

5 ZJIŠTĚNÍ V KONTEXTU PŘEDCHOZÍCH VÝZKUMŮ

Teoretická východiska této publikace jsem postavila na dvou konceptech, rovných vzdělávacích příležitostech a strategiích integrace cizinců. Poukázala jsem na to, že neexistuje shoda v chápání toho, co je rovnými vzdělávacími příležitostmi myšleno, ani ve způsobech, jakými jich lze dosáhnout. Rovnost tak lze často na jedné straně chápat jako stejnost, na straně druhé jako spravedlivost či férovost ve vzdělávání (Greger, 2010; Demeuse et al., 2001). Na rovnost lze nahlížet také v několika rovinách, a to buď rovnosti vstupů a výstupů, nebo rovnosti přístupu, podmínek či výsledků vzdělávání (Coleman, 1968). Pokud jde o druhý koncept, národní integrační strategie cizinců do značné míry ovlivňují samotné dění ve škole i způsoby, jakými je v ní přístupováno k dětem-cizincům. Moderní demokratické státy prosazují v současné době výhradně multikulturní tendence ve vztahu k cizincům (srov. Naik, 2012; Brubaker, 2001; 1991; Greenman & Xie, 2008; Rodrigues-Garcia, 2010). Nyní budu analyzovat, jak se oba koncepty promítly ve dvou prostředích zkoumaných v empirické části tohoto textu.

Co se týče rovných vzdělávacích příležitostí pro děti-cizince, čeští i norští respondenti se shodovali, že rovnost přístupu je dětem-cizincům zabezpečena tím, že jsou vzdělávány v hlavním proudu. Shodně o rovných příležitostech dotazovaní respondenti napříč prostředím dále uvažovali ve smyslu rovnosti podmínek, které chápou jako *spravedlivé* (srov. Greger, 2010; Lynch, 2001; Coleman, 1968). Žádný z respondentů nedospěl k jejich zjednodušenému vnímání jako *stejných* (srov. Demeuse et al., 2001). Jinými slovy, respondenti si byli vědomi toho, že děti-cizinci potřebují ve školách specifický přístup. Respondenti zároveň také zmiňovali, že rovných příležitostí není v praxi dosahováno a obecně jsou k jejich dosažení skeptičtí. Přiklání se spíše k tomu, že úkolem učitelů je zmírňovat nerovnosti, o což se všichni jistým způsobem snaží (srov. Coleman, 1968).

České a norské legislativní i strategické dokumenty potvrdily trend nastíněný v teoretické části této publikace, a sice že za jedinou správnou integrační strategii je považován multikulturní přístup k cizincům, zatímco asimilační tendence jsou kritizovány a v dokumentech nejsou oficiálně zmiňovány. Kromě národních integračních strategií jsou české a norské školy do jisté míry omezeny typem modelu, v rámci něhož se děti-cizinci vzdělávají. V českém prostředí je vzdělávání dětí-cizinců realizováno v rysech integračního modelu (srov. Eurydice, 2004). Dítě-cizinec se tak prvním dnem svého pobytu v české škole stává součástí české třídy, českého kolektivu. V norském prostředí lze hovořit o modelu integračně-separačním (Eurydice, 2004), jelikož některé školy nabízejí dětem-cizincům několikaměsíční přípravné třídy předtím, než jsou zařazeny do běžných tříd. Samotné přípravné třídy jsou zřizovány v rámci běžných škol s cílem co nejrychleji děti-cizince naučit norský, aby byly schopny komunikovat v běžných třídách s norskými spolužáky a sledovat výuku v norštině.

Nicméně výsledky provedeného šetření v českých a norských školách ukázaly, že realita ne vždy odpovídá multikulturním zásadám, které jsou prosazovány v dokumentech. Výpovědi dotazovaných učitelů naznačily, že jim je multikulturní přístup blízký, ale často nevědí, jak jej v praxi realizovat. Proto se v řadě ohledů vyznačuje praxe učitelů spíše asimilačními prvky. To plyne především z výpovědí českých učitelů, kteří připustili obavy týkající se toho, jak do své výuky začleňovat prvky multikulturní výuky, pokud zrovna neprobírají jednoznačná témata k tomu vybízející (Vánoce, jídlo apod.). Stejně tak čeští učitelé nevědí, jak přítomnost dětí-cizinců prezentovat jako přínos pro ostatní (srov. Hauge, 2009). Proto se učitelé snaží, aby se děti-cizinci co nejrychleji a co nejvíce podobaly dětem českým. Jedním z vysvětlení této snahy může být obecně vysoký počet dětí ve třídě, kvůli kterému se učitelé nemohou věnovat dětem-cizincům individuálně. Proto si často přejí přípravné třídy pro děti-cizince, které by dětem usnadnily první měsíce pobytu v české škole. Učitelé by se pak nedostávali do situace, kdy je ve třídě přítomen cizinec s nulovou znalostí českého jazyka. Norští učitelé, kteří mají oproti českým respondentům více zkušeností, takové obavy projevovali jen výjimečně. Naopak byli navíc přesvědčeni, že děti-cizinci jsou pro ostatní žáky přínosem, a to už jen svou přítomností, která norským žákům umožňuje okusit kulturně heterogenní prostředí zblízka. Ve škole, kde byla přípravná třída, si učitelé pochvalovali, že se mohou dětem cizincům věnovat hlouběji v jiných ohledech, než jakým je jazyk (vztahy, identita atd.).

