

Záleská, Klára

Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí

Studia paedagogica. 2018, vol. 23, iss. 3, pp. [139]-164

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/138463>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ PERSPEKTIVOU ROVNÝCH VZDĚLÁVACÍCH PŘÍLEŽITOSTÍ

EDUCATION OF IMMIGRANT CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

KLÁRA ZÁLESKÁ

Abstrakt

Předkládaný text je průběžným výsledkem širšího výzkumu realizovaného pro účely disertační práce, který se zabývá tématem podpory adaptace dětí cizinců v základních školách v českém a norském kontextu. Poskytování rovných vzdělávacích příležitostí dětem cizincům se vynořilo jako jedno z klíčových témat prvotních analýz. Cílem kvalitativně orientované studie je proto porozumět současnému stavu vzdělávání dětí cizinců v základních školách, a to perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. Studie si klade následující výzkumné otázky: Jak učitelé vnímají rovné příležitosti pro děti cizince a jakým způsobem se pro ně snaží ve školách vytvářet rovné podmínky? Jako hlavní zjištění se ukázalo, že učitelé považují koncept rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince za utopii kvůli nedostatečné podpoře škol ze strany ministerstva. Tu učitelé považují za důvod, proč jsou do značné míry omezeni ve vytváření specifických podmínek pro děti cizince. S málem, které mají k dispozici, se snaží spíše zmírnit nerovnosti dětí cizinců, než docílit jejich rovnosti.

Klíčová slova

rovné vzdělávací příležitosti, vzdělávání dětí cizinců, podpůrná opatření pro děti cizince

Abstract

This study uses partial results from broader research done for the aim of a dissertation which examined the topic of adaptation support for immigrant children in elementary schools in the Czech and Norwegian contexts. The importance of providing equal educational opportunities to immigrant children has emerged as one of the key topics of the initial analyses. The aim of this qualitatively oriented study is therefore to understand the current state of the education of immigrant children in elementary schools from the perspective of equal educational opportunities in the Czech context. The study concentrates on the following research questions: How do Czech teachers perceive equal opportunities for immigrant children and how do they try to provide them in the context of their schools? The main finding of the study is that teachers have found

the concept of equal educational opportunities for immigrant children to be utopian due to insufficient school support offered by the ministry. The teachers consider this as the reason they are largely restricted in creating specific conditions for immigrant children. Due to the ministry's low support for schools, teachers tend to mitigate the inequalities for immigrant children rather than strive for their equality in the educational process.

Keywords

equal educational opportunities, immigrant children education, educational support measures for immigrant children

Úvod

Otázku rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince¹ lze považovat za jednu z takzvaných *wicked questions*, témat a problémů, pro které nenalezneme jedno správné řešení, ale přesto je nutné se jimi zabývat (Rittel & Webber, 1973). O to víc v souvislosti se zvyšující se migrací obyvatel do Evropy, kde již nenajdeme žádný evropský stát, ve kterém by se nevzdělávaly děti cizinci. Janta a Harte (2016) uvádějí, že děti cizinci² tvoří v Evropě průměrně 4 % celkové populace. V některých státech je jejich proporce v základních školách větší (6 % a více v Rakousku, Švédsku, na Kypru či v Irsku), v některých zemích se vyskytují v nízkém, avšak stále rostoucím procentuálním zastoupení (méně než 3 % v České republice, Řecku, Maďarsku či v pobaltských republikách). Evropské vzdělávací systémy jsou zavázány poskytnout každému cizinci rovné vzdělávací příležitosti. A to bez ohledu na to, hovoříme-li o dvaceti, nebo sto tisících jedincích. Vzdělávání dětí cizinců můžeme proto považovat za *problém všech*.

