

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Děti-cizinci v dnešní škole

Než přistoupím k samotnému tématu školní adaptace dětí-cizinců a její podpoře, považuji za důležité vyjasnit, koho za děti-cizince považuji. Terminologie totiž není jednotná ani v českém, ani v zahraničním prostředí.⁶ Pod pojmem dítě-cizinec / děti-cizinci budu v celé knize chápat nezletilé osoby pocházející z jakékoliv evropské či mimoevropské země, které samy imigrovaly do hostitelské země (České republiky⁷ či Norska), nebo jejichž rodiče se ve zkoumaných hostitelských zemích usadili, žádají v ní o azyl, mají status uprchlíka, nebo jsou v zemích nelegálními přistěhovalci a narodil se jim tam potomek. Jinými slovy se v práci nezabývám dětmi z rodin, které žijí v cílových zemích po více než dvě generace, ani se nebudu zabývat romskou integrací či integrací národnostních menšin, pokud tyto nebudou splňovat výše zmíněná pravidla. Takové vymezení přebírám od Øiy (Øia, 2000).

Kromě terminologického vyjasnění pojmu děti-cizinci považuji za vhodné nahlédnout také do geodemografické situace dětí-cizinců. V souvislosti se zvyšující se migrací obyvatel budeme již marně hledat evropský stát, ve kterém by se nevzdělávaly děti-cizinci. Ty tvoří podle Jantové a Hartové (2016) průměrně 4 %⁸ celkové

6 Evropské právo, stejně jako anglicky psaná literatura, pracuje nejčastěji s pojmem „immigrant children“, jež definuje jako nezletilé, kteří jsou příslušníci cizí země bez ohledu na to, zda jsou doprovázeni dospělou osobou či nikoli (Eurydice, 2014, s. 12). Také v norském prostředí se používá termín „innvandrerbarn“, který lze do češtiny přeložit doslovně jako děti přistěhovalců (stejně tak jako anglický ekvivalent immigrant children). V českém prostředí může mít takové označení negativní konotace, proto se používá spíše sousloví děti-cizinci / děti cizinců či děti s odlišným mateřským jazykem. Všechny zmíněné definice považují za děti-cizince většinou první a druhou generaci imigrantů.

7 V textu též používám zkratku ČR a označení Česko.

8 Cizinci věkem spadající pod 15 let podle dat z Eurostatu (2018; 2015).

evropské populace žáků v základních školách. V některých státech je jejich proporce větší (6 % a více v Rakousku, Švédsku, Norsku či v Irsku), v některých zemích se vyskytují v nízkém, avšak stále rostoucím procentuálním zastoupení (méně než 3 % v České republice⁹, Řecku, Maďarsku či v pobaltských republikách).

Specifičnost skupiny dětí-cizinců můžeme hledat především v její neznalosti vyučovacího jazyka a v odlišné kultuře oproti většinové populaci žáků. Vyučovací jazyk je obecně považován za hlavní prostředek a indikátor školní adaptace dětí-cizinců. Rozumět jazyku je totiž stěžejní pro porozumění každodenní realitě (Jakobsen, 2007). Dobré jazykové schopnosti jsou základním předpokladem pro učení, vzdělávání a rozvoj kognitivních, emocionálních a sociálních schopností dětí. O dětech-cizincích se často hovoří jako o dětech dvojjazyčných, tedy těch, které denně používají dva jazyky, nebo které jsou donuceny komunikovat dvěma jazyky v jedné společnosti (Jakobsen, 2007). Jakobsen (2007) ve vztahu k dětem cizinců mluví dokonce o tzv. konceptu dvojité polojazyčnosti. Rozumí tím, že dítě nemá funkční jazykové dovednosti¹⁰ ani ve svém mateřském jazyce, ani v jazyce vyučovacím. Mateřský jazyk se totiž učí současně s jazykem vyučovacím. Nedostatečné funkční jazykové schopnosti a dvojitou polojazyčnost může doprovázet částečný analfabetismus ve smyslu, že jedinec není schopen rozumět tomu, co čte. Bývá tomu proto, že i když se školy snaží adaptaci podporovat, u dětí-cizinců se často vyvine částečný analfabetismus či dvojitá polojazyčnost kvůli izolovanému stylu života od většinové společnosti (Jakobsen, 2007). Ten způsobuje, že děti-cizinci nemají dostatek stimulů ani ve svém a už vůbec ne ve vyučovacím jazyce.

Snad také proto se v pedagogickém výzkumu o dětech-cizincích dočteme nejčastěji v souvislosti s jejich horšími studijními výsledky¹¹ oproti jejich vrstevníkům z řad většinové populace (Hermansen, 2016; PISA, 2015; Shapira, 2012; Jonsson & Rudolphi, 2011; Colding, Husted, & Hummelgaard, 2009; Heckmann, 2008; Luit & Nelissen, 1995). Horší studijní výsledky dětí-cizinců bývají vysvětlovány právě jejich nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Ta má dále za následek brzký odchod cizinců ze vzdělávacího systému (Hermansen, 2016; PISA, 2015; Shapira, 2012; Jonsson & Rudolphi, 2011; Colding, Husted, & Hummelgaard, 2009; Heckmann, 2008; Luit & Nelissen, 1995).

Interpretace takových výzkumů bývá poměrně jednoduchá: má-li dítě-cizinec špatné výsledky, není začleněno do majoritního prostředí, a stává se tím pádem

9 V roce 2006/2007 bylo v českých základních školách 12 504 cizinců, v roce 2014/2015 to bylo 16 477 a v roce 2017/2018 již 21 992 dětí-cizinců (MŠMT, 2018).

10 Funkčními jazykovými dovednostmi chápe schopnost číst a psát na takové úrovni, která se setká s porozuměním obsahu jak na straně vysílatele, tak příjemce zprávy.

11 Výsledky výzkumů (např. PISA, 2015; Stanat & Christensen, 2006 in Heckmann, 2008) navíc ukazují značné rozdíly ve výsledcích mezi dětmi první a druhé generace cizinců. Děti narozené v zahraničí (první generace cizinců) jsou více motivované k učení a mají více pozitivní přístup ke škole než druhá generace narozená už v hostitelské zemi (PISA, 2015; Stanat & Christensen, 2006 in Heckmann, 2008).

problematickým. Má-li naopak dobré výsledky, je začleněno a škola mu nemusí dále věnovat speciální pozornost. Obojí je poněkud zlehčující závěr, který zjednodušuje poměrně složitý a dlouhodobý proces celkové integrace. Například Gibson (in McCarthy, 1998) na základě svého výzkumu identifikoval řadu dalších faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost cizinců kromě samotné znalosti vyučovacího jazyka. Patří mezi ně například věk dítěte v době příjezdu, délka jeho pobytu v zemi, specifika třídy, do níž dítě nastoupilo. Stejně tak jsou důležitými faktory rodinné zázemí či školní kontext v zemi příjezdu a místní čtvrť, ve které je škola situovaná. Vzdělávací a profesní aspirace rodičů pro své děti se ukázaly být dalším klíčovým faktorem¹² stejně jako individuální úsilí či vytrvalost dítěte-cizince (počet hodin strávených nad domácími úkoly, sledování televize, mimoškolní aktivity). Všechny tyto faktory hrají roli v tom, jak se dítěti-cizinci bude ve škole dařit. Pakliže má špatné známky, je potřeba hledat, ve které ze zmiňovaných oblastí je možné vidět původ studijního neúspěchu.

2.2 Školní adaptace dětí-cizinců

Existují různě široké definice pojmu adaptace, které vycházejí z různých oborů. V nejširším slova smyslu lze adaptaci rozumět schopnost živého organismu přizpůsobit se vnějším podmínkám a udržet stav vnitřní rovnováhy (homeostázy) využitím adaptačních mechanismů, jejich změny v novém prostředí, případně hledání nových způsobů chování (Nakonečný, 1997). Tato schopnost umožňuje organismu žít v různých prostředích (přírodních, sociálních, kulturních apod.).

U člověka je adaptační proces považován za jednu ze základních psychických funkcí a pomáhá mu měnit sama sebe i své okolí (Nakonečný, 1997). Berube (2004 in Deslandes et al., 2012) vztahuje adaptaci na změnu prostředí, ve kterém člověk žil, na přesun člověka do nové země, a definuje ji jako proces vytváření nového způsobu života s ohledem na nové prostředí, včetně prvního kontaktu s jazykem, kulturou a porozumění způsobům, jak vše v novém prostředí funguje. Ve své definici adaptace uvádí také přizpůsobení se socioekonomickému a sociopolitickému prostředí hostitelské společnosti s cílem zajistit svůj sociální, emocionální a kulturní blahobyt ve vztahu ke svým zájmům a etnické identitě. Berry (1997) chápe adaptaci jako komplexní a nelineární proces. Definuje ji jako:

Změnu, která je odpovědí na nové prostředí. Je jedním z komponentů akulturace, která je ve vztahu se změnou ve skupinové kultuře nebo v individuální psychologii odpovědí na nové prostředí. Adaptační proces je komplexní a nelineární. Komplexní, protože je těžko měřitelný a velmi proměnlivý. Nelineární, protože

¹² PISA (2015) uvádí, že vzdělávací výsledky žáků-cizinců ovlivňuje ani ne tak jejich národnost jako spíš socioekonomický status rodiny.

procházení kroků v adaptačním procesu zahrnuje jak pohyby vpřed, tak často také pohyb zpátky, v závislosti na tom, jaké další stresory jsou přítomny v rodině a životě jedince a jak tyto stresory ovlivňují identifikaci se skupinou vrstevníků.

Jinými slovy je adaptace proces, kdy se jedinci – cizinci – stávají více a více jazykově a kulturně podobní majoritní společnosti. V rámci tohoto procesu adaptace je klíčové získání jazykových dovedností, kulturních znalostí a norem přijímající země. Zároveň je třeba brát ohled na kulturu cizince a hostitelské společnosti, na typ společnosti, podmínky odjezdu jedince z vlasti a na nabízené podmínky pro život cizince v nové zemi.

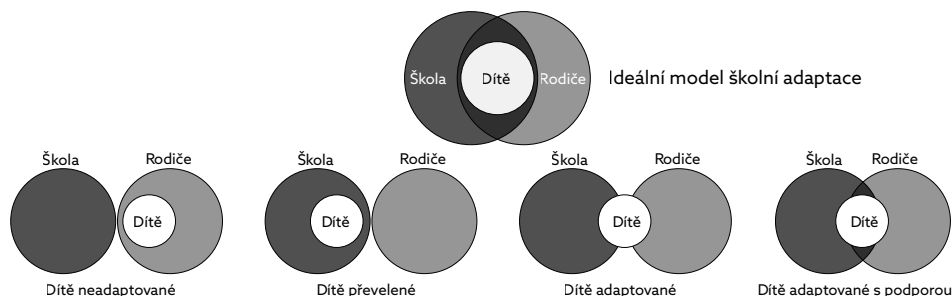
Naproti tomu je školní adaptace dětí-cizinců tradičně chápána jako lineární proces a často se o něm hovoří především v termínech akademického úspěchu, jak lze vyčíst již z předchozí kapitoly. Širší konceptualizace pojmu však zahrnuje také sociální, politické, kulturní, afektivní a kognitivní faktory, které jsou stejně důležitými aspekty adaptačního procesu (Moll, 1992; Kolligian & Sternberg, 1991; McDermott, 1987; Parker & Asher, 1987; Rohrkemper, 1984; Hamilton, 1983; Zigler & Trickett, 1978).

McDermott (1987) vidí nebezpečí v tom, že výzkum v oblasti školní adaptace dětí-cizinců se soustředí na různé složky, jako jsou schopnosti dítěte, podmínky ve třídách či rodinné prostředí, izolovaně namísto toho, aby výzkumníci pojímali všechny prvky dohromady. Další nedostatek vidí v tom, že se výzkumy soustředí na popis situací, aniž by navrhovaly řešení ke zlepšení adaptačního procesu.