V provedeném šetření se také potvrdil předpoklad, že učitelé ve školách s nízkým počtem cizinců a malou kulturní diverzitou jsou hůře vybaveni k tomu, aby vyučovali multikulturně (srov. Jenks, Lee, & Kanpol; Kitsans & Mason, 2012). Naopak se zcela neprokázala domněnka (na jejímž základě byly školy vybírány), že školy s vyšším počtem cizinců se budou jejich podpoře věnovat intenzivněji (srov. Øzerk, 2013; 2009; Øzerk & Øzerk, 2015; Øzerk & Whitehead, 2012; Øia, 2000).

V norském prostředí tomu tak skutečně bylo; ve sledovaných českých školách nikoli. Zde hraje největší roli vedení školy, které rozhoduje o míře a kvalitě podpory dětí-cizinců bez ohledu na samotný počet dětí-cizinců. Přístup respondentů k dětem-cizincům tak lze na základě šetření označit za multikulturní co se týče postojů českých i norských učitelů, nicméně v praxi jej realizují především učitelé norští.

Asimilační a multikulturní rysy ve vzdělávání lze na základě výsledků šetření srovnat také v dalších ohledech. První z nich je přístup škol k výuce vyučovacích a mateřského jazyka dětí-cizinců. Ukázalo se, že všichni dotazovaní respondenti si byli vědomi toho, že děti-cizinci, které neovládají dobře vyučovací jazyk, mají potíže se školními výsledky a s celkovou integrací (srov. Hermansen, 2016; PISA, 2015; Shapira, 2012; Jonsson & Rudolphi, 2011). Proto se většina podpory přicházející ze strany českých i norských škol týká právě rozvoje vyučovacích jazyka (srov. Zelazek, 2016; Papademetriou, 2009; Zoletto, 2007). Dotazovaní zmiňovali, že stejně tak je pro děti-cizince důležité udržet si mateřský jazyk. Shodli se dále na tom, že k podpoře mateřského jazyka by mělo docházet mimo školní prostředí (srov. Strobel, 2016; Jäkel et al., 2015; Garcia-Sanchez, 2010). Takový postoj prezentovali překvapivě také norští učitelé, přičemž v Norsku bylo ještě před několika lety zcela běžné mít ve školách dvojjazyčnou výuku a dvojjazyčné učitele (Meglitsch, 1985), což mělo bohužel naopak segregáční efekt. V jazykové oblasti tak lze v obou prostředích vidět asimilační přístup a nejistotu, jak naložit s mateřskými jazyky dětí-cizinců. Multikulturní přístup totiž předpokládá, že jazyky všech dětí budou považovány za stejně hodnotné a budou mít ve škole své místo (Hauge, 2009).

Další oblastí je otázka podpory formování identity dětí-cizinců. Úzce souvisí s tím, jak učitelé obecně vnímají samotnou přítomnost dětí-cizinců ve školách. Šetření odkrylo, že složitým vnímáním vlastní identity u dětí-cizinců (srov. Moree, 2015; Brenna, 2008; McCarthy, 1998) se zabývají pouze norští učitelé. Snaží se podporovat děti-cizince v udržení si své vlastní kultury a hrdosti na svůj původ, aby nedocházelo k pohrdání vlastní etnicitou (srov. Meglitsch, 1985). Tento výsledek je jednou z ukávek multikulturního přístupu norských učitelů k dětem-cizincům. Dotazovaní čeští učitelé se jejich identitou příliš nezabývají, proto i v této otázce lze v českém prostředí hovořit o asimilačním přístupu. Na druhou stranu je důležité zmínit, že někteří čeští učitelé uváděli v souladu s Olsenem (1998), že dětem-cizincům pomáhají překonávat národnostní stereotypy, které jsou zakořeněny v českém prostředí a jež často automaticky přejímají právě děti-cizinci. Čeští učitelé to dokladovali na příkladech ukrajinských chlapců, kteří jsou přesvědčeni, že musí po základní škole jít pracovat manuálně stejně tak jako ostatní dospělí, jimiž jsou obklopeni. Právě takové stereotypy se čeští učitelé snaží nabourávat a zvyšovat vzdělávací ambice dětí-cizinců, což lze považovat naopak za ukázkou multikulturního rysu v přístupu českých učitelů k dětem-cizincům.