Výsledky dostupných výzkumů ukazují, že děti cizinci mají obecně horší známky než jejich vrstevníci z řad většinové populace, což bývá vysvětlováno jejich nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka jdoucí ruku v ruce s brzkým odchodem cizinců ze vzdělávacího systému (Colding, Husted, & Hummelgaard, 2009; Hermansen, 2016; Jonsson & Rudolph, 2011; Luit, Kitsantas, & Nelissen, 1995; NESSE, 2008; OECD, 2015; Shapira, 2012).

¹ Děti cizince v kontextu práce chápu jako děti ve věku povinné školní docházky, které se do České republiky přistěhovaly spolu s rodiči jiné než české národnosti nebo jako děti, které se takovým rodičům v zemi narodily. Jedná se tedy o první a druhou generaci cizinců bez ohledu na jejich právní status (srov. Janta & Harte, 2016).

² Cizinci věkem spadající pod 15 let podle dat z Eurostatu (2015).

Výzkumy ukazují, že děti cizinci jsou skupinou, která velmi často čelí sociální exkluzi (Brind, Harper, & Moore, 2008; Janta & Harte, 2016; NESSE, 2008; OECD, 2010). Setkávání se s ostatními vrstevníky většinové populace stejně jako spolupráce rodičů cizinců a školy se jeví jako klíčové v začleňování dětí cizinců (Díez, Gatt, & Racionero, 2011; Ichou, 2014; Matthiesen, 2016; Portes, Vickstrom, Haller, & Aparicio, 2013). Jako další výsledek studií pojednávajících o vzdělávání dětí cizinců se ukazuje nedostatečná propracovanost integračních a vzdělávacích politik jednotlivých států (Janská, Průšvicová, & Čermák, 2011; Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006). Způsoby, jakými jednotlivé vzdělávací systémy pracují na poskytování rovných vzdělávacích příležitostí dětem cizincům, se výzkumy nezaobírají.

V českém prostředí doposud nevzniklo mnoho výzkumů zabývajících se vzděláváním dětí cizinců. Vysvětlení lze hledat v demografických a historických souvislostech České republiky. Oproti ostatním státům Evropy máme s cizinci kvůli čtyřiceti letům totalitního režimu stále poměrně krátkou zkušenost v porovnání se západními či severními státy Evropy a jejich počet se pohybuje pod evropským průměrem. V základních školách tvoří cizinci 2 % celkového počtu žáků (ČSÚ, 2016) a zdá se, že jejich vzdělávání není zatím odbornou veřejností vnímáno jako aktuální a naléhavé. Problematice vzdělávání cizinců tak v české pedagogické teorii a praxi dosud nebyla věnována dostatečná pozornost. Existující texty o dětech cizincích jsou orientované na jejich integraci do českého vzdělávacího systému, soustředí se na bariéry, se kterými se cizinci a školy potýkají, a reflektují vzdělávací politiku ve vztahu k cizincům (Bačáková, 2012; Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová, 2015; Janská et al., 2011; Ježková, 2010; Kostecká, Kostecký, Vodičková, & Jančařík, 2015; Kunzová, 2001; Kurowski, 2013; Machovcová, 2017; Vojtíšková, 2012; Tollarová, 2006). Tendenci přístupu českého školství k cizincům hodnotí Jarkovská a kolektiv (2015) jako jejich nezviditelnování oproti zdůrazňované jinakosti romských žáků. Může tomu být právě proto, že kvůli malým zkušenostem s cizinci nemají školy dostatečné informace a prostředky, jak k cizincům přistupovat.

