedagogiku jako vědeckou a aplikovanou disciplínu a popsat, jak lze etnopedagogiku chápat. Dále seznámit s jejími metodami, principy a možnostmi, a to nejen v rámci českého prostředí, ale i v konfrontaci se zahraničím, kde má tato disciplína pevnější zázemí. Zároveň v praktické části prezentovat, jak je tato pedagogická disciplína realizovaná na konkrétních případech žáků-cizinců. Ukázat, jaké jsou meze a možné výzvy českému školství na poli etnopedagogiky.

Metodou uplatňovanou v teoretické části práce bude především analýza sekundární a primární literatury. Pro etnopedagogiku je charakteristická interdisciplinarita, to znamená, že kromě pedagogiky bude využito poznatků z pomocných vědních disciplín, jako je například etnologie, sociologie, psychologie, právo nebo politologie. V rámci českého vědeckého bádání v oblasti etnopedagogiky je významnou osobností psycholog Jan Průcha, který této disciplíně věnoval práce *Multikulturní výchova*⁷ a *Interkulturní psychologie*⁸. Nutno dodat, že obě práce nejsou v určitých aspektech příliš aktuální, přesto jsou stále vhodným zdrojem informací. Pro vymezení pojmu etnopedagogika bude využito odborné studie od zmíněného autora, která vyšla v časopise *Pedagogika*⁹ v roce 2002. Dalším důležitým zdrojem, zabývající se problematikou vzdělávání žáků migrantů je práce kolektivu autorů z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity *Etnická rozmanitost ve škole*.¹⁰

Pro vysvětlení pojmu etnicita bude použito klasické sociologické práce Giddense, stejně tak ale bude nastíněno chápání daného termínu z antropologické perspektivy. Dalším problémem, který je nezbytné při zpracování tohoto tématu zohlednit je fakt, že integrační snahy jsou spojené s prosazováním politiky multikulturalismu. Její pozitivní dopad je však v posledních letech stále častěji kritizován. Pro stručné objasnění problému poslouží klasická práce

⁷ PRŮCHA, Jan. (2006) *Multikulturní výchova. Příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton. 263 s.

⁸ PRŮCHA, Jan. (2007) *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 224 s.

⁹ PRŮCHA, Jan. Etnopedagogika. *Pedagogika*, 2002, 2/52, s. 195-204.

¹⁰ JARKOVSKÁ, Lucie a kol. (2015) *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál. 255 s.

politologa Giovanni Sartori *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*¹¹ a v českém prostředí neméně známého Pavla Barši *Politická teorie multikulturalismu*¹².

Z hlediska práva (a to zejména práva EU) je velmi užitečný sborník Haralda Christiana Scheu a kol. *Migrace a kulturní konflikty*¹³. V práci však budeme vycházet především z české legislativy, a to zejména ze Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a Zákona č. 325/1999 Sb. o azylu.

Stejně tak bude využito vybraných výzkumů, které svým charakterem podají užitečnou informaci o situaci současné profesní přípravy učitelů na práci s žáky-cizinci a tedy využití poznatků etopedagogiky v praxi. Z nich zmíním například výzkum Markéty Zachové *Sociokulturní handicap a profesní příprava učitelů*¹⁴.

Neméně důležitým zdrojem jsou také internetové stránky vybraných nevládních neziskových organizací nebo integračních center. Ty nabízí potřebné informace jak stávajícím pedagogům, tak širší veřejnosti, a aktivně se podílejí na vzniku metodických příruček pro pedagogy a zlepšování informovanosti o jiných kulturách v rámci pořádání veřejných přednášek. Mezi ně patří například organizace Slovo 21, META nebo například Středisko integrace a migrace v Praze.

Teoretická část práce je členěna do třech kapitol a ty do několika podkapitol. V první kapitole bude objasněno, jak je možné chápat etnopedagogiku, coby vědeckou disciplínu. Budou vysvětleny těžkosti, které vyvstávají s používáním tohoto termínu. Stejně tak jedna podkapitola vysvětlí další pojmy, které s touto problematikou souvisejí. Stručně bude nastíněn vznik a vývoj etnopedagogiky až do její současné podoby. Budou nás zajímat její metody a strategie. Kapitola nabídne prostor pro stručné uvedení do problematiky politické strategie multikulturalismu, do níž etnopedagogika svou povahou zapadá.

Druhá kapitola pojedná o pedagogických strategiích v etnicky rozličném prostředí ve vybraných zemích EU, ve kterých má etnopedagogika pevnější zázemí. Některé modely se tak mohou stát vzorem pro řešení různých problémů při realizaci etnopedagogiky v České republice.

¹¹ SARTORI, Giovanni. (2005) *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha: Dokořán. 136 s.

¹² BARŠA, Pavel. (2003) *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK. 347 s.

¹³ SCHEU, H., Christian a kol. (2011) *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium. 322 s.

¹⁴ ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap a profesní příprava učitelů*. Praha, 2016. 28 s. Teze dizertační práce. Univerzita Karlova, Fakulta Pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Třetí kapitola bude věnována aplikaci poznatků etnopedagogiky v praxi českého školství. Bude objasněn legislativní rámec, představeny subjekty, které etnopedagogiku realizují, představeny pedagogické strategie, které jsou v České republice uplatňovány. Kapitola se bude rovněž zabývat připraveností budoucích a stávajících pedagogů na práci s etnicky různorodou skupinou žáků a tím, jaké jsou možnosti jejich kvalifikace v této oblasti.

Praktická část diplomové práce bude zpracována jako případová studie několika žáků–cizinců. Bude využito metody kvalitativního výzkumu, a to polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými žáky. Tato část práce si bere za cíl ilustrovat praktické využití etnopedagogiky a popsat reálný proces vzdělávání žáků–cizinců. Výzkumný vzorek a celý proces bude podrobně charakterizován v druhé části práce.

Snahou celé práce je svými zjištěními a přínosy poukázat na možnosti zlepšení podmínek integrace dětí cizinců v České republice a tím přispět k vytvoření tolerantní a otevřené společnosti.

1. Etnopedagogika jako vědecká disciplína

V úvodu práce je třeba jasně vymezit hlavní předmět etnopedagogiky, představit si její vývoj jako vědecké disciplíny, a to jak u nás, tak v zahraničí. Dále se seznámíme s jejími základními metodami a principy, ale zároveň upozornit na případné problémy, které s touto pedagogickou disciplínou souvisejí.

1.1 Vymezení pojmu

V následující podkapitole bude objasněn terminologický rámeček a předmětové pole etnopedagogiky. V rámci české pedagogiky je etnopedagogika stále poměrně novou a vědecky málo probádanou disciplínou, což dokazuje především minimum české odborné literatury, která se této problematice věnuje. Dalším důvodem, proč je vhodné se patřičně věnovat vymezení tohoto pojmu a který s již zmíněným úzce souvisí, je fakt, že tato pedagogická disciplína je v edukační praxi zaměňována s pojmem multikulturní výchova. Ta se však cílovou skupinou a také pedagogickými metodami a cíli od etnopedagogiky liší. Rozdíl bude představen podrobněji v další kapitole, nejprve je třeba se věnovat příslušné terminologii.

Termín „etnopedagogika“ se skládá ze dvou výrazů, prvním je etno-, výraz vycházející z řeckého slova *ethnos*, tj. kmen nebo národ¹⁵, a druhým je – pedagogika, termín vycházející z řeckého slova *paidagógos*, kdy *paidós* znamená dítě a *ágein* vést, v českém prostředí nejobecněji chápány jako: „Věda zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti“.¹⁶ Slovo *ethnos* bylo původně chápáno jako generalizovaná kategorie pro označení „jiných“, v počátcích křesťanství se jim pak označovali pohané. V tomto smyslu se používalo až do poloviny 19. století, kdy se etablovala vědecká disciplína etnologie, která se zabývala různými rasami, jejich zeměpisným rozšířením, migracemi a vzájemnými vztahy.¹⁷ Ve svém nejširším vymezení se v českém prostředí etnopedagogikou rozumí dílčí pedagogická disciplína, jež se zabývá etnikem.¹⁸ Ve svém užším pojetí Průcha

¹⁵ Překlad řeckého slova *ethnos* jako „národ“ je ovšem problematický. Někteří autoři poukazují na to, že tento pojem je konstruktem moderní doby a že v antickém Řecku byl pojem *ethnos* používán jako „generalizovaná kategorie pro označení ‚jiných‘ či ‚druhých‘.“ HIRT, Tomáš. (2005) Svět podle multikulturalismu. In: HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva*. s. 23.

¹⁶ PRŮCHA, Jan a kol. (2001) *Pedagogický slovník*. s. 160.

¹⁷ HIRT, Tomáš. (2005) s. 23.

¹⁸ PRŮCHA, Jan. (2002) s. 195.

definuje etnopedagogiku jako vědu, která: „*Se zabývá zkoumáním etnických (kulturních) faktorů, jež působí v edukačních procesech probíhajících ve školním, rodinném a jiném prostředí. Tyto faktory etnopedagogika identifikuje, analyzuje, vysvětluje a ve vztahu k nim vytváří doporučení pro realizaci edukace (např. vzdělávání etnických menšin).*“¹⁹ Do předmětového pole etnopedagogiky patří: interkulturní rozdíly v rodinné výchově, vznik, vývoj a ovlivňování etnických, rasových, náboženských aj. postojů, předsudků a stereotypů u dětí a mládeže, interkulturní rozdíly v pojetí vzdělání u etnik, etnické elementy v obsahu školní edukace, interkulturní rozdíly v žákovské populaci, vyučování žáků etnických minorit v majoritním prostředí, pedagogické problémy menšinového školství, vyučování dětí a dospělých ze skupin migrantů a azylantů atd.²⁰

Na tomto místě je nezbytné představit si rozdíl mezi etnopedagogikou a multikulturní výchovou. Multikulturní výchova je v českém prostředí nejčastěji teoreticky pojímána jako komplexní pedagogická disciplína, jejímž cílem je jak výuka žáků na školách demokratickým hodnotám, znalostem a respektu k jiným kulturám a odlišnosti, tak i pregraduální, postgraduální a další vzdělávání pedagogických pracovníků.²¹ Praxe se ovšem s tímto konceptem rozchází. Vzdělávací politika České republiky sice zahrnuje multikulturní výchovu do rámcového vzdělávacího programu jakožto průřezové téma, tj. takové, jež prostupuje různými vyučovacími předměty, na základních a středních školách, ale nevýrazně se věnuje přípravě budoucích nebo stávajících pedagogů pro realizaci žádoucího pedagogického působení, a o to méně na práci s etnicky rozličnými žáky.²² Stejně tak je podle některých výzkumů realizace multikulturní výchovy na základních i středních školách často nepřehledná a nedotažená, což může být důsledkem právě nedostatečné odborné připravenosti učitelů.²³ Této problematice se bude podrobněji věnovat jiná část práce.

Někteří autoři definují multikulturní výchovu jako edukační proces, který učí žáky k pozitivnímu hodnocení a postoji k příslušníkům jiných kultur.²⁴ Jiní autoři zase charakterizují multikulturní výchovu jako vzdělávací proces, který je přizpůsoben

¹⁹ PRŮCHA, Jan. (2002) s. 196.

²⁰ Tamtéž.

²¹ LUKAS, Josef. *Současný stav multikulturního vzdělávání a výuky v ČR. Hledání koncepce a zkušenosti SIM Brno. S. 3.* [online] 2008. [cit. 22-3-2016] Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/soucasny_stav_multikulturniho_vzdelavani_a_SIM_Brno.pdf

²² CICHÁ, Martina. Připravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. *Pedagogika*, 2002, 52/1, s. 88.

²³ ROKOSOVÁ Marie. *Multikulturní výchova – ukázka zpracování.* [online] 2008. [cit. 28-3-2016] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2106/MULTIKULTURNI-VYCHOVA---UKAZKA-ZPRACOVANI.html>

²⁴ Viz např. VALACH, Milan. (2004) Skryté otázky multikulturní výchovy. In: GULOVÁ, Lenka, ŠTĚPÁŘOVÁ, Ema. *Multikulturní výchova v teorii a praxi.*

specifickým kulturním, jazykovým a psychickým potřebám žáků minorit, s cílem zařadit tyto žáky pomocí edukace do většinové společnosti.²⁵ Jak je vidno, české odborné prostředí nezastává jednotný názor na to, jak přesně definovat multikulturní výchovu.

Pro tuto práci bude zásadním měřítkem pro vymezení etnopedagogiky etnická rozmanitost při pedagogickém působení, jak ve své definici přibližuje Průcha. Jakým způsobem pojmu etnicita rozumět, bude vysvětleno v další části práce. Multikulturní výchova je v této práci chápána jako pedagogické působení na žáky většinové společnosti s cílem naučit je respektu k jiným kulturám, který je základem fungující multikulturní společnosti. Otázka, zda se to v praxi skutečně děje, již překračuje rámeček této práce.

Na tomto místě je nezbytné také upozornit na skutečnost, že termín etnopedagogika je v uvedeném smyslu v zahraničí používán pouze v určitých jazykových oblastech a v jiných jej nahrazují odlišná označení.

V prostředí anglické jazykové oblasti se pro dané téma používají dvě označení, která se přes svou zdánlivou totožnost svým vymezením liší. Jsou to pojmy *Multicultural Education* a *Intercultural Education*. *Multicultural Education* je podle jednoho z předních amerických odborníků na toto téma Jamese A. Bankse způsob výuky, který je založen na principech různosti, inkluze, vzájemného respektu, rovnosti a tolerance.²⁶ Jedná se spíše o předávání poznatků o jiných kulturách s cílem vytvořit u majoritní části společnosti postoj tolerance k jinakosti. Toto chápání vystihuje pojem multikulturní výchova, jak s ním nakládá tato práce. Pojem *Intercultural Education* označuje výchovu a vzdělávání v etnicky rozličném prostředí, které si bere za cíl najít udržitelné způsoby, jak bezkonfliktně spolužít v multikulturní společnosti, a to na základě studia kulturních rozdílů a podobností a jeho využití v praxi.²⁷ S použitím tohoto rozlišení v anglickém jazyce pojem etnopedagogika, jak byl vymezen výše, koresponduje blíže s pojmem *Intercultural Education*.

Anglickým termínem *Ethnopedagogy* se častěji objevuje v publikacích z doby vzniku této disciplíny v 60. letech 20. století, ale později se od něj upustilo a nahradily ho zmíněné dva

²⁵ Viz např.: BALABÁNOVÁ, Marie. (1996) Vzdělávací koncepce soukromé základní školy Přemysla Pittra. In: BALVÍN, Jaroslav. *Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků*. Ústí nad Labem: GRAD. 135 s. Nebo: PODLAHOVÁ, Lenka. (1999) Historický koncept multikulturní výchovy na našem území. In: KVAPILOVÁ, Světa. *Otevřené otázky sociální pedagogiky*. Olomouc: PdF UP. 219 s.

²⁶BANKS, James, TRUCKER, Michelle. *Multiculturalism's Five Dimensions*. [online] 1998. [cit. 2-3-2016] Dostupné z: <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>

²⁷UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*. 43 s. [online] 2006. [cit. 22-3-2016] Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

pojmy.²⁸ Pojem *Ethnopedagogy* byl rozuměn jako edukace napříč různými etniky, jejímž cílem bylo jejich vzájemné obohacení a odkazoval spíše k oblasti aplikované vzdělávací etnologie.²⁹

Zajímavější je si povšimnout, kde se označení etnopedagogika v odborných kruzích vyskytuje aktuálně. Obecně je možné shrnout, že tento termín se používá především v oblastech slovanských a turkických jazyků. Například v polské pedagogice se používají označení *pedagogika wielokulturowa* či *międzikulturowa* jako ekvivalent k označení etnopedagogika.³⁰ V ruské pedagogice je etnopedagogika znatelně převažující označení, které se pro oblast vzdělávání dětí různých etnických skupin používá a je jí v odborných pedagogických kruzích věnována patřičná pozornost.³¹ Důležitou oblastí výzkumu byla a stále je etnopedagogika také v bývalých sovětských republikách. Například státní vzdělávací politika Kazachstánu jako jeden ze svých cílů v posledních letech stanovila takové vzdělávání, které respektuje a zachovává hodnoty jednotlivých etnických skupin země, a to s odvoláním na odbornou připravenost pedagogů.³² Označení etnopedagogika se objevuje v Kazachstánu, Turkmenistánu, Mongolsku, Turecku, na Ukrajině, v Bulharsku a v dalších zemích. Specifický význam získala etnopedagogika v prostředí slovenské pedagogiky. Zde je chápána jako hraniční disciplína, jejímž předmětem je výzkum využití regionální lokální kultury ve vzdělávacím procesu škol. Cílem je zachování a podpora tradiční slovenské kultury.³³ Na složitost dané problematiky ukazuje to, že etnopedagogika v Průchově vymezení je ve slovenském odborném prostředí označována právě jako multikulturní výchova.

Uvedený stručný přehled aktuálního používání pojmu etnopedagogika a jeho rozdílnost s ohledem na jazykovou či kulturní oblast dává vyvstat otázce, z jakého důvodu některé kulturní oblasti zůstaly u používání pojmu etnopedagogika a jiné od něj upustily. Zdá se, že důvodem může být skutečnost, že v americké kultuře je výraz „ethno“ spojován především s

²⁸ Stěžejní práce je: BURGER, G., Henry. (1968) *Ethno-pedagogy: A Manual In Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns*. Albuquerque: Southwestern Cooperative Educational Laboratory. 314 s.

²⁹ CHILCOTT, John. "Ethno-pedagogy": A Manual In Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns. *American Anthropologist*, 1969, 71, s. 1003.

³⁰ PRŮCHA, Jan. (2002) s. 195.

³¹ Viz např.: BAYMURZINA, Vilya. (2012) *Obshchaya etnopedagogika: teoriya*. Moscow: LAP LAMBERT Academic Publishing, 132 s.

³² KOZAKHMETOVA, Klara a kol. Ethnic Pedagogy as an Integrative, Developing Branch of Pedagogy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015, 6/1, s. 313.

³³ CABANOVÁ, Vlasta. Etnopedagogika a výchova k iným kultúram v Slovenskej Republike. *Pedagogika*, 2013, 22, 231-241.

přírodními národy³⁴, jako jsou například původní americké indiánské kmeny, nebo přírodní národy mimo „civilizovanou“ euroamerickou oblast.³⁵ Označení *Ethnopedagogy* tak mohlo být vnímáno pouze jako vzdělávání příslušníků těchto kmenů či národů. V kulturní oblasti východní Evropy a Asie tyto konotace nenajdeme, a tudíž označení etnopedagogika není zavádějící a vyjadřuje čistě edukační činnost zaměřenou na etnické menšiny a jejich bezkonfliktní spolužití. Dalším důvodem, proč se termín *Ethnopedagogy* v anglické jazykové oblasti neuchytil tak pevně jako jinde, může být právě úzké chápání této disciplíny jako vzdělávání etnických menšin. *Multicultural* nebo *Intercultural Education* pak vyjadřuje vzdělávání příslušníků různých kultur, ne jenom etnik, a také explicitně odkazuje na snahu vytvoření multikulturní společnosti.

Terminologické vymezení pojmu etnopedagogika i multikulturní výchova s sebou přináší termíny z dalších vědeckých oblastí. Pro správné pochopení těchto pojmů, které je nutné pro jasné vymezení pedagogické disciplíny etnopedagogiky, je třeba si je adekvátně představit a definovat.

1.2 Pojmy související

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, základním měřítkem pro vymezení etnopedagogiky jako pedagogické disciplíny je etnicita. Etnicita ve významu, v jakém je používána v kontextu multikulturalistické řečové hry, je moderní fenomén. Až od 60. let minulého století začala být kategorie etnicity politicky protěžována jako nástroj vytváření identit v souvislosti s moderními státními útvary (postkoloniálními) a stala se jedním z centrálních výrazů na půdě sociální a kulturní antropologie.³⁶ Klasické sociologické práce pojímají etnicitu jako základ, který má nějaká etnická skupina společný a který ji zároveň odlišuje od ostatních, jenž tyto charakteristiky nesdílí. Mezi charakteristiky patří společný jazyk, původ, historie, kultura, náboženství, vzhled či mentalita.³⁷ Projev vědomí o sounáležitosti jednotlivce s určitou etnicitou je pak označován jako etnická příslušnost a to, jakým způsobem je v praxi uvědomována, závisí na etnickém vědomí, či jinak řečeno identitě.³⁸ Jak upozorňuje Bačová,

³⁴ Označení „přírodní národy“ klasická antropologie ani etnologie nepoužívá. Tento termín do češtiny přešel z německého *Naturvölker* a je používán jako obraz kontrastu k moderní civilizaci. In: JUSTOŇ, Zdeněk. (2012) *Ekonomie přírodních národů*. s. 12.

³⁵ Nejčastěji používaná spojení s výrazem „ethno“ v anglické jazykové oblasti jsou „*ethno music*“, „*ethno group*“ či „*ethno style*“, viz: MERRIAM-WEBSTER. *Diversity. What does that mean*. [online] 2016 [cit. 26-3-2016] Dostupné z: <http://www.whatdoesthatmean.com/dictionary/E/ethno.html>

³⁶ HIRT, Tomáš. (2005) s. 24.

³⁷ JANDOUREK, Jan. (2001) *Sociologický slovník*. s. 76. Nebo: GIDDENS, Anthony. (1999) *Sociologie*. Praha: Argo. 595 s.