Také autorky Brizuela a Garcia-Sellers (1999) vidí v tradičně lineárně chápaném přístupu k adaptaci dětí-cizinců několik nedostatků. Především to, že v případě, že se objevily nějaké potíže v adaptačním procesu, byly zpravidla obviňovány rodiny a/nebo dítě¹³ (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). A proto autorky vytvořily teorii, ve které chápou adaptaci na školní prostředí jako *triangulační proces*. Triangulační¹⁴ proto, že zahrnuje tři hlavní aktéry: školu, rodiče a dítě. Tito aktéři však v realitě nebývají často harmonizovaní a nejsou zastoupeni v adaptačním procesu stejnou měrou. V některých případech mohou být v procesu školní adaptace dětí-cizinců nejviditelnější strategie učitele, v jiných případech to mohou být rodiče či samotné dítě, kteří rozhodují o adaptačním módu (obrázek 1).

13 Dalšími nedostatky v lineárně chápaném přístupu k adaptaci dětí-cizinců jsou: 1) Tendence interpretovat závažné obtíže ve škole používáním paradigmatu mentálního zdraví dítěte namísto zdůrazňování výchovných, vzdělávacích a pedagogických prvků existujících v adaptačním procesu (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999; Barth & Parke, 1993). 2) Adaptace je tradičně chápána téměř výhradně v termínech akademického úspěchu a dětských výsledků ve škole (McDermott, 1987). 3) Výzkumy na téma adaptace dětí na školní prostředí se soustředily vždy na schopnosti dětí, podmínky ve třídě nebo zázemí rodiny izolovaným způsobem (Clark, 1983) a na popis situace bez navrhování možných řešení.

14 Pojem triangulace bude v práci dále použit ještě v jiném významu, a to v metodologické části ve smyslu triangulace technik sběru dat.



Obrázek 1: Modely školní adaptace (upraveno podle Brizuela & Garcia-Sellers, 2009¹⁵)

Za úspěšnou adaptaci¹⁶ dítěte-cizince na školní prostředí autorky považují takový mód, ve kterém funguje spolupráce a shoda mezi třemi hlavními aktéry adaptačního procesu (Brizuela & Garcia-Sellers, 2009). To stále v realitě nebývá zcela běžná praxe, což vedlo autorky k vytvoření typologie dětí-cizinců od *neadaptovaného* (což je chápáno společností jako nežádoucí) po *adaptovaného s podporou* (což je obecně chápáno jako ideální stav).

V návaznosti na zmíněné považují v tomto textu školní adaptaci dětí-cizinců stejně jako Berry (1997) za komplexní a za nelineární, stejně jako Brizuela a Garcia-Sellers (1999) za triangulační proces, který zahrnuje proměnné týkající se dítěte, školy a rodiny cizinců, a který je navíc zakotven v širším historickém, sociálním, ekonomickém a politickém kontextu (Berube, 2004 in Deslandes et al., 2012). Jedná se o proces, kdy se dítě seznamuje s novým prostředím, osvojuje si nový jazyk a získává přátele.

To, že školní adaptace dětí-cizinců je chápána především skrze osvojení vyučovacího jazyka a že znalost vyučovacího jazyka bývá pro děti-cizince největší výzva, plyne z hlavních nálezů pedagogických výzkumů, které jsem nastínila již v první kapitole. V rámci procesu školní adaptace se ale děti-cizinci potýkají také s dalšími výzvami, které lze řadit do oblasti psychické a sociální. Následující dvě podkapitoly proto věnuji těmto oblastem.

15 Jednotlivé módy přeloženy z anglických termínů: unadapted child; transferred child; adapted child; adapted with support.

16 Délka školní adaptace je do značné míry ovlivněna osobnostními charakteristikami dítěte a jeho schopnostmi fungovat v cizím prostředí mimo rodinu (Bacus, 2004). Za dobu trvání školní adaptace dětí-cizinců je obecně považován jeden až dva roky, po které evropské školy zpravidla nabízejí podpůrná opatření s cílem adaptaci dětí-cizinců urychlit (Eurydice, 2004).

2.2.1 Psychická oblast školní adaptace dětí-cizinců

Dostupná literatura uvádí několik faktorů, které zatěžují psychiku dítěte při školní adaptaci v cizí zemi. Kromě učení se nového jazyka má na mentální zdraví dětí a adolescentů vliv samotný akt *opuštění domova* (Padilla & Durán, 1995; James, 1997; McCarthy, 1998), *změna rodinné struktury*¹⁷ (Brenna, 2008) či *ztráta přátel*¹⁸ (Brenna, 2008). Harrison (1974) upozorňuje, že děti-cizinci kvůli výše zmíněnému velmi často zažívají *tlak a stres* při snaze adaptovat se na nové, neznámé prostředí a také kvůli snaze vytvářet nové sociální role a znovu utvářet vztahy v rodině. Autor tvrdí, že stres dětí-cizinců zažívají především kvůli rozdílům mezi rodinným a školním prostředím. Zažívají diskontinuitu mezi těmito dvěma kontexty důležitými pro další rozvoj. Také McCarthy (1998) upozorňuje na to, že kvůli způsobu života dětí-cizinců v nové zemi jsou často nuceny *žít ve dvou separátních světech* (McCarthy, 1998): ve světě původní kultury (v rodině) a ve světě majoritní kultury nové země (ve škole). Často jsou nuceny volit mezi tím, co po nich chtějí rodiče, a kulturou majority, která je vyžadována ve škole. Děti-cizinci bývají často popisovány jako děti hledající cestu mezi dvěma kulturami bez úplné identifikace s jednou nebo s druhou. Tyto problémy nemizí ani ve druhé a třetí generaci cizinců.

Pro začátky působení dětí-cizinců v nové škole je proto typické proměňování a utváření jejich identity¹⁹. Cizinci mají své kořeny v původní kultuře, dotýkají se kulturního dědictví ve formě literatury, náboženství, hudby a historie, stejně tak i v dalších kulturních projevech, jako jsou zvyky, stravovací návyky, společenská tabu či společenské konvence. Děti-cizinci jsou svou identitou zatíženy více než děti většinové populace, často je trápí otázka jako: *Kdo jsem? Jsem Čech, nebo*

17 Děti pocházející z velkých rodin, zažívají změnu při nastěhování do nové země, kde žijí pouze ve své nukleární rodině. Kolem dítěte je najednou mnohem méně lidí, kteří o něj pečují. Celá rodina prochází svými ztrátami, zároveň se má začlenit do nového prostředí a seznámit se s novými lidmi. Celá rodina je v reorganizačním a integračním procesu. To může způsobit změnu v chování rodičů. Ti také prožívají ztráty a překážky při etablování se do nové země. Děti mohou zažívat, že rodiče se chovají jinak, často jsou přísnější, protože jim záleží na tom, aby si děti udržely jejich kulturu, a omezují styky s majoritou. Děti tak často zažívají ztrátu předvídatelnosti chování rodičů.

18 Vždy je složité ztratit přátele. Pro děti-cizince je často v nové zemi těžké získat přátele nové, především pro děti s jinou barvou kůže a pro děti ze skupin, které jsou negativně představovány médii (někde například Židé, Kurdové, Syřané apod.).

19 Pojem identita zavedl na konci 60. let Erikson (1966). Jedná se o komplexní a složitý konstrukt pojednávající o náležitosti k zemi, náboženství, jazykové skupině, společenské roli, části země, organizaci, pohlaví, povolání, etnické skupině, městu, části města a mnohemu dalšímu (Brenna, 2008). Morgensternová & Šulová (2007) chápou identitu jako prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticitu, jedinečnost a konzistentnost v čase a prostoru) jako individuum, ale také jako člen různých lidských komunit. Přestože je téma identity dětí-cizinců závažným problémem, v této publikaci je pouze nastíněno. Je tomu právě proto, že jde o téma velmi komplexní a vystačilo by na celou další knihu, která by však předpokládala celkově jinou strukturu teoretické části a jiný typ empirických dat, než nabízí tato publikace.

Vietnamec? Nor, nebo Pákistánec? Jaká zem je moje vlast? V čem jsem stejný jako ostatní? (Moree, 2015; Brenna, 2008). Na základní otázku *Kdo jsem?* mnozí z nich odpovídají svým jménem, jiní svou národností a další se cítí být především součástí majoritního obyvatelstva. Podle Moree (2015) odpovídají tím, co je definuje nejvíce. K tomu přispívá celkový životní styl dětí-cizinců spolu s mírou a kvalitou kontaktu s majoritní společností.

Brenna (2008) uvádí, že složitost identity dětí-cizinců spočívá v tom, že ji musí rozdělit do dvou kultur: mnozí z nich mají svou identitu zakořeněnou již v majoritní kultuře (národní identita) na straně jedné a v kultuře rodičů (spojovací identita) na straně druhé. Národní identita znamená být členem jednoho národa, ačkoli člověk může žít daleko od jeho území. Jak moc je dotyčný vietnamský, pákistánský, český nebo norský, se potom odvíjí od konkrétních situací. Identita je důležitá pro psychické zdraví (Engen, 1985). Proto je zvláště důležité, aby škola brala ohled na kulturu cizinců v nejširším slova smyslu. Těžko lze totiž říci, že dítě vietnamských rodičů je Vietnamec. Čte jiné knihy než jeho rodiče, ve škole se setkává s jinou kulturou než jeho rodiče, poslouchá jinou hudbu, setkává se s jinými informacemi než jeho rodiče ve své zemi. To a mnoho jiného brání tomu, abychom takového jedince nazvali Vietnamcem.

Podle Engena (1985) je pro děti-cizince i majoritní společnost nejméně bolestivá taková adaptace, která staví na domácí kultuře dotyčného cizince. Pro dítě-cizince to znamená příležitost vybudovat si identitu propojující elementy vlastní kultury s nejdůležitějšími elementy kultury majoritní, aniž by ta původní byla rozbita. Ve škole by měly mít děti-cizinci možnost rozvíjet svou individualitu a možnost rozhodnout se, co z které kultury přijmou za své.

Kromě identity se děti-cizinci podle výsledků Olsenova (1998) výzkumu ve škole potýkají s *konfrontací se stereotypy*. Většina dětí-cizinců věří, že majoritní společnost na ně nahlíží s despektem a negativně. Gil, Vega a Dimas (1994) upozornili na to, že předsudky a diskriminaci zažívají cizinci napříč generacemi. Nejvíce zkušeností s konfrontací s předsudky uvádí druhá generace cizinců. Cítí se totiž již zcela jako majorita, ale vypadají jinak a majoritní společnost je často mezi sebe nepřijímá.

2.2.2 Sociální oblast školní adaptace dětí-cizinců

Sebepojetí a identita, kterou si dítě vytvořilo jako výsledek výchovy, je základem pro další vývoj jedince a navazování vztahů a interakcí ve společnosti. Ty se dějí v rámci jeho socializace, ve které je hlavním aktérem dětí-cizinců v nové zemi škola. Socializací se rozumí „vrstát do společnosti“, ovlivnit a nechat se ovlivňovat v oboustranné hře k plnému zapojení se do společenského života různých odvětví (Penaloza, 1989; Engen, 1985). Jakobsen (2007) socializací rozumí, že si dítě zvnitřňuje normy, hodnoty a postoje, které získává v rodině, okolí a společnosti.

Socializace staví dítě do pozice, kdy je schopno chápat signály a symboly takovým způsobem, že dokáže začít komunikovat s okolím a navazovat trvalejší vztahy.

Socializace má dvě fáze: primární a sekundární. Aby mohlo dojít k sekundární socializaci, musí být zvládnuta primární (Fatková, 2013; Wakil, Siddique, & Wakil, 1981; Berger & Luckmann, 1966), která probíhá v rodině. Rodina dítěte má filtrující funkci pro veškerou další socializaci. Filtrující funkce znamená, že rodina aktivně ovlivňuje, modifikuje nebo vybírá stimuly, kterým dítě vystaví. Sekundární socializace vyžaduje ovládnutí speciální slovní zásoby týkající se určitých rolí ve společnosti. Současně se musí člověk naučit chápat sémantické oblasti významů a pocitových nuancí. V rámci sekundární socializace by se cizinci měli přizpůsobit dle Engena (1985) způsobům majority, ale takové začleňování by se mělo dít postupně.