Poslední oblast představuje otázka spolupráce rodičů-cizinců a školy. Šetření odkrylo důraz, který dotazovaní učitelé napříč prostředními kladou na úzkou a pra-

videlnou spolupráci s rodiči-cizinci. Pro úspěšnost podpory adaptace dětí-cizinců ji považují za klíčovou – bez podpory ze strany rodičů-cizinců jen těžko dochází k začlenění dítěte-cizince (srov. Hauge, 2014; Bouakaz, 2007; Smit et al., 2007; Joshi, Eberly, & Konzal, 2005). Současné čeští i norští učitelé potvrdili, že rodiče-cizinci zpravidla čekají na podnět ze strany školy a lze je charakterizovat taktikou *wait and see* (srov. Smit, Sluiter, Driessen, & Slegers, 2007), proto bývá účast rodičů-cizinců ve škole obecně nižší než rodičů majoritních (srov. Smit et al., 2007; Joshi, Eberly, & Konzal, 2005). Zahrnutí rodičů-cizinců do běžného chodu školy označovali čeští i norští učitelé za jednu z největších výzev vůbec. A tak, i když dotazovaní kladli důraz na úzkou spolupráci s rodiči-cizinci (tedy v rysech multi-kulturního přístupu), v praxi se jim ji nedaří vždy realizovat.

Na základě těchto výsledků vnímám jako stále aktuálnější otázku pro dnešní evropskou společnost, *jak vytvořit fungující multikulturní společnost?* Stejně jako řada odborníků (Tellevik Dahl, 2016; Lund & Lee, 2015; Šindelářová & Škodová, 2012 apod.) jsem přesvědčena, že změna musí nastat prostřednictvím vzdělávání. Nejenom děti-cizinci, ale také jejich rodiče se začínají pravidelně setkávat s majoritním obyvatelstvem ve školách.

Není lepší šance a možnost na tvorbu kulturně heterogenní společnosti než vytvořit multikulturní školy s charakteristikami uvedenými v teoretické části této publikace. Multikulturní školy nevzniknou přes noc a neexistuje správný návod, jak je vytvořit. Na základě předložených závěrů lze o sledovaných českých školách přemýšlet v jistých ohledech jako o mono- či interkulturních (srov. Phil, 2000 in Mousavi, 2014) a o norských jako o mezistupni mezi školami interkulturními a multikulturními. K přídomku multikulturní chybí českým i norským školám dva společné prvky: uznání mateřského jazyka dětí-cizinců a vyučovacího jazyka jako rovnocenných a fungující spolupráce s rodiči-cizinci. V českých školách navíc schází učitelům schopnost dosáhnout stavu, kdy děti-cizinci budou v rámci výuky prvkem obohacení pro ostatní žáky, a schopnost přirozeně začlenit do výuky multikulturní prvky.

Aby se české i norské školy o něco přiblížily ideji multikulturní školy, je nutné soustředit se na způsob zavádění změn jdoucích *shora*, přes přípravu budoucích učitelů, vhodnou nabídku dalšího vzdělávání učitelů, technické vybavení škol, materiální zabezpečení výuky pro ulehčení práce učitelů až po reálnou práci s dětmi-cizinci a jejich rodiči. Šetření ukázalo, že ne nutně se vždy realizuje to, co je uvedeno ve strategických dokumentech, a že se často jedná o věty vágního sdělení, které musí být v dnešních dokumentech obsaženo kvůli obecné tendenci považovat multikulturní a inkluzivní přístup ve vzdělávání za jediný správný.

Norskou vzdělávací politiku můžeme v tomto ohledu vzhledem k předloženým výsledkům charakterizovat jako zásadní politiku s reálným účinkem (*substantive policy*) (Smitty, 2018; Dmick & Murray, 2017; Krause, 2011), která usiluje o to, aby její