³⁸ PRŮCHA, Jan. (2007) s. 49-50.

pojem etnicita je často zaměňován s pojmem národ. Národ nicméně souvisí spíše s kategorií státu, stává se jeho synonymem, protože do něj vstupuje faktor politiky a moci.³⁹

Konvenční přístup tedy chápe etnicitu jako nezaměnitelný soubor charakteristik člověka či skupiny lidí. V této práci je však pojetí etnicity rámováno přístupem, který zdůrazňuje její kontextuální povahu. Jak zdůrazňuje Lucie Jarkovská etnicita se nejplastičtěji projevuje v každodenním životě školy – v jeho jednání a vztazích. Etnicita by tam měla být chápána jako součást procesů produkování stejnosti a jinakosti, v nichž jsou konstruovány a rekonstruovány hranice mezi lidmi, namísto kladení důrazu na etnické skupiny jako základní analytické jednotky a vytváření různých etnografických teorií, při nichž hrozí znehybňování a fixování pojetí žáků z etnických menšin jako: „*Zajatců utlačivých struktur nebo uvězněných mezi tradičním světem rodiny a moderním světem školy.*“⁴⁰ Jednoduše řečeno, etnicita může v jednom třídním kolektivu působit jako předmět konfliktů a být důvodem exkluze, a v jiném působit jako pozitivní nástroj interakce mezi žáky. Autorka také dochází ke zjištění, že: „*I přes rostoucí počet žáků migrantů typická česká škola zůstává etnicky homogenní a učitelé přistupují ke svým žákům stejně, a to i přes existující rozdíly.*“⁴¹

Dalším důležitým termínem je kultura. Tento pojem může být chápán ve více rovinách. Univerzální a jednoznačné vymezení tohoto termínu neexistuje. Průcha například používá definici, že kultura zahrnuje vše, co je výtvorem lidské civilizace.⁴² Z antropologické perspektivy je kultura: „*Celistvý systém významů, hodnot a společenským norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.*“⁴³ S pojmem kultura souvisí i termíny enkulturace a akulturace. Enkulturation je proces vědomého i nevědomého osvojování hodnot, norem, jazyka a dalších prvků kultury. Akulturace je proces přebírání, vylučování nebo přetváření prvků jiné kultury, je specifickou formou adaptace na nové prostředí.

Pojem kultura je v práci nejčastěji používán v slově „multikulturní“ výchova. V předcházející kapitole byl vysvětlen rozdíl mezi touto pedagogickou disciplínou a etnopedagogikou. Ale obě disciplíny spojuje politická teorie multikulturalismu, v jejímž důsledku vznikly. Multikulturalismus je teoretický koncept, jehož podstatou je názor, že všechny lidské kultury, rasová a etnická společenství jsou si rovny. Tato idea se postupně přenesla do sféry politiky

³⁹ BAČOVÁ, Viera. (1996) *Etnická identita a historické zmeny: študia obyvateľov vybraných obcí Slovenska*. S. 12.

⁴⁰ JARKOVSKÁ, Lucie a kol. (2015) s. 21.

⁴¹ Tamtéž, s. 37.

⁴² PRŮCHA, Jan. (2006) s. 46.

⁴³ MURPHY, F., Robert. (1998) *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. S. 32.

a následně do vzdělávání. Je třeba ovšem rozlišit „multikulturalismus“ od pojmu „multikulturalita“. Multikulturalita je označení pro reálný stav existence různých kultur, rasových, etnických a náboženských skupin ve světě. Multikulturalismus je koncept, se kterým můžeme nebo nemusíme souhlasit, ale multikulturalita je reálným faktem, který je nezávislý na našich stanoviscích.⁴⁴

Nástrojem prosazování teorie multikulturalismu v praxi je integrace. Integrace je specifický způsob adaptace jedince na jiné kulturní podmínky, který je dynamickým a oboustranným procesem, vycházejícím ze vzájemného respektování práv a povinností migrantů, osob s odlišným kulturním zázemím. Tito lidé tak mohou žít dle vlastních tradic a hodnot, ale zároveň respektují kulturu a normy hostitelské země. Adaptační proces ale může být završen asimilací, která spočívá v tom, že osoby s jiným kulturním zázemím opustí vlastní hodnoty a tradice a splynou s majoritou.⁴⁵

Etnopedagogika se tedy zaměřuje na osoby odlišné etnicity. Koho těmito osobami v praxi chápat? Jedná se o osoby jiného kulturního zázemí, hovořící primárně svým mateřským jazykem a zachovávající vlastní kulturní tradici např. v podobě slavení vlastních náboženských svátků, a které jsou zapojeny do procesu integrace. Na tomto místě je třeba upozornit na úskalí, které s sebou výběr cílové skupiny etnopedagogiky přináší. Je třeba zohledňovat kulturní jinakost při výchově dětí, které jsou již několikátou generací migrantů, čeština je jejich mateřským jazykem a slaví dny české státnosti? Podle Průchy se i u těchto dětí promítají například mentální či behaviorální rozdíly, tudíž i v těchto případech je vhodné využít poznatků a postupů etnopedagogiky.⁴⁶ Tato práce se ale zaměří na problematiku vzdělávání a začleňování žáků, kteří vyrostli a byli vychováváni v kulturně a jazykově odlišném prostředí.

V této souvislosti je nezbytné představit pojem cizinec, se kterým etnopedagogika také pracuje. Právní postavení cizinců upravuje zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území ČR. Z právního hlediska je cizincem fyzická osoba, která není státním příslušníkem České republiky.⁴⁷ Stranou necháváme vlastní sebepojetí aktérů, to znamená, zda a do jaké míry se cítí být cizincem státní občan jiné země s např. trvalým druhem pobytu v České republice. Mezi cizince právní řád řadí také azylanty a žadatele o azyl, nebo doplňkovou ochranu.

⁴⁴ PRŮCHA, Jan. (2006), s. 238-239.

⁴⁵ GIDDENS, Anthony. (1996) *Sociologie*. Praha: Argo, s. 251.

⁴⁶ PRŮCHA, Jan. (2006) s. 156.

⁴⁷ Zákon č.326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky ve znění pozdějších předpisů, § 1.

Postavení těchto osob upravuje v České republice zákon č. 325/1999 Sb. o azylu. Všechny tyto kategorie cizinců je možné zahrnout do cílové skupiny etnopedagogiky.

1.3 Vznik a vývoj oboru

Následující kapitola je věnována počátkům a souvislostem vzniku etnopedagogiky. Pedagogické cíle jsou vždy ať explicitně, nebo implicitně ovlivněny politickými cíli. V této kapitole bude nastíněno, jaké důvody vedly k tomu, že se tento obor ustanovil a jak se od doby svého vzniku vyvíjel a měnil.

1.3.1 Teorie multikulturalismu

Etnopedagogika či multikulturní výchova vznikly v důsledku společenských problémů, které postupně ovlivnily politiku mnoha zemí. Od 60. let se zejména v USA začaly objevovat snahy o mírnění a předcházení etnických konfliktů, a to především mezi bělochy a černochoy, které zde existovaly již delší dobu, ale stejně tak mezi bělošskými komunitami a příslušníky jiných etnik, zejména imigrantů ze Střední a Jižní Ameriky a Asie. Ruku v ruce s těmito snahami se začala vytvářet teoretická koncepce multikulturalismu. Její principy jsou zakořeněny v základních liberálně-demokratických principech rovnosti lidských kultur, rasových i etnických společenstev. Každá kulturní skupina je chápána jako svébytná ve svých zvláštěnostech, a tak by také měla být respektována. Je také zaručeno rovnoprávné postavení a stejné uplatnění v životě bez rozdílů kulturního zázemí či rasy.⁴⁸ Koncepce byla postupně rozšířena do všech demokratických zemí, včetně České republiky (po roce 1989) a v současnosti je jedním ze základních kamenů jejich politiky, zasahujícím i do vzdělávání.

Jak bylo nastíněno, výraz multikulturalismus nemá jednotné vymezení. Jednou je jím míněn určitý typ společenské situace, jindy se jím chápe vědecká teorie, v dalším případě se jedná o politický cíl či ideál. Multikulturalismus je také klasifikován jako ideologie či koncept, hodnota a postoj.⁴⁹ V kontextu edukace a etnopedagogiky je pro práci chápán především ve významu politické strategie.

Politolog Pavel Barša tvrdí, že multikulturalismus je nástrojem zvládnutí etnicko-kulturní plurality, ale nejedná se o jednotnou strategii. Na historických příkladech dokládá, že se zde

⁴⁸ PRŮCHA, Jan. (2006) s. 239.

⁴⁹HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek. (2005) s. 9.

vyvinuly jeho tři modely. Obecně je cílem multikulturalismu integrace příslušníků minoritních skupin do skupin rovnosti, svobody a solidarity. Praxe se ale s teorií rozchází.⁵⁰

Reakce na napětí etnicko-kulturní plurality se liší podle formy historické dominance hegemonické kultury. Vytvořily se tak tři modely této reakce: asimilacionismus, hierarchicky kulturní pluralismus a přechodná diferenciovaná inkorporace. Barša k prvnímu modelu přiřazuje příklad Francie, která v důsledku jakobínských snah předpokládá úplně rozpuštění skupinových zvláštností do jednoho homogenního tělesa svobodných a rovných občanů. Vyučování ve škole ignoruje skupinové zvláštnosti žáků a všichni si mají osvojit identitu jednoho národa – jeho historie, kultury, jazyka.⁵¹

Druhý model zastupuje příklad Velké Británie, která ve své historii vždy nechávala prostor pro jiné kolektivní identifikace.⁵² V britském modelu je společnost pojímána jako složená z občanů různých regionálních i etnických skupin, která mají svoje zvláštní požadavky. Projevuje se zde ovšem hierarchické pojetí kultur, dáno taktéž historickou zkušeností, kdy je anglická kultura nadřazena ostatním. Tento přístup toleruje veřejnou viditelnost partikulárních skupin, i zde se ovšem předpokládá určitá míra osvojení většinové kultury.⁵³

Posledním modelem je „přechodně diferenciovaná inkorporace“, ke kterému je možné přiřadit příklad Německa. Zde se také nejedná o integrační politiku, ale spíše segregacionistickou. Etnicko-kulturní odlišnost je zde chápána jako nepřekročitelná překážka politické integrace. V praxi to vypadá tak, že dítě narozené tureckým občanům trvale žijícím v Německu, nezíská automaticky německé občanství. Stát nemá zájem na tom, aby se „hostující dělníci“ (což je často příklad právě tureckých občanů) integrovali do německé společnosti a naopak dlouhou dobu explicitně předpokládal, že se brzy navrátí zpět do své vlasti. Pouze z tohoto důvodu podporuje udržení jejich vlastní kultury (ne z nezištné lásky ke kulturní rozmanitosti). V tomto pojetí má zohledňování etnicko-kulturních rozdílů spíše tedy segregáční než integrační smysl.⁵⁴

Mezinárodně uznávaným odborníkem na specifický problém přistěhovalectví v Evropě je politolog Giovanni Sartori. Sartori je jedním z předních představitelů kritiky teorie multikulturalismu, která se podle něj neomezuje pouze na uznání, ale ve skutečnosti produkuje a rozohňuje odlišnosti. Způsob integrace pak závisí na tom, kdo je integrován.

⁵⁰ BARŠA, Pavel. (2003) s. 19.

⁵¹ BARŠA, Pavel. (2003) s. 10.

⁵² Velká Británie si historicky ve vztahu ke svým zámořským koloniím ponechávala rysy státu „mnohonárodnostního“ a zachovávala kulturní rysy těchto obyvatel. Tamtéž, s. 301.

⁵³ Tamtéž, s. 11.

⁵⁴ Tamtéž.

Rozhodujícím kritériem je etnická a náboženská jinakost. Jedná-li se o přistěhovalce, kteří se neodlišují pouze jazykem, ale především etnicky a kulturně, je integrace velmi obtížná. Toto tvrzení Sartori dokládá na příkladu přistěhovalců Arabů z Afriky do Francie, kde mohou snadno získat občanství. To však nevede k integraci těchto skupin do francouzské společnosti. *„Zkušenost praví, že tito přistěhovalci se včleňují do uzavřených etnických struktur (vyhrazených jim a jejich dětem) se vzájemnou výpomocí. Jakmile určitá komunita z třetího světa dosáhne většího početního stavu, začne se dožadovat práv na vlastní kulturně-náboženskou identitu a své domnělé utlačovatele (starousedlíky) nakonec vezme útokem.“*⁵⁵

Sartori je k politice multikulturalismu značně skeptický, a přestože je zastánci jeho ideologie kritizován za popírání rovnocennosti etnik a kultur, jeho postoj je odrazem postoje většiny obyvatel současné Evropy. Podle něj by úloha státu a jeho zákonů měla tkvít v ochraně kulturního dědictví a hodnot vlastní země před jejich narušováním ze strany kulturně a hodnotově odlišných přistěhovalců.

Nelze pochybovat o tom, že myšlenky multikulturalismu jsou morálně oprávněné a odpovídají principům demokracie a respektování lidských práv. Přesto v praxi se podle mnoha odborníků tato ideologie střetává s tak vyhraněnými rozdíly etnických, rasových či náboženských společenstvech, které nakonec nekonfliktnímu soužití lidí zabraňují. Skepse k teoretickému konceptu multikulturalismu se projevuje i v názorech na účinnost multikulturní výchovy a etnopedagogiky ve školách. Například německý pedagog a badatel Christoph Wulf zastává názor, že většina přístupů v etnopedagogice, které jsou brány jako realizovatelné, je třeba hodnotit skepticky. Wulf hovoří o propastném rozdílu mezi teorií a situací v praxi.⁵⁶ Podobně skeptický je i Jan Průcha, podle něhož skutečné efekty multikulturní výchovy, či etnopedagogiky nejsou spolehlivě prokazovány.⁵⁷ Přes všechny skeptické a kritické připomínky však stále existují četné snahy o prosazení multikulturalismu a vzniku bezkonfliktní kulturně nesourodé společnosti, a to právě na poli pedagogickém. Idea multikulturalismus stojí v podloží vzdělávacích či integračních politik a vzhledem ke členství České republiky v EU lze předpokládat, že vliv této politické koncepce bude přetrvávat.

⁵⁵ SARTORI, Giovanni. (2005) *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. S. 71.

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. (2006) *Multikulturní výchova*. S. 250.

⁵⁷ Tamtéž, s. 15.

1.3.2 Počátky etnopedagogiky

Etnopedagogika je poměrně mladou pedagogickou disciplínou. Počátky oboru lze hledat v americké a ruské pedagogice. V americké oblasti s tímto termínem pracuje Henry G. Burger, který v roce 1968 vydal svou průlomovou práci *Ethno-Pedagogy: A Manual in cultural Sensitivity*. Tento termín v ruském pedagogickém poprvé použil známý ruský vědec Gennady N. Volkov v roce 1974 a od té doby obor učinil výrazný pokrok.⁵⁸

Za teoretické průkopníka etnopedagogiky lze považovat již Jana Amose Komenského. Podle něj výukou národním hodnotám a jazykům dochází k posilování a kultivaci národního vědomí. To pak vede k vytvoření respektu k etnické rozmanitosti. Komenského myšlenky o vytvoření školy národních jazyků byly dále rozvíjeny v klasické ruské pedagogice, a to především v díle K. D. Ushinskyho⁵⁹. Ten ve svém pedagogickém systému dává prostor pro zdůvodnění principu národnosti, která se vyznačuje snahou zachovat národní identitu, které vede k jednotě lidí.⁶⁰ Téma národnosti se v prostředí ruské pedagogiky stalo poměrně významné během první poloviny dvacátého století, ale stále ještě se nejednalo o řízený výzkum v oblasti etnopedagogiky. G. N. Volkov pak etnopedagogiku v roce 1974 charakterizoval jako: „*Novou oblast, spojující pedagogiku s ethnografií a folklorem*“.⁶¹ Období sedmdesátých let je pak možné považovat za počátky vědeckého oboru etnopedagogiky v ruském prostředí.

Henry Burger ve své průkopnické práci z šedesátých let uvádí, že největší výzvou v oblasti vzdělávání není kurikulum či vyučovací postupy, ale změna sociokulturních vztahů společně se zdokonalováním kurikula. Tudíž je třeba zdůraznit kulturní rozdíly hodnot, které mají vliv na vzdělávání. Etnicita vymezuje vzdělávací problémy. A právě u Burgera se objevují první charakteristiky etnických rozdílů v souvislosti se vzděláváním a počátky interkulturní psychologie, disciplíny, které se u nás v současnosti věnuje Jan Průcha.

1.4 Předmět a koncepce etnopedagogiky

Z existujících prací teoretického i výzkumného zaměření lze podle Průchy jmenovat následující oblasti, které je možné považovat za předmětové pole etnopedagogiky:

⁵⁸ KOZAKHMETOVA, Klara a kol. (2015) s. 613.

⁵⁹ Konstantin Dmitrijevič Ushinsky (1824-1871) byl ruský učitel a spisovatel, který je pokládán za zakladatele vědecké pedagogiky v Rusku.

⁶⁰ KOZAKHMETOVA, Klara a kol. (2015), s. 613.

⁶¹ VOLKOV, G., Nikandrovich. (1974) *Etnopedagogika*. s. 6.

- Interkulturní rozdíly v rodinné výchově.
- Vznik a vývoj etnických, rasových, náboženských a jiných postojů, předsudků a stereotypů u dětí a mládeže a jejich ovlivňování školní edukací.
- Interkulturní rozdíly v pojetí vzdělání u etnik, národů, náboženských společností.
- Etnické elementy v obsahu školní edukace a kurikulárních dokumentech.
- Interkulturní rozdíly v žákovské populaci (postoje, styly učení, aj.).
- Interkulturní rozdíly mezi učiteli (styly výuky, postoje k profesi, aj.).
- Vyučování žáků etnických minorit v majoritním prostředí.
- Pedagogické problémy menšinového školství.
- Vyučování dětí a migrantů ze skupiny migrantů, azylantů a uprchlíků.⁶²

Zaměření na určitou oblast a intenzita jejího rozpracování se v různých zemích liší. To závisí především na typech problémů, spjatých s multietnickou realitou, dané společnosti. Etnopedagogika se výrazně rozvinula v zemích jako je USA, Kanada nebo Austrálie a zde se zaměřuje především na prosazování edukace, jež má podporovat soužití lidí různých etnik. V řadě evropských zemí se etnopedagogika zaměřuje na to, jak realizovat školní vzdělávání dětí z rodin imigrantů. Hlavní prioritou je pak snížit vysoké procento školsky neúspěšných žáků těchto minorit.⁶³

Jeden z předních odborníků J. Banks vymezuje pět dimenzí etnopedagogiky jako vědecké disciplíny. Tyto dimenze budou představeny blíže, neboť mohou sloužit jako východiska pro konceptualizaci a hodnocení teorií i praktických postupů v této oblasti.

- První z nich je sjednocení obsahu, což zahrnuje způsoby, jimiž učitelé využívají obsahy a příklady z prostředí jiných kultur a sociálních skupin k objasnění základních principů „jejich“ vyučovacího předmětu.
- Další je proces utváření znalosti, který je tvořen metodami a aktivitami, které žákům osvětlují, jakými způsoby mohou implicitní kulturní předpoklady ovlivňovat proces formování znalostí, tedy jak je získávání znalost podmiňováno etnickou příslušností.
- Třetí dimenzí je redukce předsudků, která se vztahuje především k využívání takových strategií práce, které učitelům pomáhají formovat demokratické postoje a hodnoty u žáků.

⁶² PRŮCHA, Jan. (2002) s. 196.

⁶³ Tamtéž, s. 198.

- Dalším důležitým postupem v rámci etnopedagogiky je nestranný pedagogický přístup, během kterého učitel dokáže flexibilně měnit svoji výuku dle potřeb žáků (ať z minoritní nebo majoritní skupiny) s cílem dosáhnout jejich co největší školní úspěšnosti.
- Jako poslední dimenzi Banks uvádí formování a posilování kultury a sociální struktury školy. Škola je vnímaná prostřednictvím systémového přístupu jako provázaný systém, kdy změna v jedné oblasti se projevuje i v oblastech jiných. Jde především o změnu výukových postupů a způsobů hodnocení, nebo také o změnu ve způsobu přemýšlení o jinakosti na straně učitelů, či o změnu ve vztazích školy se širší komunitou (v níž se nacházejí minoritní komunity).⁶⁴

V tomto kontextu je ale třeba poznamenat, že Banksovo vymezení se týká především pedagogického působení na žáky majoritní skupiny, tedy spíše jako vymezení pro multikulturní výchovu.

⁶⁴ LUKAS, Josef. *Současný stav multikulturního vzdělávání a výuky v ČR. Hledání koncepce a zkušenosti SIM Brno.* S. 4. [online] 2008. [cit. 22-3-2016] Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/soucasny_stav_multikulturniho_vzdelavani_a_SIM_Brno.pdf

2. Etnopedagogika v praxi v zahraničí

Cílem této kapitoly je stručně představit současný stav a trendy v oblasti etnopedagogiky v zahraničí. S ohledem na problémy spojené s vymezením oboru je v této kapitole věnován prostor výzkumné činnosti mezinárodní organizaci *Association for Intercultural Education*, dále jen IAIE a organizaci *The National Association for Multicultural Education*, dále jen NAME. IAIE vznikla v roce 1984 jako společná platforma pro dialog pedagogických odborníků především ze západní Evropy na téma etnické a kulturní rozmanitosti ve vzdělávání. IAIE vydává odborný časopis *Intercultural Education* šestkrát do roka, organizuje každoroční konference a semináře a zúčastňuje se tematicky souvisejících mezinárodních projektů.⁶⁵

IAIE si za cíl bere přispívat k rozvoji a uskutečňování interkulturního vzdělávání v multikulturní společnosti a podporovat výměnu informací, znalostí a materiálů o veškerých podstatných záležitostech, týkajících se vzdělávání v multikulturní a multietnické společnosti mezi učiteli a odborníky, pracujícími v oblasti vývoje osnov, výzkumné a vzdělávací politiky. Naposledy IAIE organizovala konferenci v Angers ve Francii na téma *Cultivating an ethos od social justice, respect and diversity*.⁶⁶

Další mezinárodní organizací, která se zabývá etnopedagogikou je *The National Association for Multicultural Education*, která vznikla v roce 1990 se sídlem v Ohio. NAME nabízí odborné veřejnosti konkrétní návody na to, jak vést výuky v etnicky diverzním školním prostředí. V jejich teoretické koncepci vycházející z praktických zkušeností nabízejí pět zásad při takové výuce.