Specifické na skupině dětí-cizinců je to, že prožívají svou socializaci v nové zemi a ve školní třídě, kde se musí naučit nové kulturní (a samozřejmě jazykové) kódy. Opět musí „vrůst“ do společnosti, naučit se jazyk, zapojit se do společenského života, získat znalosti a dovednosti dané kultury. Goodnow (1979) uvedl, že pro děti-cizince je v nové hostitelské zemi nejdůležitější zjistit pravidla hry a porozumět jim. Jinými slovy, pro děti-cizince je důležité vědět, kdy se chovat jakým způsobem, což je tím složitější, čím vzdálenější je původní kulturní prostředí rodiny, a týká se to nejen dětí-cizinců, ale také jejich rodičů (Wolfgang, 1975; Harrison, 1974).

Důležité je také zmínit, že pro mnohé cizince je škola jediným místem, kde přicházejí do kontaktu s majoritní společností. Děti-cizinci jsou tak náchylnou skupinou, která často čelí sociální exkluzi²⁰ (Janta & Harte, 2016; OECD, 2010; Brind et al., 2008; Heckmann, 2008).

Z doposud zmíněného v první a druhé kapitole je patrné, že děti-cizinci se staly nedílnou součástí evropských škol a jejich počet vzrůstá. Pedagogické výzkumy upozorňují především na horší studijní výsledky dětí-cizinců, které jsou vysvětlovány nejčastěji jejich špatnou znalostí vyučovacího jazyka a jejich nedostatečnou školní adaptací. Text současně ukázal, že se školní adaptace dětí-cizinců netýká pouze jazykové oblasti, ale že ji děti-cizinci prožívají také v oblasti psychické, sociální a že do ní vstupuje řada dalších faktorů, především rodinné, ale také školní zázemí dítěte. Proto je důležité, aby děti-cizinci dostaly podporu hned v začátcích jejich školní adaptace v nové škole v cizí zemi. Podporu školní adaptace dětí-cizinců tak lze

20 Nutno podotknout, že žádný evropský stát nemá legální pravidla pro vyčleňování škol speciálně pro cizince. Nicméně řada škol s vyšším počtem cizinců čelí odlivu majoritních dětí a často se takto stávají školami čistě přistěhovaleckými (Kristen, 2008). Taková segregace, která je v realitě vidět, bývá odrazem a dopadem rezidenční segregace. Města s oblastmi, ve kterých žije převážně etnická či národnostní menšina, budou čelit stejnému národnostnímu a etnickému rozložení dětí ve svých školách. Cizinci a další menšiny tak budou v podstatě přirozeně segregováni od běžného vzdělávacího proudu. S takovou situací se setkáme ve většině velkých evropských (především hlavních) měst. Spousta cizinců chodí do škol, kde v podstatě formují majoritu školní populace. OECD (2006) dodává, že vzhledem k tomu, že vztahy vsrtevníky jsou důležitými prvky pro školní úspěšnost a socializaci, školní segregace zabraňuje dobrým výsledkům a tím pádem integraci obecně.

považovat za klíčovou nejen ve vztahu k jejich školní úspěšnosti, ale také ve vztahu k celkovému začlenění do většinové společnosti jako takové.

2.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců

Podpora školní adaptace dětí-cizinců není izolované téma, které by se odehrávalo výhradně v jednotlivých školách. Do tohoto procesu totiž zásadním způsobem vstupuje vzdělávací politika. Tu můžeme v současné době vyznačující se tendencí sblížovat vzdělávací systémy moderních demokratických států vnímat v několika úrovních: globální (celosvětové, kterou reprezentují instituce, jako je OECD, UNESCO apod.), nadnárodní (typickým příkladem je Evropská unie, Eurydice apod.), národní (ministerstva jednotlivých států, jejich legislativa, koncepce a strategie), regionální (týká se především míry centralizace či decentralizace školství) a konečně úroveň školní (Kalous & Veselý, 2006). Na základě takového chápání je nutné si pod podporou školní adaptace dětí-cizinců představit (kromě konkrétních opatření škol pro děti-cizince) opatření vycházející z legislativy a strategických dokumentů na zmíněných úrovních vzdělávací politiky.

Proto chceme-li porozumět tématu podpory školní adaptace dětí-cizinců komplexně, je potřeba porozumět nejprve globálním a nadnárodním diskusím v prozkoumávané oblasti, které nám mohou odhalit současné trendy v podpoře školní adaptace dětí-cizinců. Z toho důvodu je následující kapitola rozdělena do tří podkapitol. První se věnuje globální perspektivě podpory školní adaptace dětí-cizinců, druhá perspektivě evropské a třetí perspektivě školní²¹.

2.3.1 Globální perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců

V první kapitole jsem uvedla, že děti-cizinci jsou ve větší či menší míře zastoupeny ve všech moderních demokratických zemích a v jejich základních školách. Bez ohledu na to, hovoříme-li o dvaceti nebo sto tisíci jedinců, jsou všechny moderní demokratické vzdělávací systémy zavázány řadou mezinárodních úmluv poskytnout každému cizinci rovné vzdělávací příležitosti. Problematika vzdělávání cizinců se tak týká každého státu a lze ji považovat za jednu z takzvaných *wicked questions*, témat a problémů, pro které nenalezneme jedno správné řešení, ale přesto je nutné se jím zabývat (Rittel & Webber, 1973). Jednotlivé státy realizují vlastní opatření na podporu dětí-cizinců ve školách, aby dostály mezinárodním úmluvám. I když podpora

21 Úrovní národní a regionální se věnuji detailněji pro české a norské prostředí v empirické části tohoto textu, kde podrobně analyzuji národní a lokální dokumenty vzdělávací politiky obou států zabývající se podporou školní adaptace dětí-cizinců (více viz metodologická část práce).

nabývá kvůli různému historickému, demografickému, politickému i ekonomickému kontextu jednotlivých států různou podobu s různými výsledky.

Základním ideovým východiskem pro současný důraz na téma podpory školní adaptace dětí-cizinců je dlouholetá celosvětová diskuse o rovných vzdělávacích příležitostech, které dětem-cizincům garantují právo na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Stejně důležité je východisko politické – dlouhodobě probíhá debata o hledání obecně vhodných strategií pro začlenění cizinců do hostitelských společností. Právě proto těmto dvěma tématům věnuji následující dvě podkapitoly.

2.3.1.1 Rovné vzdělávací příležitosti v globálním kontextu²²

V Evropě navštěvují všechny děti školu povinně, může se proto zdát, že o rovných příležitostech není třeba v našem kontextu mluvit. Stačí se ale podívat kousek na jih či dále na východ a uvidíme, že miliony dětí i dospělých zůstávají vzdělávacích příležitostí zbaveny, mnozí z důvodů sociálních, kulturních, jiní z důvodů politických či ekonomických (UNESCO, 2017). Jedná se o méně rozvinuté, chudší oblasti, ve kterých lidem není zabezpečeno jedno ze základních lidských práv, právo na vzdělání. To je jeden z hlavních důvodů dnešní migrace. Proto řada takových lidí přichází do Evropy, ve které je poskytování rovných vzdělávacích příležitostí všem garantováno nadnárodními a následně národními úmluvami a zákony. Evropské státy tak jsou povinny poskytnout všem (bez ohledu na původ) vzdělávání v zásadě rovných vzdělávacích příležitostech. Co je ale vlastně rovnými vzdělávacími příležitostmi míněno, co jsme vlastně reálně povinni poskytnout a zda tyto povinnosti plníme, není již zcela jednoznačné a jasné. Objasním proto nejprve, jak je možno chápat rovné vzdělávací příležitosti.

Vybavíme-li si současnou veřejnou diskuse a média, ve kterých se hovoří o rovných vzdělávacích příležitostech, můžeme si povšimnout, že adjektivum *rovné* je často nahrazováno adjektivem *stejně*. Chápat však tato přídavná jména v souvislosti se vzdělávacími příležitostmi jako synonyma by bylo liché. Rovné příležitosti ve vzdělávání mají zabezpečit všem jedincům možnost dosáhnout vzdělání s ohledem na individuální potřeby. Chceme-li dosáhnout rovných příležitostí pro každého, někdo musí být nutně zvýhodněn (Lynch, 2001; Coleman, 1968). Dát všem stejné zacházení a ignorovat charakteristiky každého jednotlivce je charakteristické pro egalitární vizi vzdělávání (Demeuse et al., 2001). Za vhodněji zvolené synonymum lze proto považovat adjektivum *spravedlivý*. Ve shodě s Gregerem (2010) můžeme samozřejmě polemizovat nad významem slova spravedlnost, které je na rozdíl od jednoznačnosti slova rovnost subjektivní. Nicméně za předpokladu, že všem

²² Tato kapitola byla základem pro článek publikovaný v časopise *Studia paedagogica* (Záleská, 2018).

zajistíme *stejně* podmínky, nezajistíme nezbytně, aby byly spravedlivé pro všechny. Vztah mezi rovností a spravedlností lze chápat jako Secada (2012), který tvrdí, že rovnost udává pravidla a spravedlnost nás vede k hodnocení jisté *férovosti* těchto pravidel. Chápání rovnosti jako spravedlnosti je patrné také v přístupu OECD (2014), které rovnost ve vzdělávání definuje ve smyslu, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu. Rovné vzdělávací příležitosti chápe jako zamezení jakékoli diskriminaci a zabezpečení spravedlivého přístupu ke vzdělání všem. Rovnost tak podle OECD nespočívá v tom, že všichni budou mít zaručený stejný přístup ke vzdělávání, ale že školy budou naopak zohledňovat a efektivně reagovat na různé vzdělávací potřeby žáků. Jinými slovy, vzdělávací systémy mají podporovat žáky v tom, aby plně využili svého studijního potenciálu, nemají vytvářet bariéry či snižovat nároky na některé skupiny žáků.

Ústřední otázkou dnes není, zda diskutovat či nediskutovat o rovnosti, nýbrž jak zdůrazňuje například Demeuse a kol. (2001), klíčovou se stala otázka *rovnosti čeho?* Ta vstala již v šedesátých letech dvacátého století, kdy Coleman (1975) se svým týmem zkoumal rovné vzdělávací příležitosti dětí různých rasových a etnických minorit. Při práci na výzkumu narazil na nejednotnost vnímání konceptu rovných vzdělávacích příležitostí. Rozhodl se proto vytvořit v terminologii jistý řád. Uvádí dva základní přístupy, jak na koncept nahlížet, a to buďto na základě rovnosti vstupů (*inputs*) či výstupů (*outputs*) ve vzdělání (Coleman, 1966; Rabušicová, 1992). Jinak řečeno, na rovnost vzdělávacích příležitostí lze podle autora nahlížet zaprvé tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky (normativ na žáka, vybavení škol, kvalita učitelů, diverzita spolužáků podle jejich sociálního původu apod.).

Druhý přístup spočívá v tom, že obrátíme svou pozornost na výstupy ve formě výsledků žáků a na to, jak jsou počáteční vklady do vzdělávání v poskytování rovných příležitostí efektivní (Greger, 2006). Coleman následně oba přístupy odmítá. Hlavním důvodem je pro autora zcela špatně nastavený koncept rovných vzdělávacích příležitostí pro jejich lokalizaci do prostředí vzdělávacích institucí. Největší vliv na úspěšnost či neúspěšnost dítěte má totiž rodina. Škola má jen velmi omezený vliv na dítě a je otázka, jak moc by měly školy vyrovnávat handicap plynoucí z rodinného zázemí žáků. Dosažení rovnosti proto není možné. Ve školách by mělo podle Colemana jít spíše o to, dát dětem takové příležitosti, aby uspěly v budoucím životě jako dospělí. Cílem školy by proto mělo být snižovat nespravedlivou nerovnost, což je obecně vnímáno jako cíl dosažitelný (Coleman, 1975; Rabušicová, 1992; Lynch, 2001; Greger, 2006).