cíle a nařízení fungovaly v praxi. Na druhou stranu výzkum naznačil, že v českém prostředí lze v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců hovořit o tzv. symbolické politice (*symbolic policy*) (Boussaguet, 2016; Elias, 1983; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980; Hy, 1978). Ta je viditelná především v politických dokumentech kvůli požadavkům vyšších instancí a širší veřejnosti, avšak nezáleží jí na tom, zda a jak moc je v realitě efektivní nebo zda ve vzdělávání způsobuje reálný efekt. Za důvod symbolické politiky v oblasti školní adaptace dětí-cizinců můžeme považovat stále nízký počet cizinců v základních školách (v evropském měřítku). Dalším důvodem může být také naše poměrně krátká zkušenost s přijímáním cizinců vůbec, kvůli které se ještě nestačily projevit negativní dopady nedostatečné podpory ze strany vzdělávací, ale rovněž integrační politiky. Omezená délka zkušenosti s sebou nese omezený čas na pokusy a omyly v otázce integrace cizinců obecně. Proto nevíme, co v našem prostředí funguje a co ne, v zahraniční dobré praxi se neinspirujeme. I když v dokumentech zmínka o inspiraci je, není již zřejmé od koho, kde přesně a jakým způsobem má k inspiraci docházet. Neexistují závazné prováděcí dokumenty pro učitele o tom, jak postupovat, když přijde nové dítě-cizinec. Učitelé často nevědí, co je možné v rámci podpory školní adaptace dětem-cizincům nabízet, nevědí, co se osvědčuje a co se doporučuje.

Důsledkem této symbolické politiky je fakt, že se čeští učitelé snaží sami stavět dům bez pevných základů podle toho, jak moc jsou sami do problematiky vzdělávání dětí-cizinců zainteresováni. U obou českých zkoumaných škol se objevovaly tytéž či podobné prvky, které v praxi buď nefungují tak, jak by si učitelé přáli (množství materiálů, vzdělávací kurzy, informovanost rodičů), nebo nefungují vůbec (nevyjasněnost kompetencí a odbornost PPP; jazyková příprava dětí-cizinců v rámci přípravných tříd). Z nasbíraných dat plyne, že dotazovaní učitelé vnímají český vzdělávací systém jako nepřipravený na vzdělávání dětí-cizinců a systém jejich vzdělávání považují za neefektivní a nejasný. Učitelé nemají podklady pro to, jak s cizinci pracovat. Školy proto čelí několika překážkám ve vztahu ke vzdělávání cizinců a zdá se, že podle toho, jak se s nimi vypořádává vedení, jsou školy více či méně úspěšné.

Nechci přistoupit k černobílému závěru ani nechci věc bagatelizovat. Všechny politiky totiž v sobě mají svou symbolickou stránku (Lee, 2017; Marlene, 2015; Massey, 1999). Neopouští mne proto otázka, proč je symbolická politika tolik populární, ačkoli u praktiků nemá tradičně dobrý ohlas. Odpovědět na ni není jednoduché. Lze se domnívat, že jedním z důvodů, proč tvůrci politiky stále přistupují k symbolické politice, je získat podporu občanů a jejich hlasů při volbách (Boussaguet, 2016; Marlene, 2015; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980). Toto jednoznačně souvisí s druhým bodem, symbolická politika totiž nabízí na první pohled velmi snadná řešení mnohem komplexnějších problémů. Massey (1999) uvádí, že velkou silou symbolické politiky je tvorba iluze kontroly a bezpečí, že je o vše postaráno. A právě taková se jeví být současná situace vzdělávání cizinců u nás. Inkluzivní re-

forma spolu se zavedením systému podpůrných opatření vypadá na první pohled jasně a jednoduše – konečně je o děti s jakýmkoli znevýhodněním postaráno. Náhled do školní reality však odkryl řadu nedořešených kroků. Za jeden z klíčových lze považovat kromě neproškolenosti učitelů především nepřipravenost a nezajištění dostatečné kompetentnosti personálu pedagogicko-psychologických poraden. A tak je nasnadě se ptát, kde by měla symbolická politika končit a kde by ji měla nahradit zásadní politika s reálným efektem?

Vzhledem k demografickému a migračnímu vývoji lze předpokládat, že se učitelé budou stále častěji setkávat s dětmi-cizinci, a to nejen s tradičními evropskými národnostmi, které jsou nám kulturně i jazykově blízké. Naopak můžeme očekávat, že bude přibývat cizinců z kultur nám vzdálených, o kterých učitelé vědí málo a z jejichž výuky mají obavy. Z toho důvodu považuji za stěžejní neposilovat onu symbolickou politiku, ale nadále pokračovat ve snahách, které se v posledních letech zesilují například ze strany NPI ČR, neziskových organizací i pedagogického výzkumu, a podporovat tak vzdělávání dětí-cizinců ve všech úrovních vzdělávání. Podobně stěžejní je nepřestávat se snahou o řešení otázky vzdělávání dětí-cizinců systémově již na úrovni státní legislativy a strategických dokumentů, stejně tak jako o posílení odpovědnosti regionální úrovně.