- První je pozitivní akademická identita, kterou by si žák měl vytvořit s pomocí pedagoga tak, že je vzděláván na základě zkušeností z vlastního kulturního rámce.⁶⁷
- Druhou je pozitivní sociální identita. Pokud je kurikulum a výuka mířená přímo na žákovu etnickou příslušnost, naučí se potvrdit a přesně popsat své vlastní

⁶⁵ IAIE. *About the IAIE*. [online] 2016. [cit. 21-4-2016] Dostupné z: http://www.iaie.org/1_about.html

⁶⁶ IAIE. *About the IAIE*. [online] 2016. [cit. 15-6-2017] Dostupné z: http://www.iaie.org/1_about.html

⁶⁷ NAME. (2016) *Positive Academic Identities*. [online] 2016. [cit. 26-4-2016] Dostupné z: http://www.nameorg.org/learn/positive_academic_identities.php

členství v rozličné skupině a rozpoznat, jak mnohočetné identity ve skupině mohou vytvářet jedinečné jedince.⁶⁸

- Třetí zásadou je uctívá spolupráce s rozmanitostí. Podle ní by měl pedagog hovořit o jinakosti pozitivně, protože jediné tak ji malé děti budou také vnímat.⁶⁹
- Za čtvrté se jedná o zásadu vědomí sociální spravedlnosti, kdy je dokázáno, že studenti jakéhokoliv věku se mohou při správném přístupu pedagoga naučit nahlédnout útlak skupin lidí na okraji společnosti.
- A za páté je to zásada skutečného jednání ve věci sociální spravedlnosti. Studenti jsou sami zodpovědní za to, zda odolávají vyloučením, předsudkům a bezpráví a mohou se aktivně podílet na demokratickém aktivismu. K tomu jim má jít pedagog příkladem. Všechna zmíněná doporučení jsou doprovázená praktickými ukázkami ze školního prostředí.⁷⁰

2.1 Etnopedagogika ve vybraných zemích

Dále je vhodné představit si aktuální přístupy v oblasti vzdělávání etnicky smíšených tříd ve vybraných zemích EU. Nejpříhodnější země k představení, co do míry zkušenosti s cizinci, jsou Německo, Velká Británie a Švédsko. Všechny tyto země zažívají od poloviny minulého století příliv imigrantů. Stranou budou ponechány Spojené státy americké, neboť problematika tamějšího školství mají svá specifika, která je třeba zohlednit a která se situací v České republice příliš nesoúvisí.

2.1.1 Německo

Německo je etnicky velmi pluralitní zemí. Největší skupinou cizinců jsou Turci. Německu určitou dobu trvalo, než začalo konstruktivně reagovat na skutečnost, že se stává zemí přistěhovalců. Dlouhou dobu panovala představa, že se většina imigrantů po čase vrátí do své vlasti. Představa se však později ukázala jako mylná.

V Německu se multikulturní výchova (jak byla označovaná) začala aplikovat v osmdesátých letech jako náhrada za předchozí migrační vzdělávací koncept (*Ausländerpädagogik*), který se ukázal jako nevyhovující pro úspěšnou integraci dětí imigrantů do německého

⁶⁸ NAME. (2016) *Positive Social Identities*. [online] 2016. [cit. 26-4-2016] Dostupné z: http://www.nameorg.org/learn/positive_social_identities.php

⁶⁹ NAME. *Respectful Engagement with Diverse People*. [online] 2016. [cit. 26-4-2016] Dostupné z: http://www.nameorg.org/learn/respectful_engagement_with_div.php

⁷⁰ NAME. *Social Justice Action*. [online] 2016. [cit. 26-4-2016] Dostupné z: http://www.nameorg.org/learn/social_justice_action.php

vzdělávacího systému. Země byla nucena reagovat na etnickou a kulturní heterogenitu žákovské populace, a to především opatřeními vzdělávací politiky, zaměřenými na znevýhodněné skupiny zejména imigrantů. Základy pro školní úspěšnost z řad žáků imigrantů vytváří oblast primárního a preprimárního vzdělávání, jedná se tedy hlavně o jazykovou podporu těchto dětí a přípravu dětí na školu. Školní úspěšnost žáků totiž ovlivňuje především znalost většinového jazyka a sociálně-ekonomický status rodiny. V Německu děti a mladiství z rodin imigrantů (nejčastěji Turci) dosahují v průměru nižší úrovně výkonů, častěji opakují ročník a končí svoje studium dříve než děti německé.⁷¹

Jaká jsou opatření vzdělávací politiky na podporu imigrantů v Německu? Tato opatření se zaměřují především na oblast znalosti většinového jazyka země. Jazykové kompetence však nejsou to jediné, co má vliv na úspěšnou integraci dětí a mladistvých z rodin imigrantů do společnosti. S ním souvisí i získání školního vzdělání a profesní přípravy. Navzdory svému formálnímu zrovnoprávnění však nemají imigranti v německém vzdělávacím systému stejnou rovnost šancí na získání vzdělání jako děti a mladiství německého původu. Z organizačního hlediska mají integraci těchto dětí nejvíce napomáhat předškolní zařízení a celodenní školy. V případě Německa se zdůrazňuje, že integraci imigrantů znesnadňuje mj. nedostatečná pedagogická a odborná připravenost učitelů na práci s jazykově, kulturně a sociálně heterogenními žáky. Problémem je také nedostatek učebnic a studijních materiálů.⁷²

Hlavní oblastí podpory imigrantů je podpora jazykových kompetencí. Ta se týká znalostí většinového jazyka země, mateřského jazyka imigrantů a znalosti dalších jazyků. Výzkumy uvádějí, že je to především jazyková asimilace, co vede k lepšímu pocitu vlastní hodnoty a menšímu psychickému strádání imigrantů než znalost vlastní mateřštiny.⁷³ Jazykovou podporu dětí imigrantů zajišťují zpravidla ministerstva školství jednotlivých spolkových zemí, někdy se na ní podílejí i jednotlivé cizí země prostřednictvím svých zastupitelství. Obecně lze konstatovat, že se v Německu jazyková podpora těchto dětí stále více přesouvá do jejich raného věku. Současně s podporou německého jazyka nesmí být zanedbávána podpora mateřského jazyka dětí imigrantů. Organizování výuky mateřštiny však probíhá zpravidla neorganizovaně. Pomoc těmto žákům není cílená. A tak v německé vzdělávací politice často dochází k tomu, že se na jedné straně snaží o uchování a rozvíjení mateřského jazyka, na

⁷¹ JEŽKOVÁ, Věra. *Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České Republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání*. [online] 2010. [cit. 29-4-2016] Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_06.pdf

⁷² JEŽKOVÁ, Věra. (2011) Imigranti ve školním vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku. In JANÍK, Tomáš a kol. *Smišný design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. pedagogické konference České asociace pedagogického výzkumu*. S. 329.

⁷³ JEŽKOVÁ, Věra a kol. (2008) *Školní vzdělávání v Německu*. S. 133.

druhé straně však dochází k jeho redukci. Zásahu na tom, že k zachování mateřtiny opravdu dochází, mají nejčastěji samotní rodiče těchto dětí. Nejčastějším modelem jazykové podpory dětí imigrantů v Německu je přímá integrace do běžných tříd, která bývá doplněna o dodatečnou podporu rozvoje němčiny jako druhého jazyka.⁷⁴

Ačkoli je v současnosti multikulturní výchova součástí školních osnov, týká se podle některých autorů spíše konceptu mezinárodní kulturní rozmanitosti, zabývající se jinakostí kultur světa než lokální rozmanitostí. Někteří odborníci apelují na to, že je nutné zlepšit německý vzdělávací systém v oblasti rovných příležitostí pro žáky z rodin imigrantů. Je také zřejmé, že jedním z hlavních důvodů školní neúspěšnosti těchto žáků ve srovnání s německými žáky je špatná znalost německého jazyka. Tyto problémy ale mají své kořeny v rodinné situaci a sociálním zázemí těchto žáků – přistěhovalců, což je třeba řešit změnou vzdělávací politiky.⁷⁵

2.1.2 Velká Británie

Spojené království Velké Británie a Severního Irska je výrazně multikulturní země – kromě čtyř skupin autochtonního obyvatelstva (Angličané, Velšané, Skotové a Irové) je v zemi velké procento přistěhovalců, z nichž nejpočetnější skupinu z jedné země tvoří Indové. Občané Velké Británie přiznávají určité obavy z rostoucí multikulturality své společnosti, nedůvěru k imigrantům, často jsou to obavy spojené s nedostatečnou znalostí anglického jazyka.⁷⁶ Velká Británie, stejně jako Německo i Švédsko, ratifikovaly Evropskou chartu regionálních nebo menšinových jazyků, jež je zavazuje k aktivní podpoře mateřského jazyka imigrantů a národnostních menšin. Multikulturalita a etnická rozmanitost reálně přítomná v britské společnosti tak samozřejmě ovlivnila i vzdělávací politiku této země a multikulturní vzdělávání se stalo součástí kurikula.

V současnosti ale ve Velké Británii neexistuje jednotná vládní strategie integrace všech imigrantů. Panuje v ní ale představa, že výchova a vzdělávání patří k prostředkům dosažení pokojného soužití různorodých etnických skupin. Školní inspekce má na starost dohled nad tím, jakým způsobem školy přistupují k imigrantům a jak podporují rovnost přístupu ke vzdělání. Vláda zde školám poskytuje finanční podporu na proces integrace dětí imigrantů do vyučování. Školské úřady se také podílejí na snahách o úspěšnou integraci těchto dětí a užívají různé formy podpory. Patří mezi ně např. zprostředkování žákům přijetí do škol,

⁷⁴ JEŽKOVÁ, Věra. (2010) s. 119.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ JEŽKOVÁ, Věra. (2011) s. 329.

pomoc školám při počátečním hodnocení žáků, koordinace práci různých dobrovolných a statutárních organizací, či poradenství a tlumočnictví. K tomu jsou využívány dva významné granty: Grant na podporu úspěšnosti etnických minorit (*Ethnic Minority Achievement Grant*) a Grant pro ohrožené děti (*Vulnerable Children Grant*). Také samotné školy nabízejí různé strategie pomoci imigrantům. Zajišťují například bilingvní vyučující v době, kdy jsou přijímáni do školy a také o veškerých záležitostech, týkajících se vzdělávání dětí, informují jejich rodiče v jejich mateřském jazyce.⁷⁷

Ve Velké Británii funguje jako nejčastější model jazykové podpory dětí imigrantů jejich přímá integrace do běžných tříd. Pokud mají děti jiný mateřský jazyk než angličtinu, získávají dodatečnou jazykovou podporu. Na podporu angličtiny jako dalšího jazyka organizují školské úřady pro školy centrální služby. Mladí lidé, kteří přijedou do Velké Británie v posledních dvou letech povinné školní docházky a mají minimální nebo žádnou znalost anglického jazyka, jsou považováni za žáky se zvláštními potřebami a školské úřady pro ně organizují řadu podpůrných opatření. Vláda také oficiálně finančně podporuje výuku angličtiny po osoby hovořící jinými jazyky (*English for Speakers Other Languages*). Poptávka ovšem převyšuje nabídku, a tudíž se mnoho imigrantů výuky angličtiny bez poplatků zúčastnit nemůže.⁷⁸ Žáci ve Velké Británii nemají nárok na výuku své mateřštiny a děti s jinou mateřštinou, než angličtinou získávají v případě nezbytnosti dodatečnou jazykovou podporu.

2.1.3 Švédsko

Švédsko bylo z národnostně historicky poměrně homogenní zemí. Nejvýznamnější autochtonní etnickou minoritou byli a jsou Laponci (Sámové), kteří však tuto etnickou homogenitu příliš nenarušovali. Změna nastala v šedesátých letech minulého století, kdy se Švédsko začalo stávat cílovou zemí hostujících dělníků, imigrantů a uprchlíků z mnoha zemí. Nejpočetnější skupinou přistěhovalců jsou Íránci, Kurdové, Chilané a lidé z východní a jižní Afriky. V minulosti Švédsko prosazovalo liberální přistěhovaleckou politiku. V posledních letech jsou ve švédské společnosti znatelné protiimigrační postoje. Domácí obyvatelstvo má zejména obavy o pracovní místa, ale také se jedná o nespokojenost s rasovými nepokoji, které jsou vyvolávány především kvůli nepříznivé ekonomické situaci přistěhovalců. Změnu postojů švédské společnosti od roku 2010 dokládají i tehdejší parlamentní volby, ve kterých

⁷⁷ JEŽKOVÁ, Věra. (2010) s. 116.

⁷⁸ Tamtéž, s. 120.

se do parlamentu dostala poprvé i Strana švédských demokratů, v jejímž programu je boj proti přílivu imigrantů z islámských zemí.⁷⁹

S etnickou rozmanitostí se musí Švédsko vyrovnávat tedy i na úrovni vzdělávání. Již v roce 1975 schválil švédský parlament zákon o imigrantech a menšinách, na jehož základech byla do kurikula povinné základní školy včleněna výuka mateřského jazyka pro děti imigrantů a výuka švédštiny jako druhého jazyka. V kurikulu švédských škol je implementována multikulturní výchova jako průřezové téma. Tento model multikulturní výchovy charakterizuje Jan Průcha a předkládá jej jako příkladný model pro Českou republiku. Zdůrazňuje, že švédský model reálně zastává princip rovnosti a rovných příležitostí ve vzdělávání. Nástrojem se stává právě výuka mateřštiny, díky níž se tito žáci stávají bilingvní, čímž získávají větší uplatnění na trhu práce, a tak dochází k nenásilné integraci do švédské společnosti.⁸⁰

Idea multikulturalismu se ve Švédsku netýká jen jazykového vzdělání. Multikulturní přístup má být uplatňován ve vzdělávání ve všech úrovních a všech typech škol. To předpokládá i přípravu budoucích učitelů. Do té byly investovány poměrně velké zdroje, ale ani ve Švédsku se nedaří v úplnosti zajistit přípravu takových pedagogických odborníků, kteří by byli kvalifikováni vzdělávat menší etnické skupiny. Přesto jsou zde budoucí učitelé připravováni na specializaci výuky švédštiny jako „druhého jazyka“ (prvním jazykem je míněna mateřština konkrétního žáka) a vedle toho probíhají kurzy pro učitele, kteří již vyučují a chtějí si rozšířit znalosti a kvalifikaci o tuto specializaci. Především v tomto aspektu Průcha vidí přednosti švédského modelu. Avšak souběžně konstatuje, že ve Švédsku, stejně jako v dalších evropských zemích, se vyskytují negativní postoje většinové společnosti proti imigrantům a že i zde: „*Existuje rozdíl mezi teoretickými programy multikulturní výchovy a jejími efekty v životní praxi společnosti*“.⁸¹

Co se týká opatření vzdělávací politiky zaměřených na podporu imigrantů, je ve Švédsku odděleno právo na školní vzdělávání od povinnosti. Děti, jejichž rodiče poslali žádost o povolení k pobytu ve Švédsku, či získali toto povolení na určitou dobu, mají na vzdělání právo, současně však do školy nemají povinnost docházet. Školy také nejsou povinny přijmout děti, které na území Švédska pobývají nelegálně. Opatření na podporu vzdělávání dětí imigrantů se týkají i rodičů, kterým jsou poskytovány informace o možnostech

⁷⁹ JEŽKOVÁ, Věra. (2011) s. 329.

⁸⁰ PRŮCHA, Jan. (2006) s. 148.

⁸¹ Tamtéž, s. 152.

vzdělávání a poskytování překladatelských služeb. Ve Švédsku fungují tzv. zařízení politiky výchovy dětí raného věku a péče (*Early Childhood Education and Care Policy*), která poskytují speciální podporu malým dětem v rámci jejich fyzického, psychického a sociálního rozvoje a rozvoje jazyka. Mnoho takových dětí pochází z rodin imigrantů.⁸²

Ve Švédsku je tedy, stejně jako například ve Velké Británii, součástí kurikula multikulturní výchova. Opatření vzdělávací politiky jsou zde zaměřena také především na imigranty, kdy je jako hlavní nástroj jejich integrace do školy uplatňována podpora znalosti většinového jazyka země. Významnou roli hraje příprava dětí na školu a primární vzdělávání, a to platí pro všechny tři představené země.

3. Etnopedagogika v praxi v České republice

V českých školách je znatelný nárůst počtu žáků, pro které je čeština cizím jazykem. Tito žáci pochází z rozdílných sociálních i kulturních poměrů a do České republiky přišli z různých důvodů. Většina z nich se setkává s problémem naučit se českému jazyku a zároveň zvládnout učivo běžných předmětů. V českém školství zatím neexistuje žádný oficiální předmět „čeština jako cizí jazyk“, ze kterého by bylo zřejmé, jak žáky–cizince učit, co je učit a zároveň, jak a za co hodnotit. Ke všemu jsou všechny vyučované předměty vedeny způsoby odlišnými, než je často zvykem v jejich zemi původu. Navzdory neustále se zvyšujícímu počtu cizinců na našich školách je podpora jejich vzdělávacích potřeb stále nedostačující.⁸³

Tato kapitola se bude podrobněji věnovat aktuální situaci v oblasti vzdělávání žáků–cizinců v České republice. Bude představen legislativní rámec této problematiky a uplatňované pedagogické strategie a metody. Dále si představíme subjekty, jenž se věnují jak problematice vzdělávání dětí–cizinců, tak i vzdělávání českých pedagogů pro získání potřebných kompetencí na poli etnopedagogiky.

⁸² JEŽKOVÁ, Věra. (2010) s. 117.

⁸³ META *Cizinci v českých školách* [online] 2014. [cit. 1-2-2017] Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/odkud-cizinci-prichazeji>

3.1. Legislativní rámec

Základní legislativní rámec, ze kterého vzdělávání cizinců vychází, tvoří:

- Mezinárodní úmluvy podle čl. 10 Ústavy České republiky⁸⁴. Mezi ně patří především: Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod⁸⁵, Úmluva o právech dítěte⁸⁶, Úmluva o právním postavení uprchlíků⁸⁷.
- Listina základních práv a svobod⁸⁸
- Zákon o pobytu cizinců⁸⁹
- Zákon o azylu⁹⁰
- Zákon o dočasné ochraně⁹¹
- Školský zákon a související zákony, vyhlášky a pokyny ministerstev⁹²

Důležitým právním zdrojem, jemuž je česká legislativa podřízena, je mimo jiné Listina základních práv a svobod člověka. Tento právní dokument je založený na demokratických hodnotách a jedním z jeho základních tezí je rovnost všech lidí bez rozdílu pohlaví, národnosti, rasy, barvy pleti, víry atd.⁹³ Listina také zaručuje občanům tvořícím etnickou menšinu právo na rozvíjení vlastní kultury, rozšiřování a přijímání informací ve vlastním jazyce.⁹⁴

Vzdělávání cizinců zásadně upravuje novelizovaný školský zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání spolu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákon vyjmenovává pět stupňů tzv. podpůrných opatření, která jsou po doporučení školského poradenského zařízení nároková. Následuje stručná charakteristika prvních třech stěžejních stupňů podpůrných opatření:

⁸⁴ Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky ve znění pozdějších předpisů

⁸⁵ Sdělení č. 209/1992 Sb., úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod

⁸⁶ Sdělení č.104/1991 Sb., úmluva o právech dítěte

⁸⁷ Sdělení č.208/1992 Sb., úmluva o právním postavení uprchlíků

⁸⁸ Sdělení č.2/1993 Sb., listina základních práv a svobod

⁸⁹ Zákon č.326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky ve znění pozdějších předpisů

⁹⁰ Zákon č.325/1999 Sb. o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu)

⁹¹ Zákon č.221/2003 Sb. o dočasné ochraně cizinců ve znění pozdějších předpisů (zákon o dočasné ochraně cizinců)

⁹² Zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)

⁹³ Sdělení č.2/1993 Sb., listina základních práv a svobod, hlava I., čl. 3.

⁹⁴ Tamtéž, hlava III., čl. 25.

- 1. stupeň se týká žáků s pokročilou úrovní vyučovacího jazyka. Podpora těchto žáků se týká především jazykových kompetencí v rámci jednotlivých předmětů. U těchto žáků lze dojít zlepšení pouze prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení.
- 2. stupeň se týká žáků, kteří mají nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka (na úrovni B1-B2 dle SERR). V tomto případě je vyžadován individuální přístup ke vzdělávacím potřebám žáka. Tito žáci mají např. právo na tři hodiny češtiny jako druhého jazyka týdně, speciální učebnice, úpravu obsahu vzdělávání atd. Pro uplatnění podpůrných opatření druhého a dalších stupňů musíme mít škola doporučení školského poradenského zařízení.
- 3. stupeň zahrnuje žáky s neznalostí vyučovacího jazyka (na úrovni A0-A1 dle SERR). Výuka těchto žáků vyžaduje úpravy v organizaci, metodách a hodnocení žáka. Jedná se zejména o úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy. Tito žáci mají podobné nároky jako v přechodném stupni akorát ve větším rozsahu.⁹⁵

Novelizovaný školský zákon přiznává dítěti cizí státní příslušnosti nárok na zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka hned po příchodu na školu.⁹⁶ Školský zákon ve své novele z roku 2008 zaručuje bezplatné základní vzdělávání dětem bez ohledu na to, zda na našem území pobývají legálně nebo nelegálně. Ke střednímu vzdělávání mají zajištěný přístup za stejných podmínek jako občané České republiky všichni cizinci, kteří na území České republiky pobývají legálně.⁹⁷

Z novely školského zákona je zřejmé, že česká legislativa se do budoucna posouvá směrem k otevřenějšímu a systematictějšímu přístupu ke vzdělávání žáků-cizinců. Nyní je potřeba si představit pedagogické metody a strategie, které jsou v současnosti v etnopedagogice uplatňovány.

⁹⁵ZAPLETALOVÁ, Jana, MRÁZKOVÁ, Jana. (2014). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. S. 1–23.

⁹⁶ Školský zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, §20, Odst. 5 a 6.