Jinak na otázku *rovnosti čeho* pohlíží Grisay (1984 in EGREES, 2005; dále Greger, 2006 či Meuret, 2001). Rovnost ve vzdělávání autoři chápou ve třech rovinách, které vystihují historický vývoj konceptu. V počátcích debat o rovnosti se jednalo především o to, zajistit všem formální přístup ke vzdělávání bez vylučování koho-

koliv. Takové prvotní chápání rovných příležitostí je pojímáno v rovině *rovnosti přístupu* ke vzdělání. Na základě zjištění, že ale pouhé zajištění přístupu ke vzdělání není dostatečné, vznikla rovina druhá. Má-li být smyslem rovnosti spravedlnost, pak je totiž potřeba hovořit nejen o rovnosti formálního přístupu ke vzdělání, ale o zabezpečení přístupu ke „kvalitnímu“ vzdělání. Druhá rovina proto na rovné příležitosti nahlíží jako na *rovnost podmínek* ve vzdělání s cílem poskytnout kvalitní vzdělání všem. Nezapomínejme, že rovnost podmínek nechápeme ve smyslu stejnosti. Naopak je potřeba zabezpečit specifické prostředí pro určité skupiny dětí. Brzy se začaly nicméně objevovat hlasy, že ani rovnost podmínek není dostačující a že spravedlnost by měla být chápána jako rovnost v cíli (Bell, 1973). Třetí rovinou se tak ukázala být *rovnost výsledků* ve vzdělání. Ta má na mysli existenci jistého minima, kterého by měli všichni dosáhnout na konci vzdělávání, nikoli na jeho počátku či během něho. V kontextu této knihy se přikláním k pojetí rovnosti ve smyslu spravedlivých podmínek a budu se věnovat způsobům, jakými jich lze dosáhnout.

2.3.1.2 Strategie začleňování cizinců v globálním kontextu

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv. Za jejich historické základy lze považovat dva klíčové dokumenty. Prvním z nich je *Univerzální deklarace lidských práv* z roku 1948 (UN, 2015b), která vznikla v reakci na druhou světovou válku a která stojí na myšlence, že všichni lidé se rodí svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv, práva na vzdělání nevyjímaje. Státy, které deklaraci podepsaly (tehdejší Československo se hlasování o přijetí zdrželo), slibují zabezpečení vzdělání všem občanům, aniž by byl někdo znevýhodněn z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženského vyznání, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení (článek 2, UN, 2015b). Deklarace pojednává obecně o lidských právech a vzdělání se pouze letmo dotýká.

Teprve druhý dokument, *Deklarace práv dítěte* (1959), se věnuje vzdělávání detailněji. Podle něj má základní vzdělání poskytnout všem dětem povědomí o jejich kultuře a umožnit jim na základech rovných příležitostí rozvinout své schopnosti, umět se individuálně rozhodovat, trénovat smysl pro morální a sociální zodpovědnost a pomoci dětem stát se prospěšnými členy společnosti. V roce 1989 bylo dodáno, že vzdělání by mělo být zaměřeno na přípravu dítěte nést zodpovědnost za život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, tolerance, rovnosti v pohlaví, přátelství mezi všemi lidmi, etnickými, národními a náboženskými skupinami a původním obyvatelstvem.

Nastavení vzájemných vztahů cizinců s majoritní populací bývá často problematické, protože každý má jiné potřeby a jiná očekávání od společného soužití. Cizinci čelí v zemi, do které se přistěhovali, většímu riziku sociálního vyloučení

než majoritní obyvatelstvo, především co se týče přístupu k pracovnímu trhu, zdravotnickým a sociálním službám a neméně ke vzdělání (Lodovici, 2010). Je tomu proto, že přes existenci integračních strategií, které jednotlivé země volí, se nedaří cizince úspěšně začlenit do majoritní společnosti. Začleňování cizinců je navíc ztěžováno médií, ve kterých jsou zprávy o cizincích často spojovány s tématy jako nezaměstnanost, sociální pomoc, kriminalita, násilí a podobně. Čím dál více poplašných zpráv lze zaregistrovat s přílivem uprchlické vlny, která začala v souvislosti s tzv. arabským jarem roku 2015 (a to především v nedůvěřivých a bulvárních médiích). Hodně cizinců a uprchlíků pochází ze starobylých kultur, jejichž tradice sahají až několik tisíc let do minulosti. Proto Jakobsen (2007) předpokládá, že nově přicházející prezentují ve velké míře svoje staré, hluboko zakořeněné kultury, právě proto je jejich začleňování problematické. Problémy spojené se začleňováním jsou pochopitelné, protože začlenění po cizincích často vyžaduje resocializaci v tom smyslu, že se musí vzdát části své kultury a osvojit si jiná pravidla, normy, hodnoty a postoje ve společnosti, než na které byli doposud zvyklí. Jednotlivé skupiny cizinců bývají náchylné k vyloučení ze společnosti²³, a proto je potřeba chránit je integračními opatřeními²⁴.

Národní modely integrace jsou všudypřítomné ve veřejných a politických diskusích o tom, jak země západního světa řeší přítomnost a integraci cizinců a národnostních či etnických menšin. Na základě těchto diskusí, ale také politických či veřejných analýz vznikly v povědomí lidí stereotypní přídomky k řadě států podle toho, jak se staví k integraci cizinců. Francie je například označována za republikánskou zemi, skandinávské státy jsou označovány za multikulturní, Německo je považováno za etno-nacionalistickou zemi (Reekum, Duyvendak, & Bertossi, 2012). O Spojených státech amerických se stále často hovoří jako o *melting pot* státu, kdy se jednotlivé národy a kultury míchají dohromady s cílem vytvořit jednu společnou, většinovou kulturu (Stratton & Ang, 2009). Walzer (1997; 1983) uvedl, že státní nastavení a charakteristika politických systémů jednoznačně ovlivňuje přístup států k diverzitě. Na základě této myšlenky definoval v západním světě pět typů státních systémů podle jejich politické tolerantnosti²⁵: mnohonárodnostní impéria, mezinárodní společnosti, konsociační demokracie, státy jednoho národa a přistěhovalecké společnosti. Každý z těchto systémů je charakterizován specifickým přístupem k řízení kulturní, jazykové a náboženské rozmanitosti (Walzer, 1997).

23 To se týká především obyvatel z tzv. třetích zemí (obyvatel mimo EU), uprchlíků a obyvatel, kteří imigrovali z důvodů politické ochrany, dále nízko kvalifikovaných cizinců a žen (Lodovici, 2010).

24 Integrační plány probíhají v hostitelských zemích v několika oblastech: socioekonomické (rovné příležitosti ke vstupu na pracovní trh, vzdělání, bydlení a společenská práva a povinnosti), právní (politické) a kulturní (hodnoty a postoje), (Lodovici, 2010).

25 Z anglických termínů: *multinational empires*, *international society*, *consociations*, *Nation-States* a *immigration societies*.

Ve vzdělávání dětí-cizinců existuje několik modelů a podpůrných opatření, která jsou v evropských školách typicky praktikována a o kterých bude řeč v dalších kapitolách. To, jaký model a podpůrná opatření jednotlivé státy ve vztahu k dětem-cizincům zvolí, je ovlivněno tím, jakou celkovou integrační politiku propagují. Svět je v pohybu a státy si neustále a postupně vytvářejí integrační strategie reagující na aktuální společenské dění. V současnosti se uvádějí dva hlavní typy integračních modelů²⁶: asimilační a multikulturní.

Asimilační model je také známý pod pojmem republikánský model. Asimilací se rozumí naprosté přizpůsobení (kulturní i sociální) minoritních skupin skupině majoritní. Minorita dostane veškerá práva a povinnosti jako majoritní skupina, ovšem za cenu toho, že se vzdá své původní kultury. Tento model je velmi přísný k imigrantským a etnickým skupinám a v moderních společnostech se už oficiálně neprosazuje, i když beze sporu existuje hodně těch, kteří si přejí, aby cizinci nevyčnivali a naprosto převzali tradice a kultury hostitelské země. Ve školství můžeme za asimilační přístup označit takový, kdy je dítě-cizinec posazeno do třídy spolu s majoritními dětmi bez větší podpory, s cílem udělat z dítěte co nejrychleji dalšího člena majority se všemi jejími charakteristikami (Giddens, 1997; dále: Jensen, 1985; Bělohradský, 2009; Gordon, 1964; Portes & Rumbaut, 2005; Portes & Zhou, 1993; Zhou & Sao, 2005; Rumbaut & Portes, 2001; Alba & Nee, 1997).

Model multikulturalismu (v Giddensově pojetí nazývaný integrací v pravém slova smyslu) si klade za cíl soužití různých kultur, které si jsou rovny. Jednotlivé skupiny obyvatel si udrží svou kulturu, ale současně jsou připraveny účastnit se spolupráce v majoritní společnosti založené na principech rovnoprávnosti (Giddens, 1997; Jensen, 1985). Bělohradský (2009) tento model chápe jako přirozený jev moderní společnosti a za jeho jádro považuje uznání druhého člověka jako toho druhého. Důležité je uznání práva, že jedinec nechce být jedním z nás, že netouží po roli v naší společnosti, že mu dáme právo nebýt jako my. Multikulturalismus bývá dnes chápán jako jediná správná možnost začleňování cizinců v moderních demokratických státech (alespoň na úrovni legislativy), pokud tato tendence není dostatečně zřejmá, vyslouží si státy kritiku (např. Naik, 2012; Brubaker, 2001; 1991; Greenman & Xie, 2008; Rodrigues-Garcia, 2010; ECHO24, 2017).

Model multikulturalismu je v současné době vyžadován také ve školách. Vztáhnou-li proto myšlenky multikulturalismu na školní prostředí, je v rámci tohoto modelu důležité nabídnout dětem-cizincům podporu nejenom majoritního, ale také

26 Nad rámec hlavních prezentovaných modelů asimilace a multikulturalismu (popř. segregace) existuje několik teorií o modelech integrace vycházející z konkrétních geografických oblastí, které procházely zásadní změnou v národnostním či etnickém složení tamních obyvatel. Giddens (1997) například uvádí kromě zmíněných modelů ještě *model tavicího kotle*, který byl typický pro přístup jednotlivých států Spojených států amerických v 50. letech. V odborných publikacích můžeme dále najít model *intergenerační integrace* vytvořený Hartmutem Esserem (2006); či model Ronalda Tafta (1963), který zkoumal integraci imigrantů v Austrálii a vyvinul obecný model asimilace, který vysvětluje proces změny náležitosti v sociálních skupinách jedince.

mateřského jazyka a kulturu cizinců chápat jako něco obohacujícího, nikoli obtěžujícího a problematického. Jinými slovy přistupovat k cizincům bez snahy udělat z nich jedny z nás (majoritu), ale dát jim právo být někým druhým, nikoli však někým zvláštním či vyčínajícím. Multikulturnímu modelu se ve školství nejvíce blíží tzv. *inkluzivní školství*²⁷. Původně bylo směřováno na děti s handicapem a speciálními vzdělávacími potřebami. Děti-cizinci se do této skupiny řadí také, jejich *handicapem* je neznalost majoritního jazyka. Inkluzivní (nebo někdy společné) vzdělávání je vzdělání pro všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu či příslušnost k menšině a vzdělávání je přizpůsobeno individuálně potřebám každého jedince zvlášť. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos, nikoli jako problém (Lechta, 2010).