⁹⁷ Školský zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

3.2. Pedagogické strategie a metody uplatňované v ČR

Od roku 2001 určoval základní strategie, metody a cíle *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*⁹⁸. V současnosti lze konstatovat, že navzdory dílčím pokrokům v určitých oblastech nebyla splněna řada cílů, deklarovaných v Bílé knize.⁹⁹ V roce 2014 česká vláda přijala nový dokument s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, jímž pozbývá platnost Bílá kniha.

Základními průřezovými prioritami nové strategie jsou:

- Snižovat nerovnosti ve vzdělání
- Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její základní předpoklad
- Odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém¹⁰⁰

V otázce vzdělávání cizinců je ve Strategii významným aspektem důraz kladený na další vzdělávání pedagogů a na individuální přístup k výukovým potřebám žáka-cizince. Následuje výčet několika konkrétních bodů:

- vytváření příležitostí pro vzdělání dětí od raného věku a včasnou intervencí podpořit děti z etnických menšin na předškolním vzdělávání¹⁰¹
- vyrovnání podmínek v přístupu k mimoškolním vzdělávacím příležitostem a zdrojům, specificky se přitom zaměřit na skupiny ohrožené kulturním nebo jazykovým vyloučením¹⁰²
- vytváření podmínek pro to, aby poradenské služby vycházely vstříc individuálním potřebám žáků a byly dostatečně dostupné přímo na školách (jedná se i o podporu služeb školních psychologů a školních speciálních pedagogů)¹⁰³
- v přípravě budoucích pedagogů vytvoření dostatečného prostoru pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci v sociálně, kulturně i jazykově

⁹⁸ MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online] 2001 [cit. 1-2-2017] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>.

⁹⁹ MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online] 2014. [cit. 1-2-2017] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.

¹⁰⁰ Tamtéž.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 9.

¹⁰² Tamtéž, s. 18.

¹⁰³ Tamtéž, s. 24.

heterogenní třídě (např. přizpůsobovat výuku individuálním potřebám žáků, využít diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, atd.)¹⁰⁴

V přímé edukační činnosti zaměřené na etnicky rozmanité školní prostředí však MŠMT příliš konkrétních postupů nenabízí. Jakým způsobem správně pedagogicky působit v takovém prostředí se věnují také nestátní neziskové organizace.

3.2 Neziskové organizace

V oblasti státní sféry došlo v rámci vzdělávání žáků-cizinců k určitému posunu a nové pedagogické strategie zohledňují demografické změny posledních let ve školním prostředí. MŠMT vydalo několik nařízení a usnesení, které se této problematice věnují, jak bylo zmíněno v předchozí kapitole.

Další důležitou skupinou, která se aktivně angažuje ve vzdělávání žáků-cizinců a zabývá se problematikou etnopedagogiky jsou neziskové organizace. Neziskových organizací, které se v České republice zabývají problémem migrace, integrace a vzděláváním cizinců je velké množství. Dále proto bude stručně představeno pouze několik vybraných organizací, které jsou v současné době viditelné a slyšitelné, nebo se kterými jsem se dostala do styku.

3.2.1. Meta o.p.s.

Meta o.p.s. je nezisková organizace, která vznikla v roce 2004. Jejím cílem je především podpora cizinců v rovném přístupu ke vzdělání a pracovní integraci a podpora pedagogů a škol, které se potýkají se specifickými potřebami žáků s odlišným mateřským jazykem.¹⁰⁵

Aktivity Mety o.p.s. se zaměřují na migranty bez rozdílu země původu, pedagogické pracovníky všech typů škol a laickou veřejnost. Následuje výčet služeb, které konkrétně tato nezisková organizace svým klientům bezplatně nabízí:

- pomoc v přístupu ke vzdělání a práci lidem s jazykovými a kulturními bariérami
- organizace jazykových kurzů různých úrovní
- realizace doučování a přípravy na potřebné zkoušky (s využitím dobrovolníků)

¹⁰⁴ MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online] 2014. [cit. 1-2-2017] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

¹⁰⁵ META. *Kdo jsme*. [online] 2014. [cit. 5-2-2017] Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>

- pořádání akreditovaných seminářů pro stávající či budoucí pedagogy
- správa metodického informačního portálu www.inkluzivniskola.cz
- vytváření metodických a výukových materiálů

Organizace se aktivně věnuje i online informační činnosti. Pod její správu spadá informační portál [inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)¹⁰⁶, který nabízí přehledné a ucelené informace o vzdělávání cizinců. Cílovou skupinou tohoto portálu jsou cizinci, kteří chtějí získat potřebné informace o možnostech vzdělávání v ČR a učitelé, kteří potřebují získat informace a materiály potřebné k výuce žáků-cizinců. Cizinci a pedagogové zde najdou nezbytnou legislativu, konkrétní postupy při jejím uplatňování, metodiku výuky v etnicky rozmanitém školním prostředí a užitečné studijní materiály.

3.2.2 Slovo 21 z.s.

Slovo 21 z.s. je nevládní nezisková organizace, která vznikla v roce 1999 v Praze s cílem přispět k budování multikulturní společnosti a lepšímu soužití kultur. Tato organizace byla vybrána z důvodu mé pozitivní zkušenosti s její činností.

Slovo 21 se zaměřuje na dvě hlavní oblasti. Tou první jsou aktivity usilující o zlepšení postavení Romů v Česku a tou druhou jsou aktivity zaměřující se na cizince ze třetích zemí. Organizace se zabývá cizineckými integračními projekty a možnostmi vzdělávání cizinců v rámci českého školního prostředí. Mezi své hlavní cíle organizace řadí:

- boj proti rasismu a xenofobii
- ochrana lidských práv a rozvíjení jejich dodržování
- vytváření multikulturní společnosti
- zlepšování mediálního obrazu menšin¹⁰⁷

V rámci aktivit zaměřené na integraci cizinců je třeba zmínit projekt Rodina Odvedle, který se sbližuje české rodiny a rodiny migrantům prostřednictvím společné večeře a kterého se od jeho vzniku v roce 1999 zúčastnilo již 1232 rodin. Slovo 21 realizuje více projektů, zaměřených na integraci cizinců, především na jejich vzdělávání. To je pro organizaci klíčové. Aktuálním projektem, která je třeba zmínit je projekt Inspirace pro inkluzi na českých školách.

¹⁰⁶ META. *Kdo jsme*. [online] 2014. [cit. 15-6-2017] Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz>

¹⁰⁷ SLOVO 21 z.s. *O nás*. [online] 2017. [cit. 15-6-2017] Dostupné z: http://www.slovo21.cz/?option=com_content&view=article&id=295

Cílem tohoto projektu je zvýšit kvalitu vzdělávání prostřednictvím rozvoje a posílení inkluzivního vzdělávání na vybraných základních a středních školách v Praze a podpořit rozvoj sociálních a občanských dovedností žáků i pedagogů. Za tímto účel organizace vytvořila metodiku výuky žáků–cizinců s názvem *Inspirace pro inkluzi*, která nabízí nové metody práce pedagogů s heterogenní skupinou žáků. Další činností v rámci tohoto projektu je pětidenní seminář pro školy a jejich pedagogy, který nese název Malá letní škola. Jedná se o systematickou přípravu učitelů na etnicky heterogenní skupinu žáků.¹⁰⁸

Organizace nabízí další semináře pro pedagogy, jako je například Mezikulturní kurz, školení pracovníků veřejné správy na posílení interkulturních kompetencí nebo multikulturní workshopy pro školy. Aktivity této organizace jsou přínosné především pro zlepšení odborných schopností pedagogů při výuce žáků–cizinců, tedy vedou k praktickému rozvoji etnopedagogiky.

3.2.3 Sdružení pro integraci a migraci

Sdružení pro integraci a migraci (SIMI) je lidskoprávní nezisková organizace hájící práva cizinců žijících v České republice. Jedná se o nástupnickou organizaci Poradny pro uprchlíky, která vznikla v roce 1992. Hlavní činnost, kterou organizace vykonává směřem k cizincům žijícím na území ČR. Sdružení svou činností také ovlivňuje legislativu v oblasti migrace a uprchlického práva. Jeho snahou je pomocí podávání podnětů, publikování odborných článků a lobování je lepší a vstřícnější nastavení podmínek pro život cizinců v ČR. Kromě poradenské a advokační činnosti organizace zajišťuje také bezplatné zprostředkování dobrovolných učitelů českého jazyka pro cizince.¹⁰⁹

Proces výuky českého jazyka dobrovolníky v praxi vypadá tak, že se cizinec, požadující tuto službu sám aktivně osloví organizaci. Pracovník organizace posoudí žádost a ze seznamu dobrovolníků, kteří pro organizaci pracují, vybere vhodného kandidáta. Následně dojde k setkání dobrovolníka s klientem, ujasnění podmínek a podepsání dohody o dobrovolnické činnosti. Dobrovolník se pak s cizincem setkává na vlastní zodpovědnost s tím, že SIMI na celý proces dohlíží pravidelnými reporty o průběhu výuky.¹¹⁰

¹⁰⁸ SLOVO 21. *Inspirace pro inkluzi na pražských školách*. [online] 2017. [cit. 15-6-2017] Dostupné z: <http://www.slovo21.cz/index.php/extensions/inspirace-pro-inkluzi-na-prazskych-skolach>

¹⁰⁹ SDRUŽENÍ PRO INTEGRACI A MIGRACI. *O nás*. [online] 2017. [cit. 18-6-2017] Dostupné z: <http://www.migrace.com/cs/organizace/o-nas>

¹¹⁰ Vlastní zkušenost dobrovolné spolupráce s touto organizací.

SIMI se podílí na dalších projektech, které napomáhají zlepšit postavení cizinců u nás, a to mimo jiné i zaměřením se na vzdělávání cizinců. Mezi ně aktuálně patří projekt *Crossing borders*, jehož realizace probíhá od listopadu 2016 až do června 2018. Tento projekt sleduje asistenční a vzdělávací linii na školách v České republice. Jeho cílem je zvýšit povědomí žáků ZŠ, SŠ a pedagogů o migraci a zapojit je do procesu integrace za přímého kontaktu s cizinci. Projekt má také usnadnit začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem a vybavit pedagogy znalostmi pro práci s těmito žáky. Součástí projektu je školení pro pedagogy, série seminářů pro studenty a možnost využití asistence interkulturních pracovníků pedagogy školy, žáky i jejich rodiči.¹¹¹

Je zjevné, že aktivity neziskových organizací zaměřených na integraci cizinců v ČR jsou četné. Řada z nich prakticky řeší problém začleňování žáků – cizinců do českých tříd pomocí výuky češtiny jako druhé jazyka, ale také pořádáním seminářů pro pedagogy, kteří často nemají se vzděláváním v etnicky rozmanitém prostředí žádnou zkušenost.

3.3 Odborná připravenost pedagogů

Otázka připravenosti stávajících i budoucích pedagogů na práci s žáky–cizinci je v souvislosti s praktickým využitím etnopedagogiky zásadní. V případě, že sami pedagogičtí pracovníci nemají potřebné kompetence výuky v etnicky rozmanitém školním prostředí, je proces začlenění žáků z jiných zemí a s jiným mateřským jazykem obtížný.

Žáci–cizinci se po příchodu na školu potýkají s mnoha bariérami. Je proto pro ně také velmi důležitá dobře připravená přijímací procedura, protože tyto děti mohou zažívat kulturní šok, různé emocionální problémy, a především jazykovou bariéru, která způsobuje obtížné zapojení se do aktivit s ostatními žáky. Dalším kritériem pro hladký průběh začlenění je fakt, že žáci–cizinci mohou přicházet ze zemí, kde je vzdělávací systém odlišný od našeho. Některé předměty jsou pro ně úplně nové, stejně tak často požadavky na domácí přípravu nebo pomůcky. Azylanti se mohou potýkat s problémem nedostatečného vzdělání z důvodů válečných nebo jiných konfliktů ve vlastní zemi. Tak často dochází k jejich nestandardnímu zařazení do příliš nízkého ročníku. Takové děti potřebují velkou pozornost učitelů.¹¹²

¹¹¹ SDRUŽENÍ PRO INTEGRACI A MIGRACI. (2017) *Projekty*. [online] 2017. [cit. 18-6-2017] Dostupné z <http://www.migrace.com/cs/delame/projekty>

¹¹² META. *Bariéry cizinců na české škole*. [online] 2014. [cit. 18-6-2017] Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

Sdružení META vyjmenovává několik problematických bodů, spojených s příchodem žáků z ciziny do nové školní třídy:

- zažívání emocionálního traumatu a ztráty v zemi původu
- zažívání kulturního šoku
- odloučení od svých rodičů nebo opatrovníků
- emocionálně frustrování rodiče
- utrpení propadu ve svém životním standardu
- žití v rodinách, které mají omezené prostředky
- dočasné ubytování a časté střídání škol
- nedostatečná znalost češtiny
- přerušené nebo žádné vzdělání v zemi původu
- rodiny bez znalosti svých práv ve vzdělávání a v sociální oblasti a s těžkostmi v komunikaci se školou
- zažívání šikany a/nebo izolace
- omezená práva v dalším vzdělávání¹¹³

Podle Průchy je nezbytné, aby současný pedagog měl patřičné interkulturní kompetence. Tato součást profesní vybavenosti učitelů má zajistit především to, aby učitelé byli schopni vést výuku ve třídách kulturně a etnicky heterogenních. Hlavním problémem, který v přípravě pedagogů vyvstává je, jak vůbec učitele na multikulturní edukační situaci připravit. V zemích, které jsou teprve ve stadiu koncepcí pro začleňování multikulturní přípravy do celkové profesní přípravy učitelů, je hlavním smyslem přípravy tedy osvojení kompetencí pro interkulturní komunikaci. Tím se rozumí schopnost učitele komunikovat s žáky etnických menšin se stejnými efekty jako komunikovat s žáky majoritní populace.¹¹⁴

V zemích, kde je integrace již realizována, se ve výzkumu pokročilo a zkoumá se, na kolik je multikulturní příprava učitelů efektivní. Četné americké, australské a kanadské výzkumy dokládají, že jakkoliv jsou postuláty o potřebě multikulturní připravenosti pedagogů přesvědčivé a dané kurzy metodicky propracované, efekty v edukační realitě tříd jsou velmi nejasné.¹¹⁵

¹¹³ META. *Bariéry cizinců na české škole*. [online] 2014. [cit. 18-6-2017] Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

¹¹⁴ PRŮCHA, Jan. (2002), s. 203.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 204.

Podle výzkumu Nikoly Plockové z roku 2015 jsou české základní školy a jejich pedagogové na příchod žáků–cizinců do běžných tříd z hlediska legislativy dobře informovaní. Potřebné informace získávají přímo od MŠMT, nebo neziskových organizací. Většina škol se se integrací nových žáků–cizinců nebrání, řídí se principy inkluzivního vzdělávání a spolupracuje s příslušnými organizacemi. Z výzkumu také vyplývá, že snahou škol je i podpora dalšího vzdělávání pedagogů pro interkulturní kompetence. Limitujícím faktorem jsou však finanční prostředky. Dalšími nedostatky pro hladký průběh procesu integrace žáků–cizinců do českých tříd je absence metodicko–didaktického materiálu pro výuku těchto žáků a vhodných materiálů a učebnic pro tyto žáky. Většina učitelů získává informace od neziskových organizací nebo z internetu. Závěrem výzkumu je stanovisko, že učitelé jsou o problematice vzdělávání žáků–cizinců dobře informovaní, ale chybí jim dostatek potřebného materiálu a učebnic.¹¹⁶

Významnou úlohu ve vzdělávání stávajících pedagogů hrají již zmíněné neziskové organizace. Ty se aktivně podílí na tvorbě a realizaci odborných seminářů pro pedagogiky, tvorbě a správě online informačních portálů, které dle výzkumů učitelé často využívají při hledání potřebných informací, metodických a dalších materiálů.

Druhou důležitou oblastí v rámci profesní připravenosti učitelů na vzdělávání žáků–cizinců je oblast pregraduální přípravy učitelů. Obsah této přípravy by měl být podle teze studie *Sociokulturní handicap a profesní příprava učitelů*¹¹⁷ rozdělen do následujících čtyř oblastí, které spolu úzce souvisí:

- **Osobnostně sociální příprava** – cílem této přípravy by mělo být rozvoj a posílení tzv. interkulturní sensitivity v oblasti práce s žáky v etnicky, kulturně a jazykově heterogenním prostředí, který by měl reflektovat kulturní diverzitu. Důležitá je eliminace předsudků a stereotypů. Příprava by se měla konat v rámci předmětů, které jsou na pedagogických fakultách již zavedeny, jako je např. Osobnostně sociální rozvoj.
- **Odborná příprava předmětová a didaktická** – získání dostatku teoretických znalostí interkulturní povahy (interkulturní psychologie, interkulturní komunikace,

¹¹⁶ PLOCKOVÁ, Nikola. *Integrace žáka cizince do procesu primárního vzdělávání*. Praha, 2015. 80 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Jana Stará, PhD. S. 69.

¹¹⁷ ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap a profesní příprava učitelů*. Praha, 2016. 28 s. Teze dizertační práce. Univerzita Karlova, Fakulta Pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

teorie bilingvismu, atd.). Didaktická příprava musí zohledňovat práci s dětmi z odlišného sociokulturního prostředí. Student následně musí být schopen formulovat výukové cíle, přizpůsobit výukové metody a způsob hodnocení pro tuto skupinu žáků.

- **Příprava na výuku českého jazyka jako druhého jazyka** – všichni studenti by měli absolvovat povinný základ znalosti principů výuky českého jazyka jako druhého jazyka. S tím souvisí schopnost diagnostikovat jazykové kompetence žáka – cizince.
- **Provázanost teorie s praxí** – studenti by měli mít možnost prakticky se během studia vyzkoušet výuku v heterogenní třídě s přítomností žáků s odlišným mateřským jazykem, etnicitou a kulturou. Důležitá je také reflexe této práce. Posílena by měla být spolupráce fakult s neziskovým sektorem, který se orientuje na žáky–cizince.¹¹⁸

Studie shrnuje, že dílčí analýza prováděná na vybraných univerzitních pracovištích poukázala na rezervy. Vyplynula jednoznačná potřeba sjednotit a doplnit vysokoškolskou přípravu o výše zmíněné oblasti a žádoucí témata. Tuto potřebu vycítili i sami studenti. Pedagogické fakulty jsou v oblasti profesní přípravy studentů na práci v etnicky a jazykově heterogenních skupinách v současnosti v rané fázi a čelí nevyhnutelným změnám v přístupu k této problematice.¹¹⁹

¹¹⁸ ZACHOVÁ, Markéta. (2016) S. 12–13.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 20.

4. Výzkumná část

4.1 Charakteristika výzkumu

Výzkumná část se zaměřuje na žáky–cizince, kteří prošli a prochází procesem začleňování do běžných českých tříd bez předchozí znalosti českého jazyka. Zásadní jsou postřehy a názory těchto žáků, týkající se výuky v etnicky rozličném prostředí na českých základních školách.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaký je pohled žáků–cizinců na proces jejich začleňování a výuky v rámci českého školního prostředí. Jaké jsou podle jejich názorů možnosti a míry podpůrných aktivit ve školském systému u nás.

Hlavní výzkumná otázka

Jak vypadá pedagogicko–výchovná činnost v etnicky a kulturně rozmanitém školním prostředí a proces začleňování do českých tříd z pohledu žáků–cizinců?

Specifické výzkumné otázky

- Jak probíhalo studium a výuka češtiny z pohledu žáků–cizinců?
- Jaké jsou vztahy mezi žáky jiné národnosti a zbytkem třídy z pohledu žáků–cizinců?
- Jak probíhala výuka z pohledu žáků–cizinců?
- Jakou roli hraje kulturní a etnická odlišnost v možnostech vzdělávání se v českých školách z pohledu žáků–cizinců?
- Jaké jsou možnosti integrace do českého školního a obecně společnosti z pohledu žáků–cizinců?

Výzkumná část je zpracována metodami kvalitativního výzkumu. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumaných jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postojů rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*¹²⁰

¹²⁰ ŠVARŤÍČEK, Roman (2007). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. S. 17.

Metoda kvalitativního výzkumu byla vybrána z toho důvodu, že umožní proniknout do hloubky problému, který je reprezentovaný názory a postoji jednotlivých respondentů. Tento typ výzkumu získává podrobný popis dané situace a probíhá v přirozeném prostředí respondenta (v domácnosti). Mezi nevýhody kvalitativní výzkumu patří časová náročnost sběru a analýzy dat, nemožnost zobecnění výsledků a nebezpečí subjektivity badatele.¹²¹

Pro kvalitativní výzkum byl zvolen design případové studie, díky které je možné důkladně analyzovat několik vybraných případů. Případová studie patří mezi základní výzkumné designy, díky kterým lze daný případ pochopit v jeho přirozeném prostředí. Případová studie se používá v případech, pokud se ptáme, jak nebo proč probíhají určité události. Její výhodou je, že je srozumitelná většímu okruhu čtenářů, nejenom odborníkům a vědcům. Nevýhodou je jistá subjektivita výzkumníka, nemožnost zohlednění na další případy.¹²²

Sběr dat proběhl pomocí rozhovoru a pozorování. Rozhovor byl polostrukturovaný a otázky byly připraveny předem. Polostrukturovaný rozhovor je tvořen kostrou témat a otázek, které chce autor během rozhovoru probrat. Tazatel má možnost se během rozhovoru od připravených okruhů odklonit a zabývat se tím, co v danou chvíli respondent považuje za důležité. Je tedy nutné, aby tazatel měl znalosti k tématu a byl dobře připraven.

4.2 Postup sběru dat a následného vyhodnocení

Sběr dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů se konal v květnu a červnu 2017. Rozhovory byly vedeny v domácím prostředí respondentů a byly jim kladeny otázky na předem připravená témata. Výzkumu se účastnily celkem tři děti–cizinci, jejichž věk byl v době konání rozhovorů 9, 15 a 16 let. Výběr respondentů byl záměrný. Cílem bylo provést rozhovor s dětmi–cizinci různého věku. Všichni respondenti jsou syrské národnosti na komunikativní úrovni hovoří českým jazykem. Bohužel se mi nepodařilo sehnat respondenta jiné národnosti. U rozhovoru byl vždy jeden tazatel a jeden respondent. Po domácnosti se občas pohybovali sourozenci nebo rodiče, kteří se ale do rozhovorů nijak nezapojovali.