2.3.1.2.1 Problematické vnímání multikulturalismu

Slova asimilace, multikulturalismus, inkluze, ale i adaptace či integrace s sebou mohou nést v současnosti negativní konotace. Brubaker (2001) dokonce hovoří o *automatickém reflexu* při zaslechnutí slova asimilace, které si lidé pojí s vynuceným potlačováním kultury druhých. V Německu je podle autora slovo „asimilace“ ještě silněji „kontaminováno“ a diskvalifikováno kvůli jeho spojitosti s nucenou germanizací/ponečňováním. Používáním slova asimilace a jeho obhajováním se dnes člověk vystavuje riziku, že bude odsuzován a hodnocen jako přinejmenším staromódní či dokonce antipluralistický a imperialistický kvůli těsnému spojení asimilace s prosazováním své vlastní kultury, nacionalismu a etnocentrismu (Gans, 2007; 1997). Riziku se vystavují ovšem i ti, kteří prosazují a obhajují multikulturalismus. Ti mohou být naopak negativně označeni v našem prostředí za „sluníčkáře“, kterým nezáleží na národní kultuře. Kritici multikulturalismu jsou dnes nezřídka také vysoce postavení politici či prezidenti vlivných zemí světa, jako příklad může sloužit Nicola Sarkozy, který nazval model multikulturalismu naprostým fiaskem a omylem (Bertossi, 2011).

Nabízí se otázka, zda model integrace, jak ho chápe Giddens (1997), Jensen (1985), či model multikulturalismu, jak ho chápe Bělohradský (2009), ve skutečnosti existuje. Ve všech moderních demokratických státech je sice jedinou oficiálně prezentovanou strategií ve vztahu k cizincům, asimilace je naproti tomu potírána a státy se k ní staví negativně (na úrovni legislativy). Ovšem v realitě a v médiích v různých zemích lze zaznamenat stále často tendenci asimilační. Svět se rychle mění, proměňuje se rychleji, než se mění sám člověk, a rychleji, než je schopna reagovat legislativa jednotlivých států. Často lze slyšet výroky typu: „*Cizinci jsou nepřizpůsobiví... Oni se nepřizpůsobili... Oni se segregují...*“ Důležité je si uvědo-

27 Od vzdělávání v běžných školách formou integrace se liší svými principy (viz Booth & Ainscow, 2007).

mit, že integrace je chápána jako oboustranný proces, čili vyžaduje aktivitu nejen od cizinců, ale také od majoritní společnosti. Možná hlavně ze strany majoritní společnosti je důležité přijmout zodpovědnost za adaptační a následně integrační proces cizinců a aktivně se o něj starat.

2.3.1.2.2 Segregace cizinců jako neřešitelný problém

Zajímavé je, že oba zmíněné typy integračních strategií bojují s jedním zásadním problémem, pro který se zatím nenašlo řešení. Tímto problémem je *segregace* (Giddens, 1997), což je naopak proces, kdy je minorita z majoritního života vyloučena. Giddens segregaci prezentuje jako samostatný typ integračního modelu. Tento typ setkávání se s kulturou je vyznačen utlačováním a diskriminací minoritního obyvatelstva a neuznáváním plných práv a povinností minoritám ve většinové společnosti. Nejtypičtějším příkladem může být politika apartheidu v jižní Africe. Často se diskutuje o tom, zda lze model segregace považovat za jeden z typů začleňování, když jde vlastně o opak. Přikláním se k tomu, že segregace dnes není integrační strategií (v Evropě neexistují žádné oficiální a úmyslné segregáčnické tendence určité skupiny), ale spíše důsledkem neúspěšných integračních opatření či selháním nastaveného integračního systému. Ve školství lze model segregace vidět například ve zřizování speciálních škol či škol vyloženě přistěhovaleckých, ať už se přistěhovaleckými staly záměrně či jako důsledek rezidenční segregace. Aktuální otázkou je například otázka dětí žijících v detenčních zařízeních, která jim ne vždy (z různých důvodů) poskytují možnost vzdělávat se.

Je tedy nasnadě otázka, zda lze vůbec vytvořit obecně platnou a funkční strategii začleňování cizinců. Zatím taková neexistuje a nejspíš ani vytvořit nejde. V dnešní době je nicméně stále za nevhodnější strategii považován model multikulturalismu, který je nejméně diskriminující a poskytující rovné příležitosti všem. Realita ukazuje, že ani multikulturalismus není ideální, je poměrně silně zpochybňován a kritizován určitými skupinami. Ona segregace, kriminalita a další negativní dopady imigrace se často vysvětlují právě selháním multikulturního modelu, ve kterém mají cizinci příliš velkou svobodu. A tak lze jen vytrvat ve snaze neustále strategie začleňování cizinců zlepšovat a co nejvíce se snažit zmírňovat negativní dopady imigrace, kterým čelí státy s vyšším počtem cizinců.

2.3.2 Nadnárodní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců

Mezi globálním pohledem a pohledem konkrétních škol na podporu školní adaptace dětí-cizinců je důležitá nadnárodní (evropská) perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců, která vychází z celosvětové diskuse o rovných vzdělávacích

příležitostech a z tendence současné Evropy prosazovat multikulturní model jako jedinou oficiálně přijatelnou formu integrační strategie. Následující dvě podkapitoly proto věnují tomu, jak se obecná východiska popsaná v předešlých kapitolách projevují na úrovni evropských států. První podkapitola bude pojednávat o tom, jakými opatřeními jsou na evropské půdě zakotveny rovné vzdělávací příležitosti pro děti-cizince. Druhá podkapitola nastíní současnou praxi evropských škol v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců a popíše nejběžnější modely podpory, které jsou dětem-cizincům nabízeny.

2.3.2.1 Rovné vzdělávací příležitosti v evropském kontextu

Evropské státy se zavázaly poskytnout dětem-cizincům rovné vzdělávací příležitosti řadou evropských úmluv, které vycházejí z dokumentů zmíněných v předchozí kapitole. Oba tyto dokumenty (Univerzální deklarace lidských práv, UN, 2015b, a Deklarace práv dítěte, 1959) jsou charakteristické formulací obecných cílů bez náznaku toho, jak jich lze v realitě dosáhnout. Postupně vznikající mezinárodní úmluvy se staly jakýmsi rámcem pro vzdělávací politiky jednotlivých států (jedná se např. o dokumenty: Council Directive, 1977; Report on Pilot Schemes Relating to Education of Migrant Workers' Children, 1984; Salamanca Statement, UNESCO, 1994; European Parliament Resolution on Integrating Immigrants in Europe through Schools and Multilingual Education, 2005; The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training, ET 2020, 2009).

Dle evropského práva mají všichni bez výjimky nárok na vzdělání. Státy, které vstoupily do Evropské unie, musí souhlasit a poskytovat rovné vzdělávací příležitosti všem. Přesto i v Evropě je otázka určité formy diskriminace cizinců ve vzdělávání stále aktuální. Diskriminací rozumějme jistý typ vzdělávacího znevýhodnění. Často se stává, že integrační obtíže a vzdělávací znevýhodnění cizinců jsou vysvětlovány nebo interpretovány právě jako efekt diskriminace:

A skutečně diskriminace je společenská realita ve všech společnostech. Od doby osvětlení a nárůstu myšlenek a norem rovnosti a lidských práv bylo rozšiřováním konceptu diskriminace jako nerovného zacházení (bez nutnosti používání slova diskriminace) „logickým“ důsledkem tohoto vývoje. Antidiskriminační politika je určena k boji proti diskriminaci (EUMC, 2004).

Navzdory řadě probíhajících a plánovaných aktivit týkajících se integrace cizinců v mnoha evropských zemích je odmítnutá podpora²⁸ stále hlavní formou diskriminace, s níž se potýkají děti a mladí cizinci.

28 V této souvislosti by se dalo dále pojednávat o tom, do jaké míry jsou opatření zanesená v poli-

2.3.2.2 Modely vzdělávání dětí-cizinců v evropském kontextu

Cílem dnešní školy by mělo být podle Hauge (2014) připravit jedince na život v kulturně heterogenní společnosti, která není otázkou volby, nýbrž je odrazem současné doby. Ne všechny státy se intenzivně věnují vzdělávání dětí-cizinců a je zřejmé, že děti-cizinci mohou nejvíce získat v systémech, jež jsou více orientovány na jejich podporu. Nicméně demografická situace států se mění rychleji než legislativa. Proto připravenost vzdělávacích systémů na přijímání dětí-cizinců je často problematická. Jednotlivé vzdělávací systémy na jejich vzdělávání nejsou připraveny. Často chybí systematický plán, jak cizince vzdělávat, jakou jim dát podporu, jak ji financovat a jak na jejich vzdělávání připravovat učitele (Heckmann, 2008; Eurydice, 2004). Intenzita, s jakou se jednotlivé státy vzdělávání dětí-cizinců věnují, je ovlivněna politickým a světonázorovým nastavením každé země, zkušeností s imigrací, počtem dětí-cizinců a výší dostupných finančních prostředků (OECD, 2010; Heckmann, 2008; Zoletto, 2007; Eurydice, 2004).

Pakliže dítě není schopné vzdělávat se ve vyučovacím jazyce, většina vzdělávacích systémů pracuje na speciální podpoře, aby dítěti ve znalosti vyučovacím jazyka pomohly. Děje se tak v rámci dvou hlavních typů vzdělávacích modelů v Evropě, které se liší v první řadě právě v přístupu k výuce vyučovacím jazyka (Zelazek, 2016; Papademetriou, 2009; Zoletto, 2007; Eurydice, 2004). Ten patří mezi první kritéria, která jsou na úrovních státu i konkrétní školy řešena při přijetí dítěte-cizince do základní školy.

Prvním typem je *integrační model*, spočívá v tom, že dítě-cizinec je umístěno s ohledem na jeho věk do běžné třídy spolu s majoritními žáky. V té se učí podle kurikula určeného pro majoritní děti. Podpora vyučovacím jazyka probíhá na základě individuální báze během doby vyučování. Podpora mimo dobu vyučování v prostorách školy je taktéž možná. V takovémto modelu se běžně zařazují podpůrná opatření pro děti-cizince v rámci výuky. Za takovou výuku jsou zodpovědné školské orgány dané země. Praxe ukazuje, že je velmi běžné usazovat děti-cizince o jeden ročník níže, než by předpokládal jejich věk (kvůli neznalosti vyučovacím jazyka nebo s ohledem na jejich dřívější účast ve vzdělávání: nedostatek znalostí, aby mohly do třídy, do které věkově patří) (Eurydice, 2004). Zařazení cizince do správného ročníku/třídy je stěžejní. Za stěžejní lze považovat tuto otázku proto, že školy musí zvážit několik věcí spojených s nově příchozím cizincem. Především jeho věk. Nejlehčí situace bývá s cizincem ve věku první třídy. Je-li dítě starší, měl by se brát ohled na znalosti dítěte, počet let ve škole, která odchodilo v jiné

tických dokumentech jednotlivých států realizovaná v rámci tzv. zásadní politiky, která svá opatření v dokumentech překlápá do reality a praxe škol (Smitty, 2018; Dmick & Murray, 2017; Krause, 2011) a do jaké míry se projevuje tzv. symbolická politika (Boussaguet, 2016; Elias, 1983; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980; Hy, 1978), která se nesnaží o reálnou změnu a akci v prostředí škol, ale jejíž nařízení a cíle zůstávají především na úrovni dokumentů.

zemi, a také zohlednit úroveň znalosti vyučovacího jazyka, která se může pohybovat od nulové, přes špatnou až po dobrou.²⁹

Druhým typickým modelem pozorovaným v evropských školách je *model separační* (Eurydice, 2004), který spočívá v tom, že děti-cizinci jsou na určitou dobu vyjmuty z hlavního vzdělávacího proudu a dostávají speciální výuku s cílem dohnat především vyučovací jazyk, aby mohly bez problémů sledovat výuku s ostatními dětmi. Separační model může mít dvě formy – formu přechodných nebo dlouhodobých opatření. Pakliže škola přistoupí k přechodným opatřením, jsou děti-cizinci umístěny odděleně do jedné třídy v rámci jedné školy na určitou dobu s cílem poskytnout těmto dětem speciální pozornost a péči. Některé hodiny mohou navštěvovat společně s ostatními majoritními žáky, aby nebyly úplně separované. Může se jednat o různě dlouhou dobu, nebývá však běžné, že trvá déle než jeden školní rok. Tyto třídy mají dětem pomoci s vyrovnáním se s jejich speciálními potřebami vzniklými neznalostí vyučovacího jazyka.