Respondent i jeho zákonný zástupce byli vždy nejprve na začátku seznámeni s použitím rozhovoru pro účely diplomové práce a dotázáni, zda schvalují, aby byl rozhovor nahráván na diktafon. Před započítím samotného rozhovoru byli respondent i zákonný zástupce

¹²¹ HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. S. 173.

¹²² SEDLÁČEK, Martin (2007). Případová studie. In: ŠVARÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 97.

informováni o obsahu a záměru výzkumu a bylo jim přiblíženo téma práce. Zároveň byli všichni obeznámeni o poskytnutí anonymity a použití jiných jmen ve výsledné práci.

Průběh rozhovoru byl vždy hladký a veden v uvolněné a přátelské atmosféře. Délka každého rozhovoru byla vždy kolem čtyřiceti minut. Během rozhovorů byla také sledována mimika, gestikulace, intonace a chování dětí. Respondenti byli otevření a neměli problém vyjádřit svoje niterné pocity i negativní názory.

Po realizaci všech rozhovorů následovala doslovná transkripce, tedy přepsání do písemné podoby. V přepisu byly zaznamenávány i neverbální projevy respondentů a současně nepozměněn použitý slang, či mluvnické chyby respondentů. Jako forma analýzy získaných dat byla zvolena technika otevřeného kódování pomocí metody tužka a papír. Každý rozhovor byl rozdělen na jednotlivé kódy, mezi kterými byla zjišťována opakující se shoda. Na základě této shody byly vytvořeny oblasti, z kterých vznikly jednotlivé případy.

Odpovědi na výzkumné otázky, které byly respondentům pokládány a zhodnocení výsledků výzkumu jsou přiblíženy v kapitole 4.7.

4.3 Otázky pro respondenty

- Jak u Vás probíhaly přípravy na výuku v české škole?
- Jakou jste měl/a úroveň znalosti českého jazyka při nástupu do české školy?
- Jakým způsobem probíhalo Vaše rozřazení do ročníku?
- Jak probíhala výuka českého jazyka po nástupu na školu?
- Účastnil/a jsi se kurzů češtiny pro cizince?
- Měl/a jste pocit, že jsou pro Vás kurzy češtiny přínosné?
- V čem byly přínosné a co Vám chybělo na kurzu češtiny?
- Existovaly i jiné způsoby výuky češtiny než připravené kurzy na škole? Jestli ano, tak jaké? Účastnil/a jste se jich?
- Popište mi, jak jste se cítil/a při nástupu do nové třídy?
- Popište mi, jak se k Vám chovali ostatní žáci? Jaká byla pozitiva a jaká negativa?
- Můžete srovnat chování spolužáků s dobou po nástupu na školu a s dobou současnou? Pokud jsou rozdílné, co podle Vás vedlo ke této změně?
- Jakým způsobem probíhala běžná výuka?
- Měl/a jste k dispozici pedagogického asistenta? Pokud ano, byla podle Vás jeho pomoc efektivní? Pokud ne, proč?
- Jak byste ohodnotil/a přístup pedagogů k Vám?
- Věnoval se Vám pedagog individuálně? Pokud ne, proč? Pokud ano, popište jakým způsobem to probíhalo?
- Bylo pro Vás obtížné porozumět zadávaným úkolům a probírané látce jak z hlediska jazykového, tak obsahového?
- V případě, že jste měl/a problém s probíranou látkou, na koho jste se mohl/a obrátit? Byl tou osobou Váš pedagog?
- Popište, jak jste se cítil/a v rámci komunikace s Vaším pedagogem, příp. asistentem?
- Vyhovoval Vám materiál, ze kterého jste danou látku ve škole probírali? Kdo ho připravoval? Popište negativa a pozitiva.
- Vyhovoval Vám materiál, ze kterého jste se učil/a český jazyk? Kdo ho připravoval? Popište jeho negativa a pozitiva.
- Co si myslíte o respektu pedagoga k Vaší kulturní odlišnosti od zbytku třídy? Jak se projevoval?

- Jaký má podle Vás vliv Vaše kulturní, etnická a náboženská na běžné soužití s Vašimi spolužáky? Popište negativa a pozitiva.
- Domníváte se, že je pro Vás Vaše kulturní, etnická a náboženská jinakost hendikepem v rámci Vašeho studia? Pokud ano, tak proč?
- Držíte svoje kulturní zvyky a tradice v rodinném prostředí? Pokud ano, tak jaké?
- Co si myslíte o tom, dodržovat Vaše kulturní zvyky a tradice i v České republice?
- Je Vám blízká česká kultura? Pokuste se říci, v čem je Vám blízká a v čem je Vám cizí.
- Domníváte se, že je důležité naučit se českým zvykům a tradicím, abyste zde mohli spokojeně žít? Proč?

4.4. Respondent A – Omar

Omar přišel se svou matkou a dvěma sestrami do České republiky, když mu bylo 13 let. Jeho otec žije v České republice již přes deset let na základě povolení k trvalému pobytu. Od chvíle vypuknutí války v Sýrii v roce 2012 se jeho otec snažil získat povolení k pobytu v České republice i pro svou rodinu, aby se předešel reálnému dopadu válečného konfliktu na své nejbližší.

To se mu podařilo v červnu roku 2014. Příchod do České republiky s povolením k dlouhodobému pobytu bylo možno uskutečnit legálně za účelem společného soužití rodiny. Celá rodina se usídlila v Praze a bylo nutné se připravit na budoucí integraci do české společnosti. Pro Omara i ostatní děti to znamenalo především vyrovnat se se ztrátou svých dosavadních přátel a čelit novému, cizímu kolektivu dětí ve škole, kam měl nastoupit. Největší překážkou byla podle jeho slov neznalost českého jazyka. *„No já jsem nic neuměl. Já jsem uměl ahoj, dobrý den a jak se máš no.“*

Nicméně Omar je učenlivý, otevřený a optimistický člověk, který se podobnými „překážkami“ dovedl dobře a rychle vypořádat. Do České republiky přišel 4. června 2014. Do české základní školy nastoupil pak 4. září 2014 a byl zařazen do sedmé třídy. Kromě něho ve třídě žádný jiný cizinec nebyl, a tak se celá třída do konfrontace s cizincem, etnický, jazykově a kulturně odlišným spolužákem, dostala poprvé.

Příprava na vstup do české školy

Omar vypověděl, že se na vstup do české školy nijak zvlášť nepřipravoval. Jeho rodina neměla ponětí o tom, že je možné se účastnit přípravných kurzů češtiny pro cizince, které organizují neziskové organizace. Úroveň znalosti českého jazyka při nástupu u něj byla velmi nízká. Omar uvedl, že jedinou systematickou přípravu před vstupem do školy, mu zajistilo Ústředí muslimských obcí v mešitě na Palmovce a to zcela zdarma. *„Ještě jsme chodili do mešity na hodiny češtiny... to zaplatil ten, co jako by vlastnil tu mešitu...“*. Přesto z jeho hlediska byla tato příprava časově i obsahově nedostatečná.

Výuka českého jazyka na škole

Omar uvádí, že po nástupu do školy navštěvoval i kurzy češtiny organizované na škole. Pomocný kurz hodnotí jako přínosný, ale náročný. Očekával, že se naučí gramatiku, kterou ho ale podle jeho slov na kurzu nenaučili. *„Mně chybělo ty, jako by, jak mám třeba napsat*

tvrdé a měkké i. Diktát, jakoby to, jak mám psát, to bylo nejtěžší. To mi chybělo.“ Přesto ho celkově shledává jako užitečný a důležitý.

Vlastní iniciativa při studiu češtiny

Po nástupu do školy Omar uvádí, že se měl vlastní zájem na tom, se češtinu naučit co nejrychleji. Ze své vlastní iniciativy požádal svého otce a zakoupil si učebnici češtiny, která nese název *Čeština pro Araby* a napsal ji syrský orientalista žijící v České republice Charif Bahbouh. Samostudium na základě této knihy doma po škole mu podle jeho vlastních slov pomohlo nejvíce. „*Jo, to mi pomohlo hodně. Měl jsem na to doma klid.*“

Rozřazení do ročníku

Omar byl na základní škole zařazen do sedmého ročníku, který již absolvoval na základní škole v Sýrii. Podle jeho slov byl hlavním důvodem neznalost českého jazyka. Neproběhlo ani žádné přezkoušení. To je běžná praxe. Omar se domnívá, že to je správné řešení, protože první rok na škole pouze naslouchal a z důvodu jazykové bariéry se nebyl schopen nic nového naučit.

Průběh běžné výuky

Podle Omara fakt, že byl ve třídě žák–cizinec neměl na běžnou výuku nijak významný vliv. Hodina byla vedena naprosto stejně, jako kdyby tam Omar nebyl. Zohledněna byla jeho jazyková nepřipravenost, a tak celý první rok Omar pouze seděl a pozoroval průběh výuky. Nebyl zkoušen, pouze přijímal informace a učil se českému jazyku. „*Tam jsem seděl a nic jsem nedělal. Jenom jsem ten první rok se podíval, jak pracovali a tak.*“ Postupně se stále více a více zapojoval s pomocí učitele i spolužáků. Druhý rok již pracoval za stejných podmínek jako ostatní žáci.

Vztah a přístup učitele

Vztah s učitelem Omar hodnotí pozitivně. Učitel mu během výuky první tři měsíce pomáhal tak, že mu individuálně vysvětloval látku v angličtině. Učitel byl podle Omara byl velmi vstřícný a hodný. Omar měl zprvu obavy z komunikace v důsledku neznalosti češtiny, ale ty postupně zmizely. „*No jako by často nechtěl jsem mluvit, protože jsem se bál, že řeknu něco špatně. A často jako by jsem říkal místo vy ty a místo máte máš a takhle jako by. Ale teď už to je v pohodě.*“ Přístup učitele k etnické odlišnosti byl podle výpovědi Omara přijatelný, přestože zmínil, že si z něho někteří učitelé kvůli tomu dělali legraci. Tu ovšem Omar bral

stejně tak v žertu. „*Někteří učitelé a učitelky brali to jako sranda, oni se smáli a říkali nějaký kecy. To ale měla být jako sranda. Já jsem se smál s nima.*“

Vztah a přístup spolužáků

Své pocity bezprostředně po příchodu na školu popisuje Omar jako „*divné*“, cítil se zmatený. To trvalo podle jeho slov asi dva týdny. Brzy se spřátelil s několika spolužáky, kteří mu během výuky pomáhali, probírané téma mu překládali do angličtiny. Ne všichni spolužáci však byli hned přátelští. Zprvu mělo hodně spolužáků výhrady k islámu. „*Hodně žáci měli jakoby kecy o islámu a tak. Ale já jsem neposlouchal, já jsem bral jako by normálně. Ale teď je v pohodě.*“ To se podle něj brzy změnilo.

Vývoj vztahu se spolužáky

Omar popisuje vývoj vztahu se spolužáky směrem k lepšímu. Je přátelský a veselý. Prvotní nepatřičné poznámky k jeho etnické a náboženské odlišnosti bral s nadhledem. Změnu přístupu spolužáků k jeho vlastní osobě vidí jako následek své otevřenosti a chuti pomoci spolužákům s učivem. Jako svou silnou stránku uvádí matematiku. Jako další důvody uvádí svou bezproblémovost a zlepšující se znalost češtiny. „*Ted' už je stokrát lepší. Všichni mě mají rádi. Já jako by jsem byl v pohodě, jsem nedělal žádný problémy. Já jsem se snažil být normálně v pohodě.*“ Přesto zmiňuje, že se doposud nerad modlí ve škole, protože ostatní spolužáci na to reagují nevybíravě (pořizují videozáznamy, povzbuzují ho, atd.), i přes to, že je to jeden ze základních pilířů islámu.

Obtížnost učiva

Obtížnost učiva byla podle Omara přijatelná a převážně srovnatelná s obtížností učiva v Sýrii. Samozřejmě určitý vliv počátečních těžkostí, spojených s učivem, přisuzuje neznalosti českého jazyka. Největší problém Omar měl a stále má s jedním konkrétním předmětem – přírodopisem. To přisuzuje stylu učení konkrétního vyučujícího v odpovědi na otázku, zda by mohl být důvodem nesrozumitelný obsah předmětu si není jistý.

Pomoc během krizových situací

V případě potřeby pomoci Omar uvádí, že se mohl vždy obrátit na spolužáky a svého nejlepšího kamaráda ve třídě. Na učitele se obracel pouze výjimečně, protože mu rádi pomohli kamarádi.

Materiál používaný pro studium

Ve škole se Omar učil ze stejného materiálu jako ostatní spolužáci. Jeho zpracování hodnotí pozitivně. Zdál se mu vyhovující a „dobrý“. Jediný problém uvádí opět v souvislosti s přírodopisem, ale nedokáže konkrétně jmenovat důvod. Jak již bylo zmíněno, sám vycházel také z učebnice *Čeština pro Araby*, která mu přišla velmi přínosná.

Vliv etnické a kulturní odlišnosti na vztah se spolužáky a vzdělávání

Omar nevnímá svou etnickou, jazykovou a náboženskou odlišnost jako významný faktor ovlivňující běžné soužití se spolužáky ani vzdělávání. Uvádí, že zprvu sice spolužáci měli narážky na jeho „jinakost“, ale Omar to vždy bral s nadhledem a postupně se to změnilo k lepšímu. *„Někteří mi říkají, že jsem černej a tak, já to ale беру jako sranda. Já to jako by neberu vážně. Mně to nevádí.“* Domnívá se, že největším problémem v pozitivním vztahu mezi ním a jeho spolužáky zprvu byla především náboženská jinakost. To se postupně změnilo k lepšímu a v současné chvíli jeho spolužáci vnímají islám pozitivně. Na vzdělávání kromě neznalosti češtiny podle Omara jeho kulturní odlišnost vliv neměla žádný.

Důležitost zachování vlastních kulturních zvyků a tradic

V rodině Omara dbají na dodržování svých kulturních tradic a zvyků, které jsou v tomto případě silně spojené s náboženstvím. Omar jmenuje například dodržování půstu v měsíci ramadánu, nebo pravidelné modlitby. Přesto je v souvislosti s „kontroverzností“ islámu v současnosti nucen své zvyky omezovat jako například modlitbu ve škole. Což ho vnitřně mrzí, ale respektuje zájem většiny.

Podle Omara je velmi důležité, aby cizinci v České republice žijící, dbali na dodržování vlastních zvyků. *„Je to důležitý podle mě. Podle některých Arabů, a tak je to špatně, aby neměli nějaký problémy s nějakým Čechem. Ale podle mě je to dobrý. Mně to baví, kdyby mě to nebavilo, tak bych jako by nedržel půst nemodlil se a tak.“* Jako důvod uvádí, že je to tradice jeho předků, kterou chce zachovat.

Možnosti začlenění do české společnosti

Omarovi je česká kultura velmi cizí. Hlavním důvodem je podle něj absence víry. Jako konkrétní negativní aspekty české kultury uvádí konzumaci vepřového masa a alkoholu. Těžko se s touto kulturou ztotožňuje. Přesto se domnívá, že pro spokojený život v České republice je nutné se českým zvykům a tradicím naučit. *„Prostě jako by je to důležitý... (přemýšlí)... abych abych věděl, jak to tady je a jak žijou a tak. Abych neviděl něco a řekl, že to je divný. Je potřeba se to naučit a vědět.“*

4.5 Respondent B – Aiša

Aiše je v době konání rozhovoru 16 let. Do České republiky přišla, když jí bylo 14 let, to bylo v červnu roku 2014. Aiša přišla jako jedna ze tří dětí se svou matkou ze Sýrie za otcem, který již několik let v České republice žil na základě povolení k trvalému pobytu. Otec pracuje pro palestinskou ambasádu jako řidič. V minulosti podporoval rodinu na dálku a jednou za čas ji v Sýrii navštívil. V následku dlouhotrvající války v Sýrii se rozhodl požádat české úřady o povolení k dlouhodobému pobytu za účelem společného soužití rodiny na území.

Celá rodina se do České republiky přemístila 4. června 2014. Aiša měla tři měsíce na to se připravit na vstup do české školy. Do školy nastoupila 4. září 2014, zařazena byla do osmé třídy základní školy. Ve třídě byla jedinou cizinkou a její spolužáci i učitelé se tak s prací s etnický, kulturně a nábožensky odlišným žákem setkávali poprvé.

Aiša je velmi pohledná, inteligentní a uzavřená dívka. Okolnosti spojené s příchodem do nového, cizího školního prostředí snášela obtížně a velmi intenzivně je vnitřně prožívala. „*Tak jsem se bála poprvé...jsem měla strach, stres...*“. Aiša je také velmi cílevědomá a její výborné školení výsledky jí pomohly k tomu, cítit se ve třídě lépe a v budoucnu se dostat na vybranou střední školu.

Průběh příprav na českou školu

Aiša se k otázce, jak se připravovala na vstup do české školy, nejprve vyjadřuje negativně. Její úroveň znalosti českého jazyka byla nízká. Později si vzpomněla, že před nástupem do školy navštěvovala lekce češtiny, které probíhaly v mešitě na Palmovce a které hradilo Ústředí muslimských obcí. Tuto přípravu hodnotí jako nedostačující. „*Ale tři týdny jenom. Jsme měli jenom tři hodiny před školou.*“

Pocity po nástupu na českou školu

Ještě před nástupem do školy Aiša měla velké obavy související s neznalostí češtiny a také postojem ostatních spolužáků k ní jako cizince. „*Prvně jsem se bála, že budu chodit do školy a vůbec neumím čeština a tak. Tak proto jsem se bála. A jinak jsem se bála taky, že ti studenti...aby ti studenti se nechovali špatně proti mně a tak.*“ Po nástupu do školy podle vlastních slov byla ve stresu a mrzelo ji, že nemá žádné kamarádky.

Vztah se spolužáky

Aiša popisuje, že se vůči ní její noví spolužáci chovali odtažitě, v některých případech útočně (pouze verbálně). Zároveň zmiňuje, že se toto chování postupně změnilo k lepšímu. *„No nejprve chovali úplně...ehmm...šilený. A pak jako to zlepšilo.“* Aiša soudí, že hlavním důvodem k tomu bylo, že je muslimka. Postupně vztah spolužáků k ní zlepšoval, což Aiša přisuzuje především tomu, že vynikala v matematice, angličtině, francouzštině a ostatní spolužáci si za ní chodili pro radu. *„Ale že jsem dobrá na matematiku tak oni jako za mou přišli, abych jim vysvětlila, co z té matiky a tak. Tak proto se to zlepšilo. A že jsem byla výborná na některé předměty, na angličtinu na francouzštinu a tak. Někdy vzali můj sešit, aby dopisovali a tak.“* Jako další důvod zlepšení vztahů se spolužáky uvádí zlepšení komunikativní znalosti češtiny. Druhému důvodu však nepřisuzuje takový význam.

Průběh běžné výuky

Podle Aiši výuka probíhala stejným způsobem, jako kdyby byla Češka. Přístup pedagoga k ní byl úplně stejný, jako byl k ostatním žákům. Aiša neměla ani žádného pedagogického asistenta a ani žádnou individuální výuku.

Výuka českého jazyka na škole

Aiša se neúčastnila žádného kurzu češtiny navíc. Podle ní kromě klasického předmětu český jazyk na škole nabídka jiného kurzu českého jazyka pro cizince nebyla k dispozici. Český jazyk se podle svých slov učila úplně stejně jako ostatní předměty.

Obtížnost předmětů

Aiša byla a je výbornou studentkou. Kromě prvotních potíží souvisejících s neznalostí češtiny shledávala jako obtížný pouze dějepis. Jako důvod uvádí, že pro ni je komplikované učit se historii cizího národa. *„Já jsem měla problém s tím dějákem jenom. Protože je to úplně jiná historie než naše historie. Tak proto jsem měla problém“* Aiša hovoří o ostatních předmětech jako snadných, obsahově podobně náročných, jak byly ve škole v Sýrii.

Vztah s učitelem

Vztah s učitelem Aiša hodnotí jako pozitivní. Komunikace s ním jí byla příjemná, učitel byl ohleduplný. Stejně tak respektoval její kulturní odlišnost. Nicméně také uvádí, že se Aiše nijak zvlášť více nevěnoval a v případě jakéhokoliv problému se na něj nikdy neobrátila. Vrací-li se k tomu zpětně, usuzuje, že se na učitele obrátit mohla a měla.

Pocit osamocení

Aiša se ve třídě cítila dlouhou dobu osamělá. Byla bez přátel, spolužáci se k ní chovali odmítavě a učitelé ji nijak zvlášť nepomáhali. „*Když jsem jako...vůbec nemám kamarádky a tak...tak to mě mrzelo tak...jo...*“. Aiša také uvádí, že v případě jakéhokoliv problému se neměla na koho obrátit. Nebyl tam nikdo, kdo by jí například pomohl s dějepisem. Ani spolužáci, ani učitel. Nicméně sama přiznává, že o svých problémech nikomu neřekla, což mohl být ten důvod, proč ji nikdo nenabídl pomoc.

Zpracování učebnic

Aiša pracovala s naprosto stejnými učebnicemi jako ostatní spolužáci. Ani k výuce českého jazyka nepoužívala jiné učebnice než ty, co obdržela ve škole. Po obsahové stránce všechny materiály hodnotí pozitivně. Byli podle ní srozumitelné a dobře se s nimi pracovalo.

Vliv etnické a kulturní „odlišnosti“

Podle Aiši má fakt, že pochází z jiného kulturní oblasti výrazný vliv na utváření jejího vztahu s ostatními spolužáky. Jako zásadní shledává odlišnost náboženského vyznání, což přímo jmenuje. Na otázku, zda její kulturní „jinakost“ ovlivnila její vztah se spolužáky odpovídá: „*Asi jo. Spíš negativně. To především z náboženských důvodů.*“ Aiši se domnívá, že kdyby se k ní spolužáci chovali více přátelsky a tolerantně, měla by i lepší studijní výsledky. „*Ze začátku mě to ovlivnilo, protože ta třída nebyla úplně přátelská.*“

Dodržování vlastních kulturních zvyků

Aiša a její rodina dodržuje základní kulturní zvyky, které úzce souvisí s jejich vyznáním – tedy islámem. Patří mezi ně především dodržování ramadánu – půstu a pravidelných modliteb. Aiša v této souvislosti zmiňuje i nošení *hidžábu* - šátku, tedy významného kulturní znaku syrské společnosti. Aiša smutně říká, že by ráda *hidžáb* nosila, ale v České republice se bojí reakcí místních lidí. „*A měla jsem taky nosit hidžáb, jako šátek, no ale jinak já jsem nemohla, protože jsme se bála toho, jak se budou chovat ti lidi.*“ Podle Aiši je dodržování vlastních zvyků a tradic důležité. Jako důvod uvádí, že by lidé měli vědět, co je skutečný islám. „*No...(přemýšlí)...protože oni chápají úplně špatně, co to je islám. Oni berou islám jako terorist. Ale my nejsme teroristi.*“ Aiša se domnívá, že když zdejší lidé lépe porozumí tomu, co je islám, budou muslimy v České republice lépe přijímat. Proto je podle ní důležité dodržovat vlastní zvyky.

Možnosti začlenění

Česká kultura není Aiše příliš blízká. Znovu zmiňuje problém zahalování. Zdůrazňuje, že jí nevadí, že místní ženy se nezahalují, ale to, že ona je okolnostmi nucena k tomu šátek také nenosit. Když měla zmínit pozitivní stránky české kultury, tak zmínila pouze oslavu Vánoc. Celkově život v Čechách hodnotí jako „*pohodu*“. Vnímá to, že je potřeba se navzájem obohacovat a tím zlepšit kvalitu života obou kultur – české a syrské. Proto je důležité, aby se cizinci v České republice učili místním zvykům. *„No je to důležité. No abychom si zvykli na to žít tady v České republice. Abysme s lidem vycházeli dobře. Abychom si porozuměli. To by mělo být vzájemný. My bysme měli porozumět vašim zvykům a vy našim.“*

4.6. Respondent C – Tamara

Tamara je v době konání rozhovoru 9 let stará a v České republice žije se svou syrskou rodinou od roku 2014. Přišla se svou matkou a dvěma sourozenci na pozvání svého otce za účelem společného soužití rodiny na území, přičemž od českých úřadů získali povolení k dlouhodobému pobytu. Otec je zajištěný, pracuje jako řidič pro palestinskou ambasádu a splňuje veškeré podmínky pro to, aby jeho rodina mohla na území České republiky legálně pobývat.

Tamara neměla předchozí zkušenost se školním prostředím ani v rodné Sýrii. Byla doma s matkou. Po příchodu do České republiky 4. června 2014 jí zbývaly tři měsíce do její první zkušenosti se školou a vzděláváním. To, že neuměla česky ani na komunikativní úrovni pro ni byla přitěžující okolnost. Do první třídy nastoupila 4. září 2014. Bylo jí 7 let. Její povaha je spíše uzavřená, je stydlivá a tichá. Svou první zkušenost s třídním kolektivem popisuje následovně: „*No že já jsem se bála. A pak jsem brečela, že moje táta nechal mě ve škole, protože já brečím, když já budu sama (je v rozpacích).*“ S postupem času se její pocity ohledně třídního kolektivu změnily k lepšímu.

Příprava na českou školu

Tamara se na nástup do české školy nepřipravovala nijak. Nenavštěvovala žádný přípravný kurz. Do první třídy nastoupila, aniž by uměla vůbec česky.

Výuka češtiny na škole

Ve škole Tamara nenavštěvovala žádný kurz češtiny navíc. Český jazyk se učila přímým náslechem během běžného vyučování a hodin českého jazyka.

Výuka čeština mimo školu

Tamara uvedla, že po dvou letech od jejího příchodu do České republiky jí Sdružení pro integraci a migraci, na které se později její rodiče obrátili, pomohlo sehnat dobrovolnou učitelku, která jí pomáhala s domácími úkoly. Tato pomoc byla podle Tamary velmi užitečná a měla pozitivní dopad na její vzdělávání.

Pocity po nástupu do školy

Těsně před nástupem do školy Tamara popisuje svoje pocity jako strach z neznámého. Poté, co na školu nastoupila, pocit strach chvíli přetrvával. *„No že já jsem se bála. A pak jsem brečela že moje táta nechal mě ve škole, protože já brečím, když já budu sama (je v rozpacích).“*

Vztah se spolužáky a jeho vývoj

Tamara popisuje chování spolužáků hned po nástupu pozitivně. Většina spolužáků se k ní chovalo přátelsky a pomáhalo jí. Nebyl nikdo, kdo by se k ní podle jejích vlastních slov choval špatně. Přesto si později vzpomněla na to, že ze začátku se s ní některý spolužačky nechtěly bavit a měla více přátel mezi spolužáky. Pozitivní nebo negativní vývoj vztahu se spolužáky nezaznamenala, na otázku po srovnání odpověděla takto: *„Chovali se úplně stejně jako teď.“*

Průběh běžné výuky a přístup pedagoga

Běžná výuka probíhala tak, že pedagog hovořil v mateřštině k Tamaře stejně jako k ostatním žákům. Při každém zadávaném úkolu, kterému Tamara nerozuměla, se krátce s vysvětlením Tamaře pak věnoval individuálně. Tamara zprvu chápala pouze posunky, postupem času již rozuměla i češtině, kterou k ní pedagog hovořil. Chování paní učitelky hodnotí pozitivně. *„Chovala se dobře. Byla hodná. Když ona se zeptala, že to rozumím a já říkala ne, tak ona přijde a pomáhá mně.“* Pedagog podle ní zároveň respektoval i její etnickou a kulturní „odlišnost“.

Náročnost učiva a krizové situace

Tamara hodnotí látku jako složitou. Bylo pro ni obtížné porozumět především z důvodu jazykové bariéry. V případě, že nerozuměla úkolům a nevěděla si rady, se nejčastěji obrátila na paní učitelku, která byla vstřícná. Dále uvádí, že se bylo možné se obrátit na její nejlepší kamarádku - Češku, která jí vždy ráda pomohla. Zvolené učebnice, které měla k dispozici stejné jako ostatní žáci, hodnotí jako vhodné.

Vliv etnické a kulturní „odlišnosti“ na vztah s lidmi ve škole

Podle Tamary fakt, že je jiné národnosti měl pozitivní vliv na chování pedagoga, který se k ní z toho důvodu choval vstřícněji a věnoval se jí individuálně. Tento fakt měl ale negativní vliv na chování některých jejích spolužáků. Jak sama říká: *„Někteří mě otravovali. Některé holky se mnou nechtěly hrát a nechtěly se se mnou bavit. Jenom kluci, někteří kluci.“*

Což jak sama uvádí, jí bylo líto. Je třeba také zmínit pozitivní vliv skutečnosti, že pochází se Sýrie, na postoj některých spolužáků. Tamara s úsměvem vzpomíná na takovou situaci: *„Jo, no kámoška přišla ke mně a říkala, že v Sýrii máte válku a že tam zabíjejí lidi a bylo jí to líto.“*

Vliv etnické a kulturní „odlišnosti“ na vzdělávání

Tamara se domnívá, že pro ni její kulturní a etnická „jinakost“ byla a je přítěžující okolnost ve studiu. A to primárně z jazykových důvodů.

Dodržování vlastních zvyků a tradic

Tamařina rodina se drží vlastních tradic a zvyků. Patří mezi ně především držení půstu v měsíci ramadán, nepožívání vepřového masa, pravidelné modlitby, maminka se zahaluje. Tamara uvádí, že tento rok se sama rozhodla poprvé držet půst společně se svou rodinou. Na otázku, zda si myslí, že je důležité dodržovat vlastní zvyky odpovídá nechápavě: *„ Já nevím. Je to přece normální. Nevím proč bych to neměla dělat.“*

Možnost integrace do české společnosti

Tamara českou společnost hodnotí spíše pozitivně. Místní kultura, tak jak ji chápe, se jí líbí. Má dobrý vztah s dětmi ve škole. Společně chodí i po škole na dětské hřiště. Nelíbí se jí, že místní ženy nenosí šátky, protože by s to podle ní *„mělo dělat kvůli náboženství.“* Tamara ve svém věku nedokáže oddělit víru od běžného života. Tamara se domnívá, že je potřeba se od Čechů učit jejich stylu života. *„Abych žila jako oni. Aby nebyli nějaké ošklivé věci.“* Přesto je pro ni důležité dodržovat i vlastní tradice, které jsou pro ni naprosto přirozeným vzorem chování a běžného života.

4.7 Diskuze

V úvodu výzkumné části bylo stanoveno pět výzkumných otázek, které budou v této části práce zodpovězeny a z který bude vyvozen závěr.

- Jak probíhalo studium a výuka češtiny z pohledu žáků–cizinců?
- Jaké jsou vztahy mezi žáky jiné národnosti a zbytkem třídy z pohledu žáků-cizinců?
- Jak probíhala běžná výuka z pohledu žáků-cizinců?
- Jakou roli hraje kulturní a etnická odlišnost v možnostech vzdělávání se v českých školách z pohledu žáků-cizinců?
- Jaké jsou možnosti integrace do českého školního a obecně společnosti z pohledu žáků-cizinců?

Jak probíhalo studium a výuka češtiny z pohledu žáků–cizinců?

Se studiem českého jazyka pro příchodu do České republiky měl každý z respondentů jinou zkušenost. Všichni se ale shodli na dvou věcech. Tou první je, že při nástupu na českou školu byla jejich úroveň znalosti českého jazyka velmi špatná a že je tato skutečnost velmi stresovala. Tou druhou je, že průběh vyučování běžného předmětu český jazyk za jejich přítomnosti se téměř nelišil od průběhu hodiny, v které by cizinec ve třídě nebyl přítomen. V případě potřeby se pedagog žákům krátce věnoval individuálně, ale jinak se jeho přístup nelišil. Všichni se shodli na tom, že materiály ke studiu češtiny, které dostali na škole, byly dostatečné.

Omar s Aišou před nástupem na školu navštěvovali kurzy češtiny v mešitě na Palmovce. Kurzy byly vedené českou konvertitkou hovořící plyně arabsky. Omar i Aiša kurzy navštěvovali zcela bezplatně tři týdny před nástupem na školu. Zúčastnili se celkem tří lekcí, ve kterých se naučili pouze slabé základy. Zmiňují výrazy: *ahoj, dobrý den a jak se máš*. O možnosti přihlásit se do kurzu se dozvěděli během pravidelných pátečních setkání v této mešitě. Kurz byl hrazen náboženskou společností Muslimská obec v Praze.

Jediný Omar se na škole účastnil kurzu češtiny navíc, který pro žáky-cizince škola připravila. Kurz trval tři měsíce a obsahoval 12 lekcí. Podle Omara kurz byl přínosný, ale nedostatečně ho připravil na gramatiku. Spíše mu pomohl s českou konverzací. Aiša ani Tamara se podobného kurzu neměly možnost zúčastnit, protože jejich škola tyto kurzy nepořádala.

Omar ke studiu češtiny přistupoval aktivně. Sám požádal otce, aby mu zakoupil *Učebnici češtiny pro Araby* a studoval doma, když přišel ze školy. Tuto učebnici mu byla doporučena přímo v knihkupectví. V současné době se jedná o jedinou úplnou a použitelnou učebnici češtiny pro Araby, kterou je možné v českých knihkupectvích zakoupit. Podle Omara pro něj samostudium a schopnost rychlého navazování přátelství s českými spolužáky bylo v rámci studia češtiny nejpřínosnější.

Tamara se první dva roky češtinu učila pouze v rámci běžné výuky českého jazyka, která podle ní byla dobře vedená. Po dvou letech se její rodiče na základě rady známých Syřanů, žijících v České republice již delší dobu, obrátili na neziskovou organizaci Sdružení pro integraci a migraci, která Tamarě sehnala pomocnou učitelku českého jazyka. Tuto aktivitu Tamara v rámci studia češtiny hodnotí jako velmi přínosnou.

Jaké jsou vztahy mezi žáky jiné národnosti a zbytkem třídy z pohledu žáků-cizinců?

Po příchodu na českou školu se museli všichni tři respondenti vyrovnat s navazováním nových známostí. Každý se s touto skutečností vyrovnával jinak. Všichni tři respondenti se shodli na tom, že před nástup na školu zprvu doprovázely pocity strachu a obav z neznámého, spojené se stresem. Každý z respondentů také uvedl, že se zprvu se setkal s odmítavým postojem některých spolužáků. Tento postoj se ale časem ve všech případech změnil a v současnosti již s komunikací a vztahy s ostatními spolužáky nikdo z nich nemá problém. Omar s Tamarou se také shodli na tom, že v krizových situacích byl vždy někdo ze spolužáků, kdo jim byl ochoten pomoci. Aiša nikoho takového neuvedla, ale sama pak podotkla, že to bylo zřejmě tím, že se ani na nikoho s prosbou o pomoc nepokusila obrátit.

Omar s Aišou se shodli na tom, že hlavním důvodem, proč se někteří spolužáci k nim zprvu chovali odmítavě, v některých případech i hrubě, byla jejich náboženská příslušnost. Aiša uvádí, že muslimy mnozí spolužáci vnímají jako „teroristy“ a tato stereotypizace podle ní značně negativně ovlivňuje možnosti navazování kvalitních vztahů s dalšími spolužáky. Omar se zmiňuje o podobném problému, často se stával středem legrace ze strany spolužáků, ale i pedagogů, mířené proti jeho vyznání nebo barvě pleti.

Jako významný faktor zlepšování vztahů se spolužáky všichni tři uvádí postupné zlepšení znalosti češtiny. Omar s Aišou také zmiňují další důvod – jejich vynikající školní výsledky v matematice, případně dalších předmětech, díky kterým se na ně začali spolužáci obracet s prosbou o pomoc. Omar navíc podotýká, že byl bezproblémový.

Omar, pravděpodobně pro svou přátelskou a otevřenou povahu, navázal dobré vztahy se spolužáky již velmi brzy (sám uvádí po dvou týdnech). Přesto až do současnosti nedokáže před spolužáky vykonávat svou pravidelnou modlitbu, protože s většinou nebyl schopen navázat tak důvěrný vztah. Svěřuje se, že modlitba je pro něj velmi intimní chvíle, při které nechce být vyrušován.

Jak probíhala běžná výuka z pohledu žáků–cizinců?

V odpovědi na tuto otázku našli shodu všichni tři respondenti. Aiša s Omarem nastoupili o ročník níž, než do kterého by byli bývali nastoupili v Sýrii. První rok byl pro všechny tři rokem seznamujícím se s českým jazykem a českým školním prostředím. Zprvu pouze pasivně přijímali informace a postupně, individuálně, se zapojili i do praktických cvičení. První rok nebyl nikdo z nich klasifikován.

Průběh všech hodin byl podobný. Pedagog vedl hodinu vždy stejným způsobem, jako když má mezi žáky jenom Čechy. V případě, že některý z žáků–cizinců potřeboval látku lépe vysvětlit, učitel se mu v rámci výuky věnoval individuálně a konkrétní věc mu znovu podrobněji dovysvětlil.

Všichni tři se také shodli na tom, že pedagogové k nim během výuky přistupovali s respektem. Byli ochotní a v komunikaci příjemní. Omar zmínil, že si někteří učitelé dělali legraci z jeho etnické „odlišnosti“, ale tuto skutečnost nevnímal negativně.

Jakou roli hraje kulturní a etnická odlišnost v možnostech vzdělávání se v českých školách z pohledu žáků–cizinců?

Kulturní a etnická „jinakost“ má podle všech tří respondentů výrazný vliv na vzdělávání v české škole. Všichni tři uvádí jako jeden z hlavních důvodů jazykovou bariéru. Ta má podle nich vliv jak na možnost vzdělávání se, tak na vztah s ostatními spolužáky. Popisují, že při zlepšení jazykových dovedností se jejich studijní výsledky, a především vztahy ve třídě, prokazatelně zlepšily.

Podle Aiši i Omara je dalším důvodem, který negativně ovlivnil jejich budoucí vzdělávání, příslušnost k islámu. Podle nich zažitá předsudky a stereotypy o islámu v současné české společnosti silně ovlivnili postoje spolužáků k nim, což mělo v konečné fázi za následek náročnější přístup ke studiu. Především pro Aišu byla odtažitost spolužáků na základě její příslušnosti k islámu po nástupu do školy dlouhotrvajícím stresovým faktorem a zapříčinila její obavu z požádání o pomoc se studiem, když ji potřebovala.

Aiša se také v oblasti obtížnosti a obsahu učiva zmiňuje o problematičnosti výuky dějepisu. Podle ní skutečnost, že obsah tohoto předmětu je věnován historii jiného, cizího národa má negativní vliv na její úspěšnost. Nicméně ani Omar ani Tamara se o podobném problému nezmínili. Podle Omara může školní neúspěšnost s konkrétním předmětem souviset spíše na přístupu a stylu výuky konkrétního pedagoga a na porozumění českému jazyku než na čemkoliv jiném.

Jaké jsou možnosti integrace do českého školního prostředí a obecně společnosti z pohledu žáků-cizinců?

Všichni tři respondenti se snaží v rámci domácího prostředí dodržovat svoje kulturní tradice a zvyky. Jmenují především dodržování půstu v měsíci ramadánu, pravidelné modlitby pětkrát za den, vyvarování se požití vepřového masa a u žen zahalování. Všichni se shodnou na tom, že je důležité ponechat si tyto zvyky a neztratit tak svoji kulturní identitu. Tamara zdůrazňuje, že dodržování svých zvyků je naprosto přirozená záležitost.

Zároveň přiznávají, že možnost integrace do české společnosti a zároveň školního prostředí je z důvodu jiných zvyklostí mnohem obtížnější. Aiša s Tamarou uvádí příklad zahalování. Aiša i Tamara by ráda v rámci svého přesvědčení chodily zahalené i do školy. Ale z důvodu větší možnosti začlenění šátek nenosí. Což především Aišu vnitřně velmi trápí. Další příklad uvádí Omar, který ve škole nedodržuje pravidelné modlitby, protože ho tento zvyk vyčleňuje z většinového českého kolektivu a vzbuzuje pozdvižení. Další úskalí, související s odlišnými kulturními zvyklosti, respondenti shledávají v požívání vepřového. Aiša se domnívá, že souvislost s obtížným začlením může mít i fakt, že se svými spolužáky nedochází na obědy do školní jídelny.

Na České kultuře toho moc pozitivního neshledávají. Omar je nekompromisní a v souvislosti s českou kulturou jmenuje pouze negativa. Jmenuje bezvěrectví, pojídání nečistého masa, pití alkoholu. Ani Aiša mnoho pozitiv na české kultuře neshledává. Největší problém vidí ve snížené sexuální zdrženlivosti místních žen, spojené s přílišným odhalováním. V celkovém názoru na českou kulturu však není tak vyhraněná jako Omar a hovoří o ní smířlivěji jako o „normální“. Stejně negativum jako Aiša vidí i Tamara.

Přesto všichni tři respondenti zdůrazňují nutnost studia a poznání české kultury pro spokojený život v České republice. Shodují se, že pro hladké začlenění je nezbytné se přizpůsobit místnímu stylu života. Aiša a Omar vnímají tento proces jako vzájemný. Podle

nich je potřeba vzájemného poznání a respektu, aby zde cizinci mohli žít spokojeně, a přitom neztratit vlastní kulturní identitu a sebe sama.

4.8 Závěr výzkumu

Z výše popsané diskuze je zřejmé, že ve většině bodů se respondenti shodli. Rozdíly v názorech na zásadní otázky nejsou nijak významné a často souvisí jak s věkem v případě respondenta C, tak s osobnostními stránkami každého respondenta.

Všichni respondenti se shodli na tom, že přístup pedagogů k žákům–cizincům je pozitivní. Ze strany pedagogů se nesečkali s žádným negativním jednáním. Učitelé byli vždy připraveni pomoci a respektovali speciální vzdělávací potřeby žáků–cizinců. Nicméně dle výpovědí respondentů učitelé nebyli na výuku v rámci etnicky a kulturně heterogenním prostředí profesně připraveni, často sami nevěděli, jak s těmito žáky komunikovat. Navíc, kromě jednoho případu, škola neměla připraveny kurzy češtiny jako druhého jazyka, které by ze zákona měly být pro žáky s odlišným mateřským jazykem připraveny. Míra podpůrných opatření škol pro integraci žáků–cizinců není vysoká. To dokazuje, že školy stále nejsou na měnící se etnické a jazykové prostředí školních tříd připraveny.

Výzkum ukázal, že jsou žáci–cizinci se studiem češtiny jako druhého jazyka často odkázáni sami na sebe. Tato skutečnost je pro tyto žáky o to složitější, že v České republice doposud existuje nedostatečné množství kvalitního materiálu, ze kterého by se děti mohly samy připravovat. Také se ukazuje, že těmito žákům jsou často k pomoci i místní neziskové organizace, jak v případě respondenta B. V případě dětí–muslimů je důležitým pomocníkem při vzdělávání a začleňování do české společnosti jejich náboženská instituce (Ústředí muslimských obcí), jak se výzkumu ukázalo.

Významnou roli při začleňování do českých tříd a obecně české společnosti hraje na základě výzkumu vyznání. To zřejmě především v případě příslušnosti k islámu. Výzkumu ukazuje, že zažitá předsudky vůči islámu, které jsou v naší společnosti patrné již od středověku, mají negativní vliv primárně na vztahy mezi žáky a sekundárně tak na samotné vzdělávání žáků–muslimů. Tito žáci, intenzivně svou víru prožívající, jsou z těchto důvodů frustrováni a nuceni své běžné kulturní (náboženské) praktiky omezit. Což je nakonec činí nespokojenými. Zde se ukazuje, jak problematickou tito žáci vidí možnost integrace do české společnosti, potažmo do české třídy.