Dlouhodobá opatření v rámci separačního modelu sestávají ve vytvoření speciálních tříd v běžné škole na jeden či více roků a děti-cizinci jsou většinou do tříd umísťovány nikoli na základě věku, nýbrž na základě jejich úrovně znalosti vyučovacího jazyka. Obsah předmětů a metody výuky jsou přizpůsobeny jejich potřebám. Tento model je v evropském kontextu spíše vzácný, uchyluje se k němu například v případě, kdy se cizinci stanou majoritou v jedné třídě/škole, nebo když se koncentruje ve škole více dětí uprchlíků s žádnou či minimální zkušeností se školou. Uvedené modely se mohou prolínat, neexistují čisté verze integračního ani separačního modelu.

2.3.2.2.1 Podpůrná opatření pro děti-cizince v evropském kontextu

Podpůrná opatření pro děti-cizince lze obecně kategorizovat do dvou skupin: *orientační* (týkající se informovanosti dětí a rodičů) a *školská podpůrná opatření* (zodpovědnost za ně mají učitelé). Orientační podpůrná opatření nemusí být v praxi vždy realizována a finančně podporována. Jedná se o opatření, která jsou vykazována v národních dokumentech (údaje pro konkrétní země viz Eurydice, 2004, s. 37) a může jít o: písemné informace o školském systému v různých jazycích; poskytování tlumočnicků při komunikaci rodič–učitel; spolupráce s odborníky (většinou sociální

29 Z praxe evropských států vyplývá, že jsou možné dva přístupy v tomto ohledu. První spoléhá na zhodnocení jednotlivých případů individuálně, které dělá samo vedení či učitelé školy s tím, že školy si mohou volit svá vlastní kritéria a postupy při výběru vhodného ročníku. Druhým je použití oficiálních kritérií platných celoplošně pro školský systém, určených k odhalení stupně, do kterého by měl cizinec nastoupit. Často se jedná jen o formální dokumenty dokládající počet let strávených v základní škole či testy jazyka vytvořené ministerstvy školství. Běžnější je praxe prvního přístupu. Protože zodpovědnost je v rámci integračního modelu přenesena na školy a učitele, nebývá běžná složitější legislativní příprava.

pracovníci); doplňující setkání pro rodiny cizinců s cílem informovat je o možnostech, které se jim nabízejí, či obecně o vzdělávacím systému dané země; informace o preprimárním vzdělávání, tj. snaha vzdělávat co nejvíce dětí-cizinců již na úrovni preprimární s cílem ulehčit následně práci učitelům v první třídě základní školy.

Školy pak nabízejí různou škálu dílčích podpurných opatření, aby dětem-cizincům a jejich rodinám pomohly s překonáním jejich nerovného startu v nové škole způsobeného jazykovým a socio-kulturním handicapem. Obecně lze hovořit o třech kategoriích podpory (Janta & Harte, 2016; Dumčius et al., 2013; Nusche, 2009; Eurydice, 2004, s. 33). První jsou *opatření kompenzující jazykové potřeby* dětí-cizinců (realizovaná individuálně, nebo skupinově). Druhou kategorií jsou *opatření zaměřená na učební potřeby* dětí-cizinců v určité oblasti školního kurikula (speciální modifikace vzdělávacích obsahů, pomoc s domácími úkoly, podpora mateřského jazyka a kultury apod.). A třetí kategorií jsou *opatření logistická* (snížení počtu žáků ve třídě, aby se učitel mohl více individuálně věnovat svým žákům apod.).

V Evropě je nejběžnější (bez ohledu na typ vzdělávacího modelu dětí-cizinců) podpora v první kategorii, tj. podpora jazyková³⁰. Další podpurná opatření jsou nabízena a realizována v menším rozsahu. Lze proto tvrdit, že státy obecně reagují na jazykový, nikoli kulturní handicap dětí. Vyučovací jazyk je chápán jako prostředek komunikace, jenž není pouze prerekvizitou pro úspěšnou účast ve společenské instituci přijímací společnosti, ale je také nástrojem, kterým si děti vytvářejí soukromé vztahy s rodilými členy dané populace. A je to právě jazyk, kterým se na nové prostředí adaptují (Eurydice, 2004). Jak uvádí Esser (2006, s. 1): „*Nerovnosti v oblasti přístupu ke vzdělání, příjmům, ústředním institucím, společenskému uznání a sociálnímu kontaktu jsou výrazné, i když ne výlučně, určeny jazykovými znalostmi v příslušném národním jazyce.*“ Dokument Eurydice (2004) doplňuje, že zhruba třetina evropských států dětem-cizincům nabízí dodatečné hodiny především vyučovacího jazyka nad rámec vlastní výuky, a to v odpoledních hodinách či v létě v době letních prázdnin. Znalost vyučovacího jazyka lze proto chápat jako klíčový aspekt, abychom vůbec mohli dále uvažovat o úspěšném adaptačním a integračním procesu a dokončeném základním vzdělání cizinců. Školství proto ve vztahu k dětem-cizincům má velmi důležitou úlohu: naučit je vyučovací jazyk co nejrychleji a nejlépe tak, aby jim dalo šanci být nejprve úspěšnými žáky a poté plnoprávními občany daného státu.

30 V Evropě je jazyková podpora poskytována mezi 2 až 14 hodinami vyučovacího jazyka týdně. Eurydice (2004) doplňuje, že zhruba třetina evropských států dětem-cizincům nabízí dodatečné hodiny majoritního jazyka nad rámec vlastní výuky v odpoledních hodinách nebo během léta nehlédě na typ modelu. V posledních letech je patrná tendence tvořit tzv. přípravné/vyrovňovací třídy pro děti-cizince.

2.3.3 Školní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců

Škola dětem-cizincům umožňuje pravidelný a intenzivní kontakt s většinou populací. S tou se děti-cizinci i jejich rodiče často setkávají pouze ve škole. Není ojedinělé, že mimo ni jsou cizinci v hostitelské zemi v kontaktu výhradně se svými krajany. Školu lze proto bezpochyby považovat za nejdůležitější místo, kde mají děti-cizinci možnost navázat funkční vztah s většinou společností (Matthiesen, 2016; Ichou, 2014; Portes, Vickstrom, Haller, & Aparicio, 2013; Díez, Gatt, & Racionero, 2011). Právě školy mají možnost reálně podpořit školní adaptaci dětí-cizinců a očekává se, že je i jejich rodiče do chodu školy efektivně zapojí.

V rámci školy můžeme mluvit o dvou základních úrovních (vedení škol a samotných učitelích), kteří mají různé možnosti, jak podpořit školní adaptaci dětí-cizinců. Následující dvě podkapitoly proto věnují pozici vedení škol a následně učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců. Poslední podkapitola bude věnována podpoře spolupráce školy a rodičů-cizinců.

2.3.3.1 Vedení školy v podpoře školní adaptace dětí-cizinců

Vedení škol má na starost zajištění bezproblémového soužití dětí napříč různými kulturami, náboženstvími a jazykovými skupinami. Musí mít proto na paměti, že mezi dětmi napříč národnostmi existuje více *shod*, než je mezi nimi *odlišností*. Vedení je zodpovědné za to, aby celá škola hledala ony shody a společné hodnoty, které jsou akceptovatelné pro všechny děti (Frøyen, 2016; Brenna, 2008). Současní ředitelé jsou zodpovědní za to, že také jejich učitelé respektují individualitu svých žáků, přijímají každé dítě a jeho rodiče spolu s jejich kulturním zázemím a hledají společné rysy, na kterých vybudují bezproblémový vztah (Čtyři pilíře UNESCO pro vedení školy, 1996 in Brenna, 2008, s. 35).

Zároveň má ředitel v tomto ohledu přispět k tomu, aby děti-cizinci a jejich rodiče získali pocit, že náleží ke školní komunitě, ve které si jsou všichni rovni nehledě na národnost a další faktory, které děti nemohou ovlivnit. Ředitelé rozhodují o způsobech podpory, jež bude ve škole dětem-cizincům nabídnuta, a jsou to oni, kdo na takovou podporu shání finanční prostředky (Frøyen, 2016).

Aby ředitelé mohli dostát všem zmíněným úkolům, je podle Brenny (2008) důležité, aby svou pozornost orientovali na budoucnost a aby budoucnost brali v potaz také při plánování současné situace. Jinými slovy by se ředitelé měli ptát, co děti-cizinci potřebují nyní, aby ve společnosti uspěly za patnáct či dvacet let. Víze ředitele tak lze považovat za klíčové pro celkovou podobu podpory školní adaptace dětí-cizinců na jednotlivých školách. Ředitel by měl mít podle Brenny (2008) na paměti, že špatné výsledky dětí-cizinců nezpůsobuje jen odlišná kultura či zázemí rodiny, ale že klíčové je i nastavení školy a jejich hodnot.

2.3.3.2 Učitel v podpoře školní adaptace dětí-cizinců

Děti-cizinci jsou v běžném provozu školy nejčastěji v kontaktu s učiteli. Ti jsou proto vedle rodičů nejdůležitějšími dospělými, kteří mají možnost přímo ovlivnit jejich školní adaptaci. Řada autorů uvádí, že pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí je důležité, aby dítě cítilo, že je vítáno, a zažívalo, že jeho životní zkušenosti mají ve škole svou hodnotu (Glommen, 2014; Hague, 2014). To neznamená, že se jejich zkušenosti budou pouze tolerovat a akceptovat, ale že budou chápány v učícím se prostředí jako něco pozitivního. Učitel má důležitou úlohu zabezpečit, aby děti-cizinci měly v tomto smyslu možnost se vyjádřit a být přínosem pro ostatní. Úkolem učitele v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců by mělo být, že svým přístupem zmírní stres dětí-cizinců, kterému po příchodu do nové školy v cizí zemi často čelí, a zabezpečí, aby se dítě-cizinec cítilo ve škole dobře. To vyžaduje od učitele především dobré komunikační schopnosti s lidmi odlišné kultury a také sociální citění a empatii (Lund & Lee, 2015).

Učitelům tak k doposud běžným povinnostem přibývají další. Pro řadu učitelů je dnes přítomnost dítěte-cizince ve třídě stále něčím nezvyklým, na co nebyli připravováni, a často nevědí, jak k dětem-cizincům přistupovat. Zahraniční výzkumy totiž ukazují, že běžné učitelské postupy selhávají, pokud je chceme aplikovat ve třídách s cizinci (Grant & Sleeter, 2008; Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Nieto, 2000; Yeo, 1997; Kanpol & McLaren, 1995; Sleeter, 1992; Darder, 1991; Cuban, 1990; Goodlad, 1984; Everhart, 1983). Současně ale podle výsledků výzkumů mnozí učitelé považují témata rovnosti a respektu k diverzitě žákovské populace za nepodstatné. Je nasnadě ptát se, jaké postupy učitelů se při práci s dětmi-cizinci osvědčují a jak učitelé mohou podpořit děti-cizince v jejich školní adaptaci.

Existuje několik přístupů, které se učitelům v kontaktu s dětmi-cizinci doporučují praktikovat. Jako příklad mohou sloužit tři obecně uznávané *psychoterapeutické přístupy* (Loona, 2014), z nichž může učitel vycházet při kontaktu s cizinci. Jsou vhodné při práci s těmi cizinci, kteří ve své zemi zažívali nějaké trauma (vátku, ztrátu blízké osoby apod.) a těžko se s ním v nové zemi vypořádávají. První přístup staví na myšlence, že se učitel má s dítětem-cizincem vrátit do doby, kdy zažíval bolest, krizi, a společně o této době mluvit. Další přístup staví na teorii, která tvrdí, že je důležité nechat minulost minulostí. Místo mluvení o minulosti je důležité bavit se s dítětem o přítomnosti a budoucnosti v duchu hesla: „*Když budeš šťastný teď, nemůže tě ovlivnit špatná minulost.*“ Poslední přístup říká, že psychické problémy jsou výsledkem vnějších negativních sil, které převažují nad identitou dotyčného. Jedinec má procházet určitými rituály, aby se zbavil špatných vzpomínek.

Přijetí dítěte-cizince do školy by podle Loony (2014) mělo kombinovat všechny tři psychoterapeutické tendence, a učitel by proto měl vybírat a realizovat s dítětem-cizincem aktivity, které za prvé dávají dítěti možnost vyjádřit se o své špatné minulosti, a to buď verbálně, nebo hrou, malbou atd. Za druhé zabezpečí dítěti

co nejlepší současnost, čehož učitel dosáhne tím, že dítě nechá dělat to, co ho těší a baví. Za třetí zajistí dítěti, že situace, s nimiž se setká, budou předvídatelné, tedy dá dítěti jistotu ve formě pevných rutin, pravidel a rituálů v každodenním školním životě. Uvedené přístupy mohou vyvolat diskusi s ohledem na míru, do jaké by se běžný učitel měl angažovat v tak citlivých otázkách, které zasahují psychiku dítěte. Ony psychoterapeutické přístupy čerpám od norské autorky Loony a chci zmínit, že v norském prostředí je běžnější, že tamní učitelé základních škol mívají také patřičnou erudici v oblasti speciální pedagogiky. Učitelé se pak běžněji pouštějí do řešení psychických potíží svých svěřenců, oproti tomu, na co jsme zvyklí v českém prostředí.

Stejně tak jako tendence prosazovat multikulturní přístup v začleňování cizinců obecně se i dnes stále častěji setkáváme s tvrzením, že také učitel má k žákům přistupovat *multikulturně*³¹. S multikulturním přístupem se pojí několik potíží. Ty spočívají v tom, že neexistuje shoda, co to multikulturní přístup je, co obnáší a co vyžaduje po učitelích. Další potíž je, že učitelé bývají na multikulturní přístup ve vyučování na univerzitách připravováni jen málo nebo dokonce nijak a učitelé s dlouholetou praxí často nevědí, co si pod tímto pojmem představit nebo co by měli ve své výuce dělat jinak, než jsou zvyklí.

Současný trend je zřetelný, s trochou nadsázky by se dalo říci, že multikulturní přístup učitelů ve vyučování je módním hitem, a kdo by řekl, že s multikulturním přístupem nesouhlasí, bude „politicky nekorektní“. Co si tedy pod multikulturním přístupem představit? Shoda odborné veřejnosti je patrná v tom, že multikulturní přístup staví na předpokladu, že na rozmanitost ve školní třídě by se mělo dívat jako na obohacení. Autoři Gürsoy a Akyniyazov (2016) a Banks (1994) definují multikulturalismus jako formování povědomí o kulturních faktorech, jako je rasa, etnicita, sociální status, pohlaví, sexuální orientace a náboženství. Multikulturní vyučování potom chápou jako výuku, kde se osnovy školy neustále mění a přetvářejí, aby poskytovaly rovné příležitosti pro všechny studenty nehledě na rasu, etnicitu či sociální skupinu (Banks et al., 2001). Výuka založená na těchto myšlenkách se zaměřuje na akademický úspěch a osobní rozvoj každého studenta tím, že poskytuje rovnocenná vzdělávací práva.

Podle Glommenové (2014) učitel, který považuje kulturní rozmanitost za zdroj a obohacení, zahrnuje do své výuky prvky různých jazyků, které se nacházejí ve třídě; nechá používat žáky své jazyky; dává jim podněty k tomu, aby se chtěli dozvědět více o jazyku svých spolužáků; bere v potaz dosavadní znalosti žáků; začleňuje multikulturní prvky ve všech předmětech a tématech, ve kterých je to přirozené; využije specifické dovednosti jednotlivých žáků a snaží se, aby se o ně ostatní žáci zajímali.

31 Literatura o vyučování ve třídách s cizinci dělí multikulturní vyučování na tři teoretické rámce: konzervativní, liberální a kritický. Cílem tohoto textu však není detailněji na jednotlivé rámce nahlížet (v případě zájmu více viz Jenks et al., 2001; Banks, 1994; Sleeter & Grant, 1993).

Podle zprávy Eurydice (2004, s. 62) vyžaduje multikulturní přístup schopnost učitelů (ale i ostatních zaměstnanců školy) reagovat na stereotypy založené na etnických či rasistických základech: „*Samotní učitelé musí být schopni chránit své chování před vlivem kulturních stereotypů, a pak mají argumenty potřebné pro diskusi o stereotypech u žáků.*“ Od učitelů takový přístup vyžaduje komplexní dovednosti, které by měli získat při svém vzdělávání na vysoké škole či v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Multikulturní přístup zahrnuje nejen získání teoretických znalostí, ale především konfrontaci se skutečnými situacemi a praktickými zkušenostmi.

2.3.3.2.1 Přípravenost učitelů na multikulturní přístup ve výuce

Obtíž s výše zmíněným je v tom, že učitelé na takovou výuku nebyli často nijak systematicky připravováni a nemají dostatečné znalosti, aby mohli k žákům přistupovat multikulturně. Proto je pro mnohé učitele takový přístup nelehký (Leix, 2015). Práci s dětmi z jiného kulturního a jazykového prostředí vnímají jako problematickou a plnou výzev, které se s takovou výukou pojí.

Autoři Kitsantas a Mason (2012) či Jenks, Lee a Kanpol (2001) upozorňují na to, že připravenost učitelů na podporu školní adaptace dětí-cizinců a na multikulturní výuku se navíc liší ve školách s nízkým a vysokým počtem cizinců. Učitelé ve školách s nízkým počtem cizinců a malou kulturní diverzitou jsou podle autorů obvykle hůře až špatně vybaveni k tomu, aby dosáhli cílů multikulturního vyučování. Výsledky jejich výzkumu ukazují, že podle učitelů je multikulturní vyučování důležité pouze ve školách, které mají vysoký počet cizinců.

Příkláním se k Banksovi (1994), který tvrdí, že pro multikulturní vyučování je nutná znalost kulturních a rasových rozdílů, ale neznamená vždy a nutně přítomnost cizinců: „*Cílem multikulturního vyučování je pomoci žákům rozvinout multikulturní kompetence v rámci jedné majoritní kultury s ohledem na její subkultury, uvnitř a mezi různými podskupinami a kulturami*“ (Banks, 1994, s. 9). To, že multikulturní vyučování je pro učitele velkou výzvou, potvrzuje také výzkum Gaye a Howarda (2000), kteří ukázali, že učitelé základních škol často pociťují velké obavy při zařazování multikulturních prvků a debat o etnicitě do obsahu své výuky. Když autoři začali zkoumat důvody těchto obav, zjistili, že za nimi stojí rasové předsudky, úzkost z nedostatku znalostí o etnické a kulturní rozmanitosti a pochybnosti o výuce etnicitě ostatních. Výzkum překvapivě ukázal, že učitelé si nemyslí, že multikulturní vyučování vyžaduje sofistikované kulturní znalosti, speciální návrh učebních osnov a specifické pedagogické dovednosti. Proto ze strany učitelů často chybí zájem a ochota ke změně (pokud školy nejsou ze strany vedení nastaveny tak, aby podporovaly cíle multikulturního vyučování).

Důležitost systematického vzdělávání učitelů pro multikulturní kompetence vzrůstá (Jenks, Kitsantas, & Mason, 2012; Lee & Kanpol, 2001; Grant & Sleeter,

2008) a osobnost učitele je při předávání multikulturních kompetencí zásadní a měla by se týkat všech učitelů, nejenom těch, kteří aktuálně mají ve třídě cizince. Také Jenks a kolektiv (2001) tvrdí, že pokud učitelé nebudou nastaveni pozitivně k multikulturalitě a ke kulturní rozmanitosti ve třídě, pokud nebudou rozmanitost vnímat jako obohacení, nelze očekávat, že ji tak budou vnímat jejich žáci. Gürsoy (2016), Jenks, Lee a Kanpol (2001) proto apelují na potřebu systematického vzdělávání učitelů pro výuku ve třídě s cizinci a na podporu jejich zlepšení vnímání rozdílnosti mezi dětmi.

Školení učitelů o práci s cizinci je prioritní oblastí dalšího vzdělávání evropských učitelů (Eurydice, 2004). Instituce vzdělávající učitele často nabízejí řadu kurzů o různých aspektech integrace dětí-cizinců ve škole. Prostřednictvím seminářů, speciálních modulů nebo magisterských kurzů mohou učitelé, kteří pracují nebo chtějí pracovat s touto skupinou žáků, získat větší znalost jazyků nebo kultur původu a naučit se řídit smíšené třídní skupiny, komunikovat lépe s rodiči atd. Školení tohoto druhu často zahrnuje výuku vyučovacího jazyka jako cizího jazyka.

Obecně platí, že učitelé zodpovědní za práci s žáky z řad cizinců nedostávají žádné zvláštní odměny nebo výhody. Nicméně několik zemí je výjimkou. Stejně tak nabídka vysokoškolských kurzů zabývajících se vzděláváním cizinců je v Evropě velmi omezená. Výuka dětí v kulturně rozmanité třídě znamená pro učitele velkou výzvu. Dokument Eurydice (2004) upozorňuje na důležitost toho, aby učitelé pracující s dětmi-cizinci byli na práci připravováni ve vzdělávání (především na to, jak učit vyučovací jazyk jako jazyk druhý).

2.3.3.3 Důležitost spolupráce školy a rodičů-cizinců

Na školní adaptaci nahlížím stejně jako Brizuela a Garcia-Sellers (1999) jako na proces, který zahrnuje nejen děti-cizince a školu, ale také rodiče-cizince. Proto následující kapitolu věnuji tématu podpory spolupráce školy a rodičů-cizinců. Abychom mohli hovořit o spolupráci rodiny a školy, je důležité položit si otázku, jakou roli má rodina ve vzdělávání a výchově dětí. Jakobsen (2007) uvádí, že primární zodpovědnost za výchovu dítěte má rodina, a je proto zodpovědná také za vztahy k sekundárním institucím a oblastem, jako jsou média, škola a volnočasové instituce. Rodiče mají navíc podle prohlášení OSN o lidských právech hlavní zodpovědnost za vzdělání dětí. Škola má zvláštní zodpovědnost jako odborná instance, ale je potřeba mít na paměti, že je stále pouze doplňkem totální zodpovědnosti rodičů.

Spolupráce mezi školou a rodinou je v pedagogickém zájmu již řadu dekad.³² Murphy (1986) v 80. letech uváděl, že není jasné, zda účast rodičů pozitivně ovliv-

³² Terminologie je však stále nejednotná, v anglicky psané literatuře se pro spolupráci rodiny a školy používají termíny *involvement* či *participation*. Ty však nebývají často příliš jasně definovány, na což upozorňují také Smit a kolektiv (2007), kteří uvádějí, že chápání obsahů pojmů se pohybuje od nejnut-

ňuje úspěšnost dětí ve škole: „*Role vztahu mezi rodinou a školou v dosažení lepších výsledků dítěte je stále nejasná. Studie školní efektivity oznamují smíšené výsledky zahrnující vliv rodičovského zapojení na žákovy výsledky.*“ Tato nejasnost je dnes již překonána. Dostupné výzkumy ukazují, že spolupráce rodičů (ať už jde o účast na školních aktivitách či pomoc svým dětem s domácí přípravou či obecně pozitivní postoj rodičů ke škole) a školy má pozitivní souvislost: se školní úspěšností žáků (Kocayörük, 2016; Gustafson & Rodes, 2006; Ogle Donna, 2002; Ames, Khoju, & Watkins, 1993; Phillips, 1992; Epstein, 1990; 1986), se sociálními dovednostmi žáků (Smit et al., 2007; Cummins, 2000; Banks, 1994), s rozvojem dítěte obecně (Epstein et al., 2002; Cooper, 2001) a s větší akademickou motivací žáků (Mantzicopoulos, 2003; Cummins, 2000; Banks, 1994).