Závěr

Ústředním tématem práce bylo téma etnopedagogiky. V první části práce byl tento termín blíže vymezen jako pedagogická disciplína, byla popsána oblast jejího zájmu, historie vzniku a nastíněna problematika, související s teoretickým i praktickým ukotvením této disciplíny. Další část práce se zaměřila na praktické využití poznatků etnopedagogiky v českém vzdělávacím a sociálně-právním systému a pro možnost komparace okrajově i ve vybraných zemích Evropy. Výzkumná část práce se věnovala pohledu vybraných žáků-cizinců na jejich proces začleňování a výuky v českém školním prostředí. Jako nejvhodnější výzkumná metoda byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu a design případové studie, který umožňuje důkladnou analýzu několika případů.

V práci bylo pro vymezení etnopedagogiky použito teze Jana Průchy, že se jedná o vědu, která „se zabývá zkoumáním etnických (kulturních) faktorů, jež působí v edukačních procesech probíhajících ve školním, rodinném a jiném prostředí.“ Dále byla tato věda v českém prostředí odlišena od multikulturní výchovy, se kterou je často zaměňována, s vysvětlením, že multikulturní výchova se zaměřuje na vzdělávání a výchovu majoritní skupiny žáků pro rasismu a xenofobii. Bylo ukázáno, že pojem „etnopedagogika“ je častěji používán v oblasti východní Evropy a Asie a to zřejmě z důvodu, že v americké oblasti je často spojován pouze s původním indiánským etnikem. Práce nám stručně přiblížila i počátky a souvislosti vzniku oboru, které spadají do druhé poloviny 20. století do prostředí ruské a americké pedagogiky a souvisí s nastupujícími demografickými změnami v důsledku světové globalizace a migrace.

V práci bylo také ukázáno, že etnopedagogika je v zahraničí aktuálním tématem a jejímu studiu a aplikaci se věnuje několik mezinárodních organizací, zaměřených na vzdělávání, jako je například *Association for Intercultural Education*. Na případech vybraných zemí bylo ukázáno, jakým způsobem jsou poznatky z etnopedagogiky využívány v praxi v zahraničí a ukázalo se, že efektivita zavádění některých etnopedagogických principů je i v zahraničí sporná a vzdělávací systémy zkoumaných zemí se potýkají s podobnými problémy jako Česká republika.

Poslední část teoretické části se zaměřila na analýzu vzdělávání žáků-cizinců v České republice, na praktické využití poznatků etnopedagogiky v praxi u nás, na představení legislativního rámce české vzdělávací politiky a také uvedla do současné situace v otázce profesní připravenosti českých pedagogů na práci v etnicky rozmanitém školním prostředí. Je

možné konstatovat, že Česká republika se po vzoru jiných států zavádí do české vzdělávací legislativy četná opatření, směřující k přípravě pedagogických pracovníků na žáky-cizince a k jejich lepšímu začlenění do české společnosti, jak je patrné například na novelizaci školského zákona 82/2015 Sb., která přináší systém podpůrných opatření pro výuku žáků-cizinců a zaručuje bezplatnou výuku českého jazyka jako druhého jazyka na základních školách pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Česká vláda v roce 2014 také přijala novou koncepci vzdělávání v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, ve kterém se jedním z hlavních cílů stává mimo jiné i další vzdělávání pedagogů a na individuální přístup k výukovým potřebám žáka-cizince.

Dále bylo ukázáno, že pro správný průběh integrace žáků-cizinců ve školním prostředí je nezbytná profesní připravenost pedagogů jak stávajících, tak budoucích. Profesní připravenost pedagogů je charakterizována jako osvojení základních interkulturních kompetencí, které zahrnují: osobnostně sociální připravenost, odbornost předmětovou a didaktickou a znalost výuky českého jazyka jako druhého jazyka. Bylo zjištěno, že důležitou roli v přípravě a dalším vzdělávání učitelů hrají neziskové organizace, které se zabývají problematikou integrace cizinců. Tyto organizace zajišťují vzdělávací kurzy a semináře pro pedagogy i studenty, tvorbu potřebných metodických materiálů a tvorbu a správou online informačních portálů, které se ukazují být ze strany pedagogů v současnosti velmi využívané.

Výzkumná část práce se zabývala jednotlivými případy procesu vzdělávání žáků-cizinců, potažmo procesu jejich začlenění do české třídy. Na základě rozhovorů se třemi dětmi, u nichž aktuálně probíhá proces integrace je možné se dozvědět, jak se na proces výuky žáků-cizinců dívají sami aktéři a jestli jsou poznatky etnopedagogiky a legislativní změny v rámci vzdělávání v reálu uskutečňovány. Respondenti se sice převážně shodli na pozitivním přístupu pedagogů k jejich etnické a kulturní jinakosti, ale také na tom, že učitelé na tuto skutečnost nejsou profesně připraveni, tudíž že nemají osvojené interkulturní kompetence. Navíc jim ve většině případech škola nenabídla žádná podpůrná opatření, ke kterým se český právní řád zavazuje (jako například výuku české jazyka jako druhého jazyka, nebo asistenta pedagoga), a ani jim nebyl poskytnut nebo aspoň doporučen vhodný výukový materiál. Ukázalo se, že významnou roli při procesu integrace hraje (v případě muslimů) náboženská instituce. Jako hlavní problém úspěšné integrace do české třídy a společnosti nicméně tito žáci vidí v negativním postoji okolního prostředí k jejich kulturní (náboženské) odlišnosti.

Závěrem lze konstatovat, že etnopedagogika jako pedagogická disciplína není v českých odborných kruzích ve svých přístupech jednotná. Tudíž je implementace jejích principů do

českého vzdělávacího systému značně problematická. Také se ukazuje, že přes snahy některých odborníků a české vlády reagovat na demografické změny spojené s imigrací do České republiky patričními opatřeními ve vzdělávacím systému v praxi nefungují příliš dobře. Za první chybí sjednocená metodika a didaktika pro práci s žáky-cizinci. S tím za druhé souvisí absence systematické přípravy budoucích pedagogických pracovníků na českých pedagogických fakultách. Za třetí se učitelé potýkají s nedostatkem speciálních materiálů pro žáky-cizince a školy celkově s nedostatkem financí, potřebných pro další vzdělávání učitelů. Za čtvrté se česká společnost potýká s problémem stereotypizace cizinců a xenofobií, což zabraňuje hladkému procesu začlenění těchto žáků do české třídy. Někteří učitelé navíc rozdíly vidět nechtějí, takže je možné souhlasit s názorem Lucie Jarkovské, že: *„I přes rostoucí počet žáků migrantů typická česká škola zůstává etnicky homogenní a učitelé přistupují ke svým žákům stejně, a to i přes existující rozdíly.“*

Důležitou roli hrají v oblasti etnopedagogického výzkumu a aplikace neziskové organizace. Domnívám se však, že je nezbytné, aby tuto roli převzala česká vláda a MŠMT, a přispěla tak k přirozené změně v pozitivnějším společenském vnímání cizinců, žijících na našem území, jejich efektivnímu vzdělávání, a tudíž nenásilné integraci do české společnosti. Integrace cizinců do české společnosti je dle mého názoru jedním ze zásadních nástrojů, jak se vyrovnat se současnou multikulturalitou a souvisejícím rostoucím napětím ve společnosti.

Hlavním závěrem výzkumu je stanovisko, že školy ani učitelé nejsou na výuku žáků-cizinců připraveni i přes nová legislativní opatření, a že zásady etnopedagogiky, jak je popisuje Průcha a další autoři, nejsou v praxi uplatňovány. Což dokazuje jak výzkumná část této práce (z pohledu aktérů), tak další výzkumy na toto téma, na které v práci odkazují. Etnopedagogika v celé své šíři je tak i do budoucna pro české školství stále velkou výzvou.

Použitá literatura

- BAČOVÁ, Viera. (1996) *Etnická identita a historické zmeny: študia obyvateľov vybraných obcí Slovenska*. Bratislava: Veda. 198 s.
- BALABÁNOVÁ, Marie. (1996) Vzdělávací koncepce soukromé základní školy Přemysla Pittra. In: BALVÍN, Jaroslav. *Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků*. Ústí nad Labem: GRAD. 135 s. ISBN: 80-902149-0-8.
- BANKS, James, TRUCKER, Michelle. *Multiculturalism's Five Dimensions*. [online] 1998. [cit. 2-3-2016] Dostupné z: <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>.
- BARŠA, Pavel. (2003) *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK. 347 s. ISBN: 80-7325-020-9.
- BAYMURZINA, Vilya. (2012) *Obshchaya etnopedagogika: teoriya*. Moscow: LAP LAMBERT Academic Publishing, 132 s. ISBN: 36-592888-0-2.
- BURGER, G., Henry. (1968) *Ethno-pedagogy: A Manual In Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns*. Albuquerque: Southwestern Cooperative Educational Laboratory. 314 s.
- CABANOVÁ, Vlasta. Etnopedagogika a výchova k iným kultúram v Slovenskej Republike. *Pedagogika*, 2013, 22, 231-241. ISSN: 1734-185X.
- CE. *Communitation From The Comission To The Council And the European Parliament. A Community Immigration policy*. [online] 2010. [cit. 11-3-2016] Dostupné z: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0757:FIN:EN:PDF>.

- CICHÁ, Martina. Připravenost studentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasismu. *Pedagogika*, 2002, 52/1, 203 s. ISSN: 3330-3815.
- GIDDENS, Anthony. (1999) *Sociologie*. Praha: Argo. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- CHILCOTT, John. "Ethno-pedagogy": A Manual In Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns. *American Anthropologist*, 1969, 71, 1321 s. ISSN: 0002-7294.
- IAIE. [online] 2016. [cit. 21-4-2016] Dostupné z: <http://www.iaie.org>.
- JANDOUREK, Jan. (2001) *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- JARKOVSKÁ, Lenka a kol. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 255 s. ISBN: 978-80-262-0792-4.
- JEŽKOVÁ, Věra. (2011) Imigranti ve školním vzdělávání v Německu, Velké Británii a Švédsku. In: JANÍK, Tomáš a kol. *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. pedagogické konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. 156 s. ISBN: 978-80-210-5553-7.
- JEŽKOVÁ, Věra. *Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České Republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání*. [online] 2010. [cit. 29-4-2016] Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_06.pdf.
- JEŽKOVÁ, Věra a kol. (2008) *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 226 s. ISBN: 978-80-246-1558-5.
- JUSTOŇ, Zdeněk. (2012) *Ekonomie přírodních národů*. Praha: Dauphin. 599 s. ISBN: 978-80-7272-308-9.

- HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2.
- HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek. (2005) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva*. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o., 279 s. ISBN: 80-86473-83-X.
- KOZAKHMETOVA, Klara a kol. Ethnic Pedagogy as an Integrative, Developing Branch of Pedagogy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015, 6/1, 351. ISSN 2039-2117.
- LUKAS, Josef. *Současný stav multikulturního vzdělávání a výuky v ČR. Hledání koncepce a zkušenosti SIM Brno*. [online] 2008. [cit. 22-3-2016] Dostupné z: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/soucasny_stav_multikulturniho_vzdelavani_a_SIM_Brno.pdf.
- META. Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému. [online] 2014. [cit. 15-6-2017] Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online] 2001. [cit. 1-2-2017] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online] 2014. [cit. 1-2-2017] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.
- MURPHY, F., Robert. (1998) *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství. 267 s. ISBN 80-85850-53-2.

- NAME. [online] 2016. [cit. 26-4-2016] Dostupné z: <http://www.nameorg.org/learn/>.
- PETRÁŠ, René (2011). Migrace a Česká republika. In: SCHEU, H., Christian a kol., *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium, s. 322. ISBN: 978-80-87284-07-0.
- PODLAHOVÁ, Lenka. Historický koncept multikulturní výchovy na našem území. In: KVAPILOVÁ, Světlá, editor. *Otevřené otázky sociální pedagogiky: sborník z konference multikulturní výchova v období globalizace*. Olomouc: PdF UP, 1999, s. 219.
- PLOCKOVÁ, Nikola. *Integrace žáka cizince do procesu primárního vzdělávání*. Praha, 2015. 80 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Jana Stará, PhD.
- PRŮCHA, Jan. Etnopedagogika. *Pedagogika*, 2002, 2/52, s. 251. ISSN: 0031-3815.
- PRŮCHA, Jan. (2007) *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. 224 s. ISBN: 978-80-7367-709-1.
- PRŮCHA, Jan. (2006) *Multikulturní výchova. Příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton. 263 s. ISBN: 807-25-4866-2.
- PRŮCHA, Jan a kol. (2001) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 322 s. ISBN: 80-7178-772-8.
- ROKOSOVÁ Marie. *Multikulturní výchova – ukázka zpracování*. [online] 2008. [cit. 28-3-2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2106/MULTIKULTURNI-VYCHOVA---UKAZKA-ZPRACOVANI.html>.

- SARTORI, Giovanni. (2005) *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha: Dokořán. 136 s. ISBN: 80-7363-022-2.
- SEDLÁČEK, Martin (2007). Případová studie. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- SLOVO 21 [online] 2017. [cit. 15-6-2017] Dostupné z: <http://www.slovo21.cz/>.
- SDRUŽENÍ PRO INTEGRACI A MIGRACI [online] 2017. [cit. 18-6-2017] Dostupné z: <http://www.migrace.com/cs/organizace/o-nas>.
- ŠVAŘÍČEK, Roman (2007). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- UNESCO. *Guidelines on Intercultural Education*. [online] 2006. [cit. 22-3-2016] Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.
- UNHCR. *Global Trends 2014: World at War*. [online] 2014. [cit. 11-3-2016] Dostupné z: <http://www.unhcr.org/556725e69.html>.
- VALACH, Milan. (2004) Skryté otázky multikulturní výchovy. In: GULOVÁ, Lenka, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: PdF MU. 232 s. ISBN: 80-86633-14-4.
- VOLKOV, G., Nikandrovich. (1974) *Etnopedagogika*. Cheboksary: Chuvash. 258 s.

- ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap a profesní příprava učitelů*. Praha, 2016. 28 s. Teze dizertační práce. Univerzita Karlova, Fakulta Pedagogická. Vedoucí práce doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.
- ZAPLETALOVÁ, Jana, MRÁZKOVÁ, Jana. (2014). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV. 99 s. ISBN: 978-80-7481-085-5.

Zákony

- Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky ve znění pozdějších předpisů
- Sdělení č.2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod
- Sdělení č. 209/1992 Sb., úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod
- Sdělení č.104/1991 Sb., úmluva o právech dítěte
- Sdělení č.208/1992 Sb., úmluva o právním postavení uprchlíků
- Zákon č.326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č.325/1999 Sb. o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu)
- Zákon č.221/2003 Sb. o dočasné ochraně cizinců ve znění pozdějších předpisů (zákon o dočasné ochraně cizinců)
- Zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)

Přílohy

PŘÍLOHA A Transkripce rozhovoru č. 1.....	76
PŘÍLOHA B Transkripce rozhovoru č. 2.....	84
PŘÍLOHA C Transkripce rozhovoru č. 3.....	90

PŘÍLOHA A

Transkripce rozhovoru č. 1

OMAR (15 let)

Omare řekni mi, jak u tebe probíhaly přípravy na výuku v české škole?

Byly dobrý. Byly úplně v pohodě. Jak jsem jako by přišel do Česka, první rok jsem jako skoro nic nepochopil. A teď už v pohodě. Teď už všechno chápu a tak.

A jak ses na to připravoval? Na ten příchod na českou školu?

Já se na to vůbec nepřipravoval. (smích)

Aha. A jakou jsi měl úroveň znalosti českého jazyka? Kolik jsi toho uměl při nástupu do školy?

No já jsem nic neuměl. Já jsem uměl *ahoj, dobrý den* a *jak se máš* no. (smích)

A vůbec ses nijak nepřipravoval?

Ne.

Dobře. Jakým způsobem probíhalo Tvoje rozřazení do ročníku? Víš, jestli tě před zařazením do ročníku nějak zkoušeli, nebo popiš, jak to probíhalo.

Ne, nezkoušeli. Rovnou mě přijali a zařadili.

A do kolikátého ročníku?

Sedmýho. Já jsem rok pozadu. Já jsem měl jít do osmýho, ale protože neumím česky, tak jsem rok pozadu. Ale nic neříkali, abych já šel do sedmý třídy.

Jak probíhala výuka češtiny potom, co jsi nastoupil do české školy?

Ehmm. Tam jsem nic jsem nepochopil. Tam jsem seděl a nic jsem nedělal. Jenom jsem ten první rok se podíval, jak pracovali a tak. Nic jsem nedělal. Žádný testy jsem nepsal, diktáty, nic.

Takže jsi jenom přijímal informace?

Jo.

A chodil jsi do nějakého kurzu češtiny navíc? Kromě češtiny ve škole jako předmětu?

Jo já jsem chodil.

A máš pocit, že ten kurz češtiny byl pro tebe nějakým způsobem přínosný?

Ten kurz mi pomáhal. Pomáhal mi no.

Dokázal bys říct v čem byl přínosnej a co ti tam třeba chybělo v tom kurzu češtiny?

Mně chybělo ty, jako by, jak mám třeba napsat tvrdé a měkké i. Diktát, jakoby to, jak mám psát, to bylo nejtěžší. To mi chybělo.

A to tě tam naučili?

Ve škole, nebo v tom kurzu češtiny?

V tom kurzu češtiny.

Jako by naučili, ale já jsem z toho moc nepochopil.

Takže to pro tebe bylo těžké?

Jo.

Ale jinak máš pocit, že ten kurz češtiny byl dobře vedený?

Jo jo.

Existovaly i jiné způsoby výuky češtiny, než ty kurzy připravené na škole? Jestli ano, tak jaké a jestli ses jich účastnil?

(Nerozumí)

Jestli ještě byla čeština v rámci výuky, potom byl ten kurz češtiny, který jsi navštěvoval navíc a pak bylo ještě něco? Nebo jenom toto, co se týká výuky češtiny.

(zamyšlení) Jakoby tady doma mám knihu. V arabštině a češtině jakoby. Tak jsem si to četl jakoby, a to mi pomáhalo taky.

A kde jsi ji získal?

Ehmm..na Václaváku...ehmm...v Luxor.

Aha a tu sis koupil sám?

Ano, sám.

A někdo Ti ji doporučil?

Ne. Já jsem šel s tátou. Já jsem to chtěl koupit.

A to ti pomohlo hodně potom, že ses tady doma učil sám? A proč?

Jo, to mi pomohlo hodně. Měl jsem na to doma klid.

A pamatuješ si, jak se jmenovala?

Jojo. Čeština pro Araby od Charifa Bahbouha.

A ještě nějaké jiné možnosti výuky češtiny byly?

Jo. Ještě jsme chodili do mešity na hodiny češtiny.

A kdo je vedl?

Učitelka, Češka a...no...muslimka. To zaplatil ten, co jako by vlastnil tu mešitu.

A to bylo přínosné?

To byly jen ty nejdůležitější věci. Jenom tři týdny před tím, než jsme šli do školy.

Popiš mi, jak ses cítil při nástupu do nové, české třídy?

Já nevím. Já jsem cítil něco divnýho. Já jsem byl jakoby sám a nic jsem nepochopil, nerozuměl. Já jsem jenom koukal na holky, na kluci a jako by to bylo fakt divný. Já nevím, já nevím jako..Těžko se to popisuje.

A jak dlouho to trvalo?

Trvalo...ehmm... Nák do dva tejdny. A potom jako by jsem jakoby byl v pohodě. Pak už mám kamarády a tak.

A tak mi popiš, jak se k tobě chovali ostatní žáci?

Někteří byli hodní a někteří ne. Ale teď už jakoby všichni jsou hodní a tak. Ale ono jako by..ehmm..(přemýšlí, škrabe se na hlavě a uhýbá očima)...hodně žáci měli jakoby kecy o islámu a tak. Ale já jsem neposlouchal, já jsem bral jako by normálně. Ale teď je v pohodě.

Můžeš říct třeba nějaký pozitivní věci? Jako co hodnotíš, že bylo dobrý a potom co hodnotíš, že bylo špatný v tom, jak se k tobě chovali? Třeba konkrétní věci, například že ti v něčem pomáhali?

Jo jo, pomáhali. Náký kamarádi mně pomáhali. No..

A potom teda špatně mluvili o islámu – to bylo to negativní? Nebo co dál?

No špatně mluvili o islámu. To byli tak dva, tři lidi. Jinak nic.

Můžeš mi ještě jednou srovnat chování těch tvých spolužáků v době hned po tvém nástupu na školu a teď? Jaký byl vývoj? Jak se to zlepšilo nebo zhoršilo?

Ted' už je stokrát lepší. Všichni mě maj rádi. Já jako by jsem byl v pohodě, jsem nedělal žádný problémy. Já jsem se snažil být normálně v pohodě. A ted' už je to stokrát lepší.

A co myslíš, že k tomu vedlo, že se to takhle zlepšilo?

Já jsem jakoby...Někteří neuměli matiku, tak jsem jim pomáhal a tak. A to je výsledek no. Taky to, že jsem se naučil česky a že jsem ses nima mohl bavit.

Můžeš mi říct, jakým způsobem probíhala běžná výuka?

Normálně běžná výuka? První rok bylo...první rok v prvním měsíci jsem nic nedělal. Jsem jenom seděl a poslouchal. Pak z matiky jsem začal psát testy, z angličtiny, z francouzštiny...ehmm...pak v prvním roce v prvním pololetí jsem začal psát normálně písemky a jako by kdybych dostal špatnou známku, tak můžu to psát ten test ještě jednou. A pak druhý rok jsem jako by jsem jako Čech.

Kdybych tě poprosila, abys popsal jednu hodinu, jak to třeba vypadalo? Paní učitelka přišla a jestli to bylo třeba nějak jiný, jestli se k tobě chovala například jinak než k ostatním?