Kvůli prokázanému pozitivnímu vlivu spolupráce rodičů a školy roste potřeba tuto spolupráci posílit především s rodiči-cizinci (Violand-Sanches, 1991). Často se lze dočíst, že rodiče-cizinci se školou nechtějí spolupracovat. Felcmanová a kolektiv (2013) se proti tomu ohrazují a tvrdí, že rodiny mají zájem spolupracovat, jen se nezapojí do aktivní spolupráce se školou samy od sebe. Rodiče-cizince obvykle obecně zajímá, co se děje ve škole, ale přijímají strategii a postoj: „*wait and see*“ (Smit, Sluiter, Driessen, & Slegers, 2007). První impulzy musí být na straně školy. Felcmanová (2013) uvádí, že vytvoření opravdového partnerského vztahu s členy rodin vyžaduje mnoho úsilí ze strany školy.

Je asi zbytečné připomínat, že mezi rodiči-cizinci jsou stejné rozdíly jako mezi rodiči z majoritní společnosti, nelze je proto považovat za jednu skupinu a jako o takových o nich usuzovat. Rodiče-cizinci mají různé dosažené vzdělání, rozdílný kulturní kapitál, socioekonomickou situaci a právní postavení ve společnosti.³³ I přesto se ale často stává, že je skupina minoritních považována za jednu skupinu a je hodnocena jako jedna skupina. To považují stejně jako Bouakaz (2007) či Tiane a Fiske (2006) za velkou chybu. Bouakaz (2007) uvádí, že k takovéto generalizaci cizinců dochází velmi často především u těch, kteří mají z různých důvodů problémy s prospěchem.

nější účasti rodičů ve škole až po zahrnutí rodičů do vzdělávání svých dětí doma. Sami autoři definují ve své studii rodičovskou účast (*involvement*) jako rodičovskou podporu svým dětem doma (např. čtení nahlas) i ve škole (diskuse známek s učiteli, aktivní účast na rodičovských schůzkách, sdruženích atd.). Desforges a Abouchaar (2003) rozlišuje mezi spontánní a plánovanou rodičovskou účastí. Plánovaná typicky zahrnuje nějaké intervence či programy zaměřené na vyřešení nějakého problému (kázeňského, prospěchového). Což je pro rodiče-cizince poměrně běžná situace.

V českém prostředí je běžné užití termínů rodičovská účast či spolupráce (té se budu držet i já) (Šedřová, 2009; Rabušicová et al., 2004; Rabušicová & Emmerová, 2003). Felcmanová a kolektiv (2013) a Šedřová (2009) hovoří také o partnerství ve výchově a rozumí jím vzájemný respekt a úctu mezi rodiči a pedagogy, vědomí společné odpovědnosti za rozvoj a vzdělání dětí.

³³ Jedná se o typ imigranta – ekonomický přistěhovalec, slučování rodiny, příchod jako expert, uprchlík atd.

S ohledem na to, že děti-cizinci čelí situaci, kdy ve škole jsou nuceny komunikovat v jiném jazyce, než je jejich mateřský, a s ohledem na jejich kulturní různost, je kontakt s rodiči-cizinci se školou klíčový. Spolupráce mezi školou a rodiči-cizinci je o to důležitější, jelikož tyto rodiče přicházejí do cílových zemí z odlišných kultur, jsou zvyklí na jiné chování, jinou míru autority, jiný druh informací, které se ve škole osvojují. Rozdílné je také často postavení učitelů a ředitelů v nové zemi. Rodiče-cizinci mají různé znalosti a různou minulost, někteří se budou do školního dění zapojovat snadněji a aktivněji, jiní potřebují značnou iniciativu ze strany školy (Violand-Sanchez et al., 1991). Jaké strategie škola při komunikaci s rodiči-cizinci zvolí, záleží na přístupu učitelů a školy.

2.3.3.3.1 Podstata odlišnosti školy a rodin cizinců

Gaarder (1976 in Engen, 1985) potvrdil, že se děti z nižších společenských vrstev (nejčastěji to byly děti-cizinci) musí často razantně měnit a přizpůsobovat se, aby zapadly do preferovaného modelu dané společnosti. Výsledkem je, že ve škole i doma může být dítě zmatené. Brenna (2008) uvádí, že může snadno dojít ke konfliktům v psychice a následně i chování dítěte z hlediska kultury, která je mu předávána doma, a kulturou, která je předávána ve škole (četbou jiných knih, jinými zvyky, rituály atd.). Děti-cizinci často žijí tímto fragmentovaným životem. Rodiče příliš nevědí, co dělají děti ve škole, škola zcela neví, jak vypadá život rodiny. Nikdo vlastně neví, jak si děti vedou celkově v těchto odlišných prostředích (Erstad, Gilje, Sefton-Green, & Arnseth, 2016).

Proč vztah rodičů-cizinců ke škole bývá obecně problematický, vysvětlují Hauge (2014) či Bouakaz (2007). Vztah mezi rodiči-cizinci a školou je podle autorů složitý především tehdy, když rodiče mají málo znalostí a informací o škole a majoritní společnosti obecně. Takoví rodiče-cizinci mohou často cítit strach z toho, že své děti „ztratí“ v tom smyslu, že jejich kultura a náboženství nebudou oceněny. Mohou zažívat obavy, že jsou zbavováni své role vychovatele, a to především v oblastech, které doposud ovládali (jazyk, kultura, náboženství apod.). Vztah může být na druhé straně problematický kvůli učitelovým předsudkům vůči kultuře rodičů a jejich náboženství. V takové situaci může dítě zažívat něco, co Bouakaz (2007) nazývá *dvojitou osamělostí*, kdy ani škola, ani rodiče plně neocení potenciál dítěte. Je podle něj důležité, aby se vytvořil dvousměrný (zpětný) komunikační kanál, kterým rodiče a škola mohou komunikovat, kde budou obě strany cítit, že jsou oceňovány, a vnímají pozitivní odezvu na svoji práci vychovatele. Samozřejmě je zde důležitým předpokladem, že rodiče-cizinci a jejich děti chtějí být součástí plánování chodu školy. Je proto zásadní, aby rodiče i děti ovládali vyučovací jazyk natolik, aby mohli sdělit své požadavky na každodenní chod školy.

Základním aspektem úspěšné spolupráce s rodiči-cizinci je vyjasnění si očekávání jak jejich, tak i učitele (Brenna, 2008). Rodiče vycházejí z vlastní zkušenosti se školou, která se od té v nové zemi může diametrálně lišit. Rozdílné je také často postavení učitelů a ředitelů ve škole: „Častou překážkou pro zdařilou komunikaci jsou implicitní, tedy nevyřčená a nenaplněná očekávání. Mnohdy totiž slepě přepokládáme, že náš komunikační partner, to přece ví“ (Felcmanová, 2013). Hauge (2014) upozorňuje na to, že je důležité, aby učitelé naslouchali rodičům-cizincům a dali jim možnost být vyslyšeni. Podle Hauge je důležité nezapomínat na to, že rodiče své dítě znají nejlépe. Zároveň podle Beckera a Epsteinové (1982) může škola ovlivnit dokonce i domácí prostředí dítěte, pokud zvolí vhodné strategie, jak začlenit rodiče do učení svých dětí.

2.3.3.3.2 Bariéry ve spolupráci školy a rodičů-cizinců

Snaha zahrnout rodiče-cizince do školních aktivit s sebou nese řadu překážek. Vycházejí z toho, že rodiče-cizinci jsou oproti rodičům majoritním specifickou skupinou vzhledem k jejich odlišnému mateřskému jazyku, odlišné kultuře, odlišné zkušenosti se školstvím v zemi svého původu (odlišná míra autority, odlišná očekávání od škol), a také vzhledem k často nižšímu socioekonomickému statusu a nižšímu vzdělání.

Za první překážku lze považovat to, že školy mají ve vztahu k rodičovské účasti (nejenom cizinců) příliš obecné cíle. Navíc většinou toto téma nemá ve školách prioritu a snahy v této oblasti nebývají systematicky hodnoceny. Rodičovská účast ve škole tedy nebývá cílem sama o sobě (Epstein, 1992). Další překážkou může být samotný fakt, že účast rodičů-cizinců ve škole bývá mnohem menší než rodičů majority (Smit et al., 2007; Joshi, Eberly, & Konzal, 2005). Park a McHugh (2014) uvádějí, že rodiče-cizinci obecně chtějí být nápomocni svým dětem ve vzdělávání, ale často jim v angažovanosti brání neznalost vyučovacího jazyka. Také podle Epsteinové (1992) není problém to, že rodiče-cizinci nechtějí pomáhat a účastnit se školního dění, ale to, že nevědí jak: „Rodiče říkají, že chtějí, aby jejich děti uspěly. Potřebují, aby jim školy a učitelé pomohli porozumět, co s dětmi mají na jednotlivých stupních školy dělat.“ Tím narážím na další překážku, kterou je neinformovanost rodičů-cizinců. Řada z nich zkrátka nemá potřebnou znalost o vzdělávacím systému hostitelské země, nezná svoje povinnosti jako rodiče vůči škole a neví, co se odehrává ve školní třídě. Od škol proto potřebují více informací (Chavkin & Williams, 1989; Lareau, 1987; Baker & Stevenson, 1986). Menacker a kolektiv (2010) uvádějí, že většina rodičů-cizinců má za sebou neúspěšné a negativní zkušenosti se školou a může se stát, že dětem předávají o škole méně pozitivní informace a sami nechtějí do škol docházet a spolupracovat s nimi. Dále může stát v cestě to, že školy se mění a učitelé čím dál tím víc učí předměty, kterými rodiče (nejenom cizinci)

neprošli, jsou pro ně nové, používají metody, které jsou pro rodiče neznámé, které sami nezažili (Epstein, 1986). Pro rodiče-cizince toto tvrzení platí dvojnásob, protože pocházejí z jiných kultur a jiných vzdělávacích systémů.

Jelikož je skupina rodičů-cizinců pro učitele často těžko dosažitelná, ale zároveň se ukazuje, že spolupráce rodičů a školy je klíčová a u dětí-cizinců usnadňuje jejich adaptaci, zdá se, že je potřeba, aby školy aktivně podporovaly účast rodičů-cizinců na školním dění a zahrnuly je do vzdělávání dětí. Podle Violand-Sanchez (1991) toho lze dosáhnout dalším vzděláváním učitelů. Také autoři Shartrand, Weiss, Kreider a Lopez (1997) uvádějí, že učitelé potřebují nové znalosti a vzhled do toho, jaké bývají v komunikaci s rodiči-cizinci bariéry a jaké má naopak účast rodičů-cizinců výhody, aby se učitelé snažili udělat komunikaci s nimi efektivnější.³⁴ Ogle Donna (2002) apeluje na učitele, aby respektovali kulturní předpoklady a životní zkušenosti dětí a rodičů, jejich víru, hodnoty, názory, životní styl a praktiky péče o děti. Úspěch v komunikaci s rodiči-cizinci vidí ve schopnosti učitelů stavět na rozmanitostech rodin ve třídě. Violand-Sanchez (1991) potom ve vytváření vhodných příležitostí ke spolupráci mezi kolegy, kde by učitelé mohli společně sdílet obavy, aktuální problémy, úspěchy a výzvy, které se v procesu práce s rodiči-cizinci objevují.

34 Autoři uvádějí několik oblastí, které by měly obsahovat semináře pro učitele v tématech spolupráce s rodiči: 1) účast rodičů-cizinců ve vzdělávání (výhody, bariéry), 2) odlišné typy rodin s ohledem na různé kultury, styly výchovy, 3) důležitost oboustranné komunikace rodiny a školy, 4) způsoby zahrnutí rodičů do učících situací (také mimo školu), 5) možnosti školy v podpoře rodiny jako instituce a 6) tvorba kurikula s ohledem na rodinu.