Ne, všechny učitelky byly v pohodě a hodný. Prostě normálně jako každá česká hodina (úsměv).

Měl jsi nějakého pedagogického asistenta, který by ti během výuky pomáhal? Někakého člověka dalšího navíc, který by ti pomáhal s tím učivem?

Ne ne, to neměl. Jeden kámoš, který uměl trochu anglicky, tak mně pomáhal ze začátku. Je to ted'kom můj nejlepší kámoš.

Takže člověk, který by tam byl přímo od školy a pomáhal ti, tam nebyl?

Ne, nebyl ne ne.

Dobře a věnoval se ti učitel individuálně? Jakože třeba ostatním něco řekl, a pak šel přímo za tebou ti to dovysvětlit?

Jo jo. To bylo jakoby jenom první tři měsíce.

Mohl bys to trochu popsat? Jak to probíhalo?

Ten učitel řek tuhle věc v češtině a pak šel za mnou, a to řekl v angličtině. A pak mi to ještě ukázal no.

Mohl bys svými vlastními slovy ohodnotit přístup toho učitele k tobě?

Já řeknu, že ten učitel byl hodnej, byl super. A tenhle rok odchází ze školy (smích).

Ještě se tě zeptám, jestli pro tebe bylo obtížné porozumět těm zadávaným úkolům, té probírané látce, jak z hlediska jazykového (z důvodu toho, že jsi tomu nerozuměl v češtině), tak z hlediska toho obsahu té probírané látky? Jestli ti to přišlo třeba složité, nebo jiný než co jste se učili u vás?

No...v přírodopisu je velkej rozdíl jak v Sýrii. V Sýrii jsem se mohl učit přírodopis, i když mě to jako by nebaví, tak jsem se to mohl učit. Tady jako by dostávám trojky, čtyrky a tendle pololetí dostal jsem no dvě jedničky a jako by trochu dvojek, ale...ehmm.

A v čem myslíš, že to je? Že tady ti to nejde a tam ti to šlo? Zrovna ten přírodopis?

Nevím. Možná učitelka? Nevím, možná. Jako by jak ona učí.

Takže je to o učitelce, nebo třeba o tom obsahu, o tom, co se učíte?

Možná trochu, já nevím (je zmatený a směje se).

Když jsi měl nějaký takovýhle problém, když jsi měl třeba horší známky, měl ses na koho obrátit v tu chvíli? Byl tam někdo, kdo by ti pomohl?

Jo. Ten stejnej kámoš (smích). Takže spíš prostě spolužáci.

Můžeš mi nějak popsat, jak ses cítil v případě komunikace s tím tvým učitelem? Když jste se spolu bavili, jak ses přitom cítil?

No jako by často nechtěl jsem mluvit, protože jsem se bál, že řeknu něco špatně. A často jako by jsem říkal místo vy ty a místo máte máš a takhle jako by. Ale teď už to je v pohodě. Jsem se bál trochu no.

Takže teda to bylo z důvodu jazykové bariéry, jinak se k tobě učitel choval jak?

Dobře.

Můžeš mi říct, jestli ti vyhovoval ten materiál, ty učebnice, ze kterého jste danou látku ve škole probírali? Jestli víš, kdo ho připravoval a jestli můžeš popsat nějaká jeho pozitiva a negativa?

Podle mě byly ty učebnice dobrý.

A ty jsi měl stejný učebnice jako ostatní studenti?

Jo. Nic jsem neměl navíc speciálního.

A ty jsi tomu porozuměl?

Jo jo.

Měly třeba nějaký negativa, na který by sis vzpomněl?

Zase ten přírodopis. Je to těžký pro mě no tak nevím, jestli mám říct, že to je dobrý nebo špatný. Asi to nebylo jenom z důvodu, že by to byla špatná učebnice.

Teď mi řekni, co si myslíš o respektu toho učitele k tvé kulturní odlišnosti od zbytku třídy?

Někteří učitelé a učitelky brali to jako sranda, oni se smáli a říkali nějaký kecy. To ale měla být jako sranda. Já jsem se smál s nima. A někteří byli hodní, nic neříkali a měli hodně respekt a tak.

Takže máš s tím spíš pozitivní zkušenost?

Jo.

Můžeš mi říct, jaký má podle tebe tahle tvoje kulturní a náboženská jinakost vliv na to běžný soužití s tvými spolužáky?

Stejný, jak jsem říkal. V prvním roce jako by někteří měli kecy, ale teď všechno úplně v pohodě. Jako by když řekne někdo islám, tak nikdo nic neříká, to je úplně normální.

Takže ty myslíš, že jenom ta tvoje náboženská odlišnost byla problém?

Někteří mi říkají, že jsem černej a tak, já to ale беру jako sranda. Já to jako by neberu vážně Mně to nevadí.

Takže nějaký vliv ta tvá „odlišnost“, na chování ostatních měla?

Ano.

Myslíš si, že tahle ta „odlišnost“ je nějak na závadu v rámci tvého studia? Myslíš si, že tě v něčem omezuje to, že máš jinou víru nebo to, že jsi z jiné země, že jsi jiná národnost?

Ne ne ne. Vůbec.

Dobře. Držíte svoje kulturní a náboženské zvyky a tradice v rodinném prostředí?

Jo.

A jaké?

Jako by teďka je ramadán. Držíme půst. (smích)

A co ještě třeba?

Jako by modlíme se ještě třeba, ale ve škole, jestli to nestihnu, tak nemodlím se třeba a čekám až doma, protože jako by já se bojím...ehmm...nebojím se, ale nechci, aby se někdo smál,

když se modlím (tváří se hrdě). Abych abych...nevím, jak to má vysvětlit. Chci se na to soustředit, nechci, aby na mě lidi koukali a natáčeli a tak (tváří se pohoršeně).

Chápu. Co si myslíš o tom, dodržovat tyhle ty kulturní tradice a zvyky u vás doma v České republice? Je to dobře, špatně, proč?

Podle mě je to dobře. Je to důležitý podle mě. Podle některých Arabů a tak je to špatně, aby neměli nějaký problémy s nějakým Čechem. Ale podle mě je to dobrý. Mně to baví, kdyby mě to nebavilo, tak bych jako by nedržel půst nedomodlil se a tak. Ale mě to baví, je to dobrý, je to důležitý.

A proč myslíš, že je to důležitý?

Protože je to naše náboženství. Je to tradice.

A ty chceš zachovávat tu tradici jako tvoji rodiče a prarodiče?

Jo. Ano.

Je ti blížká česká kultura? Je ti na ní něco sympatický?

Není, vůbec není blížká. Protože jako by tady většina lidí nemají náboženství, jako by jsou bez vyznání. A tak není mi v ničem blížká. Nevím.

Takže není vůbec nic, co by ti přišlo jako, že by ses tady dokázal cítit dobře v tý kultuře?

Nic, nic. Já nevím.

A v čem ti není blížká tedy? V čem je ti cizí?

Že tady jí vepřový, pijou alkohol. Jako by mě to je jedno, že to dělají. Ale není mi to sympatický.

Ještě něco?

Ne ne. Mě nic nenapadne.

Tak já se tě zeptám dál. Myslíš si, že je důležité naučit se českým zvykům a tradicím, abys zde mohl spokojeně žít?

Jo, je to důležitý.

A proč?

Prostě jako by je to důležitý...(přemýšlí)...abych abych věděl, jak to tady je a jak žijou a tak. Abych neviděl něco a řekl, že to je divný. Je potřeba se to naučit a vědět.

Dobře tak jo. Tak děkuji. To je všechno.

Není zač.

PŘÍLOHA B

Transkripce rozhovoru č. 2

AIŠA (16 let)

Aišo, popiš mi, jak u tebe probíhaly přípravy na českou školu?

Prvně jsem se bála, že budu chodit do školy a vůbec neumím čeština a tak. Tak proto jsem se bála. A jinak jsem se bála taky, že ti studenti...aby ti studenti se nechovali špatně proti mně a tak.

A nějak ses připravovala, učila ses češtinu?

Vůbec jsme nechodili na kurzu jako školu, tak to vůbec. Ve škole jsme byli úplně bez slov. Já neumím ani slovo. Jenom *ahoj, dobrý den a jak se máš*. A to je všechno.

A můžeš mi říct, jakým způsobem probíhalo tvoje zařazení do ročníku? Jestli jsi šla do toho ročníku, v jakým jsi byla v Sýrie nebo ne?

Ne ne ne. Já jsem o rok pozadu. Protože jsem neuměla česky, tak proto jsem o rok pozadu.

Můžeš mi popsat, jak probíhala výuka českého jazyka po tvém nástupu na školu? Jak ses učila češtinu na škole?

To je stejné jako ostatní výuky. Matematika, přírodák, dějepis, úplně stejně. Normálně.

A účastnila ses navíc nějakých kurzů češtiny pro cizince?

Ne ne ne, vůbec. Vůbec jsem nechodila no.

Existovaly i nějaké jiné způsoby výuky češtiny než ty přípravné kurzy češtiny na škole, které vy jste vlastně ani neměli?

Jo to jsme měli na Palmovku v Praze, tam ten který má tu mešitu, on zaplatil, aby přišla učitelka a ta učitelka tam učí češtinu pro Arabové.

To je Češka?

Ano je. Nebo není. Nevím, jak to říct, je to muslimka. Je Češka ale má manžela ze Súdánu.

A ona tam nás učila ty základní věci a takhle jsem začínala.

To bylo ještě předtím, než jste šli do školy?

Jo jo. Ale tři týdny jenom. Jsme měli jenom tři hodiny před školou.

Takže to hradila muslimská obec?

Ano.

Můžeš mi říct, jak jsi se cítila, když jsi nastoupila do nové třídy?

Tak jsem se bála poprvý. Jsem měla strach, stres...(odmlčí se)...

Ještě něco? Nějaké další pocity?

To je všechno no. Když jsem jako...vůbec nemám kamarádky a tak...tak to mě mrzelo tak...jo...

Můžeš mi popsat, jak se k tobě chovali ostatní žáci?

No nejprve chovali úplně...ehmm...šílený. A pak jako to zlepšilo.

A co to znamená šílený? Můžeš říct nějaký konkrétní věci?

Jako oni že jsem muslimka, tak oni byli proti tomu, tak no proto chovali tak šílený.

Takže především z těch náboženských důvodů?

Ano.

A to že jsi jiné národnosti, to jim tolik nevadilo?

No trošku jo, trošku ne. Já nevím, jak to mám říct, ale jinak hlavně pro ty náboženský no.

A byly nějaká pozitiva? Můžeš říct, že se k tobě někdo choval hezky, nebo ti pomáhal a tak?

No no...někdo mi jako no...já nevím... (hledá slova) ...jo jako byly hodně kamarádky a tak. Já nevím. Jako pomáhali mi, někteří mi pomáhali. Ale spíš jako všichni mě chovali...proti mně chovali úplně šíleně, jako ze začátku. Ale jinak zlepšilo to.

Zlepšilo se to? Takže v současné chvíli je ten stav jaký? Můžeš to třeba popsat a srovnat to?

(usměje se) No já nevím. Ale že jsem dobrá na matematiku tak oni jako za mou přišli, abych jim vysvětlila, co z té matiky a tak. Tak proto se to zlepšilo. A že jsem byla výborná na některé předměty, na angličtinu na francouzštinu a tak. Někdy vzali můj sešit, aby dopisovali a tak. Protože jsem byla dobrá na ty předměty jenom francouzština, angličtina a matematika.

Takže tím důvodem, že se to změnilo bylo to, že jsi jim pomáhala?

Jo jo. Právě. A taky se mi zlepšila čeština, to je taky možný.

Můžeš mi popsat, jakým způsobem probíhala běžná výuka? Jak to vypadalo v té hodině?

No normálně. Že oni mě brali jako Čech. Učitelé.

Dobře. A měla jsi nějaké asistenta pedagoga, který ti třeba pomáhal?

Ne, neměla jsem.

A víš proč?

Nevím.

Bylo pro tebe obtížné porozumět těm úkolům, které jsi dostávala od těch učitelů a té látce jak z hlediska jazykového, tak obsahového?

Já jsem měla problém s tím dějákem jenom. Protože je to úplně jiná historie než naše historie. Tak proto jsem měla problém. Ale jinak ten obsah byl dobrý, pochopitelný.

Podobný jako u vás?

Jo byl.

Můžeš mi popsat, jak ses cítil v rámci komunikace s tím tvým učitelem?

No dobře jako. Příjemně.

A když jsi měla nějaký problém ve škole, třeba s tím dějákem, byl někdo, na koho ses mohla obrátit? Kdo by ti pomohl?

Ne ne. Nikdo.

Takže ani ne učitel, ani ne spolužáci?

Ne, nikdo.

A proč myslíš?

Já nevím proč, ale jako asi jsem se snažila sama se to zlepšit, ten děják a tak.

Myslíš, že to bylo tím, že ses třeba na nikoho neobrátila?

No to je taky možný. Že jsem to vlastně nikomu neřekla, tak o tom nikdo nevěděl.

A myslíš, že kdybys to třeba někomu řekla, že by ti někdo pomohl?

No myslím ano. Ano myslím to.

A myslíš, že by to byli spíše spolužáci, nebo učitel?

Učitel.

Ted' se zeptám k těm učebnicím, ze kterých ses učila češtinu, jestli ti vyhovovaly? A pamatuješ si, kdo je připravoval ty učebnice?

Jo. To byly úplně stejné učebnice jako měli všichni ostatní.

Takže nějaký pozitiva, negativa jestli bys popsala?

To všechno bylo dobrý.

Respektoval tvůj učitel tu tvoji kulturní odlišnost? Jestli respektoval to, že jsi z jiné země, že máš jiný jazyk, jinou víru?

No...ehmm..(přemýšlí)...nevím jak to mám říct. Já jsem to věděla, že někteří budou o tom říct jako že o tom budou diskutovat jo. Já jsem to brala jako úplně normálně. Jako já s tím neměla problém.

A oni měli?

Ne ne. Respektovali to.

Jaký má podle tebe ta tvoje kulturní a náboženská odlišnost vliv na to běžné soužití s tvými spolužáky?

Nechápu.

Jestli to, že pocházíš z jiné země a mluvíš jiným jazykem, nějak ovlivnilo tvůj vztah a život s tvými spolužáky? Jestli se kvůli tomu k tobě chovali jinak?

Asi jo. Spíš negativně. To především z náboženských důvodů.

Dobře. Myslíš si, že to, že právě pocházíš z jiné země, že máš jiný jazyk, jinou víru pro tebe bylo nějakým omezením ve studiu?

Ano, ano.

A proč?

Já nevím. Já prostě nevím, jak to mám říct. Ze začátku mě to ovlivnilo, protože ta třída nebyla úplně přátelská.

Takže kdyby byli ti spolužáci více tolerantní, tak myslíš, že by ti to i víc šlo ve škole?

To jo.

Držíte si svoje kulturní zvyky a tradice v rodině a jaké?

Ano. No třeba držet půst a modlit taky. A měla jsem taky nosit hidžáb, jako šátek, no ale jinak já jsem nemohla, protože jsme se bála toho, jak se budou chovat ti lidi.

Takže ty bys ho měla nosit?

No měla jsem ho nosit, ale nemusím. Jinak je to běžné v Sýrii a tak. Tak proto.

A jaké máš ohledně toho pocity, že ho nemůžeš nosit?

Trošku mě to mrzí.

Co si myslíš o tom, dodržovat vaše kulturní zvyky a tradice tady v České republice? Je to důležité?

Ano je to důležité.

A proč?

Aby představit naše náboženství. Aby věděli jak se...ehmm...co to je islám.

A proč myslíš, že by to měli vědět?

No...(dlouhá pomlka, přemýšlí) Protože oni chápají úplně špatně, co to je islám. Oni berou islám jako terorist. Ale my nejsme teroristi.

A myslíš si, že když ti lidé tady porozumí tomu, co je islám, tak vás budou líp přijímat?

Ano. To určitě. Z toho důvodu je důležité dodržovat ty naše zvyky.

Ještě se tě zeptám, jestli ti je blízká česká kultura a v čem? V čem je ti blízká a v čem je ti cizí?

Cizí? No protože oni nemají šátek.

A proč ti to vadí?

No...(Ticho) Nevadí mi, že ho nenosí ostatní, ale já bych ho ráda nosila.

A co se ti líbí?

Že tady slavíte Vánoce a tak.

A ještě něco třeba?

Už nic (smích).

Tak mi řekni, co se ti ještě nelíbí?

Já nevím. Ale to je docela pohoda tady. Takový normální.

Myslíš si, že je pro cizince důležité naučit se českým zvykům a tradicím, aby zde mohli spokojeně žít? A proč?

No je to důležité. No abychom si zvykli na to žít tady v České republice. Abysme s lidem vycházeli dobře. Abychom si porozuměli. To by mělo být vzájemný. My bysme měli porozumět vašim zvykům a vy našim.

Tak jo, dobrý, to mi stačí. Děkuji.

Prosím (úsměv).

PŘÍLOHA C

Transkripce rozhovoru č. 3

Tamara (9 let)

Tamaro, popiš mi, jak u tebe probíhaly přípravy na českou školu.

Jako že jsem se bála.

A učila ses? Připravovala ses?

Ne. Vůbec.

Takže rovnou jsi šla na školu a neuměla jsi vůbec česky?

Jo.

Můžeš mi říct, jak probíhala výuka češtiny po nástupu na školu?

Já jsem nic nevěděla, ani nerozuměla.

A chodila jsi do nějakých kurzů češtiny navíc?

Ne.

Byly ještě kromě toho, že ses učila češtinu ve škole, ještě jiné možnosti, jak se učit češtinu?

Ne. Teda až po dvou letech jsme sehnali učitelku, která mi pochodila pomáhat.

Kde jste ji sehnali?

Ta byla z toho centra, co nám pomáhali.

Tamaro, můžeš mi popsat, jak jsi se cítila, když jsi nastoupila do první třídy, do školy?

No že já jsem se bála. A pak jsem brečela že moje táta nechal mě ve škole, protože já brečím, když já budu sama (je v rozpacích).

A můžeš mi říct, jak se k tobě chovali spolužáci, když jsi nastoupila?

Dobře. Někdo mně pomáhal.

A byl někdo, kdo se k tobě nechoval dobře?

Ne, ne. Všichni byli hodní.

Můžeš srovnat, jak se k tobě ti tvoji spolužáci, když jsi nastoupila do školy a jak se k tobě chovají dneska? Jestli je tam nějaká změna?

Chovali se úplně stejně jako teď.

Můžeš mi říct, jak probíhala hodina? Jak to vypadalo, když jsi měla jednu hodinu, tak paní učitelka přišla a povídala a chovala se k tobě stejně jako k ostatním žákům?

Jo.

A byl nějaký další člověk, který by ti tam na místě v hodině pomáhal od školy?

Ne. Akorát učitelka.

Jak se k tobě chovala ta tvoje učitelka?

Chovala se dobře. Byla hodná.

Ta paní učitelka se k tobě choval jinak než k ostatním? Pomáhala ti více než ostatním?

Jo (rozzářila se). Když ona se zeptala, že to rozumím a já říkala ne, tak ona přijde a pomáhá mně.

Měla jsi nějaký problém s učením? Rozuměla jsi tomu co, jste se učili?

Nerozuměla jsem, protože to bylo česky.

A jinak byla ta látka pro tebe složitá?

Ano.

A když jsi měla nějaký problém s tím učením, byl tam někdo, kdo by ti pomohl?

Jo moje kámoška.

Můžeš mi říct, jak ses cítila, když ses bavila s tou svojí paní učitelkou?

Dobře.

Měla jsi pocit, že ti rozumí ta paní učitelka?

Ne. Moc mi nerozuměla.

Tamaro, ty učebnice, ze kterých jste se učili byly dobré? Dobře se ti z nich připravovalo nebo špatně?

Dobře.

A byly to stejné učebnice, jako měli všichni ostatní?

Jo.

Měla paní učitelka nějaký problém s tím, že jsi z jiné země?

Ne neměla. Nevadilo jí to.

To, že jsi z jiné země, myslíš, že to by nějaký problém pro tvoje spolužáky?

Někteří mě otravovali.

A jak tě otravovali?

Některé holky se mnou nechtěly hrát a nechtěly se se mnou bavit. Jenom kluci, někteří kluci.

A bylo ti to líto?

Ano bylo.

Chovali se k tobě i hezky?

Jo, no kámoška přišla ke mně a říkala, že v Sýrii máte válku a že tam zabíjejí lidi a bylo jí to líto.

Myslíš si, že to, že jsi z jiné země a máš jiný jazyk je pro tebe problém během toho tvého studia tady?

Ano.

A můžeš říct proč?

Protože je to těžký pro mě. Hlavně čeština. A prvouka.

Držíte nějaké zvyky a tradice v rodině?

Tento rok jsem začala držet půst. Protože jsem to chtěla zkusit. Minulý rok jsem ještě nic nedělala. Jako Češi.

Co si myslíš o tom, že dodržíte tyhle vaše zvyky tady v České republice?

Já nevím. Je to přece normální. Nevím proč bych to neměla dělat.

Líbí se ti česká kultura. Líbí se ti, jak žijí Češi, jaké mají svátky a tradice?

Ano.

A co třeba se ti líbí?

Mně se líbilo ve škole. I hřiště. I žirafu, kde si hrajeme, když mají moje kamarádky narozeniny.

To je něco, co třeba v Sýrii nemáte?

To si nepamatuju.

A můžeš říct, jestli se ti líbí nebo nelíbí, že třeba ženy tady nenosí šátky?

To se mi nelíbí. Chci nosit šátek.

A proč?

Kvůli náboženství. To je normální, to by se mělo takhle dělat.

Myslíš, že by ses o České republice a o tom, co tady lidé dělají měla naučit něco navíc?

Jo.

A proč myslíš?

Abych žila jako oni. Aby nebyli nějaké ošklivé věci.

Ale zároveň si myslíš, že byste měli žít tak, jako tvoje rodina žije?

Ano, to měli.

Dobře. Děkuji Tamaro.

Prosím.