Rovnost není stejnost aneb Jak rozumět konceptu rovných vzdělávacích příležitostí

V odborných publikacích nenajdeme argumenty pro to, že by vzdělávací příležitosti měly být pro někoho nerovné. O konceptu rovnosti nikdo nepochybuje. Proto namísto toho, abych obhajovala důležitost rovných vzdělávacích příležitostí, budu diskutovat jejich význam. Shodně s Jencksem (2007) vnímám rovné příležitosti jako slučitelné s vizí dobré společnosti. Pokud se s někým rozcházíme v tom, jaká by společnost měla být, obvykle se rozcházíme

i v tom, jak chápeme rovné vzdělávací příležitosti. Udělat si představu o tom, jak je koncept chápán lidmi, kteří diskutují ve veřejném prostoru, lze například sledováním médií, v nichž se o rovných vzdělávacích příležitostech hovoří. V nich si můžeme povšimnout, že adjektivum *rovné* je často nahrazováno adjektivem *stejné*. 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 každého. Chceme-li dosáhnout rovných příležitostí pro každého, někdo musí být nutně zvýhodněn (Coleman, 1966; Lynch, 2001). Dát všem stejné zacházení a ignorovat charakteristiky každého jednotlivce je charakteristické pro egalitární vizi vzdělávání (Demeuse, Crahay, & Monseur, 2001).

Za vhodněji zvolené synonymum považuji adjektivum *spravedlivý*. Ve shodě s Gregerem (2006) můžeme samozřejmě polemizovat nad významem slova spravedlnost, které je na rozdíl od jednoznačnosti slova rovnost subjektivní. Demeuse, Crahay a Monseur (2001) souhlasí s tím, že spravedlnost je složitější koncept než rovnost a že ve své podstatě dovoluje existenci nerovností. Nicméně přiklání se k tvrzení, že za předpokladu, zajistíme-li všem *stejně* podmínky, nezajistíme nezbytně, aby byly spravedlivé pro všechny. Vztah mezi rovností a spravedlností lze v důsledku chápat jako Secada (1989), 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 v tom smyslu, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu. 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. Vzdělávací systémy mají podporovat žáky v tom, aby plně využili svého studijního potenciálu, a nemají nikomu vytvářet bariéry. Jinými slovy rovné vzdělávací příležitosti chápe OECD jako zamezení jakékoli diskriminaci a zabezpečení spravedlivého přístupu ke vzdělání všem.

Ústřední otázkou proto dnes není, zda diskutovat či nediskutovat o rovnosti, nýbrž jak zdůrazňují například Demeuse, Crahay a Monseur (2001), klíčovou se stala otázka *rovnosti* čeho. Ta vyvstala 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.). Zadruhé tak, že obrátíme pozornost na výstupy ve formě výsledků žáků a na to, jak jsou počáteční vklady do vzdělávání v poskytování rovných příležitostí efektivní (Greger, 2006). Coleman (1975) 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; Greger, 2006; Lynch, 2001; Rabušicová, 1992).

Jinak na otázku *rovnosti čeho* pohlíží Grisay (1984 in EGREES, 2005), 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 kohokoliv. Takové prvotní chápání rovných příležitostí je pojímáno v rovině *rovnosti přístupu* ke vzdělání. Na základě uvažování, 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, s. 428). 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.

Způsoby podpory dětí cizinců s cílem dosáhnout rovných vzdělávacích příležitostí

Česká republika se vstupem do Evropské unie zavázala řadou evropských úmluv³ k zabezpečení rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince. V evropských zemích lze v tomto ohledu hovořit o společné evropské tendenci. Ta klade důraz na změnu vzdělávacích systémů, na odstranění administrativních překážek při poskytování rovného vzdělávání dětem cizincům, na podporu výuky vyučovacího i mateřského jazyka dětí cizinců a jejich kultury, na spolupráci školy s rodiči cizinci a na vzdělávání učitelů. 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 připraveny nejsou. Často chybí systematický plán, jak cizince vzdělávat, jakou jim dát podporu, jak ji financovat a jak na jejich vzdělávání připravovat učitele (Eurydice, 2004; NESSE, 2008, s. 43). Je zřejmé, že děti cizinci získají nejvíce v systémech, které jsou více orientovány na jejich podporu. Intenzita, 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 (Eurydice, 2004, s. 41; NESSE, 2008, s. 7; OECD, 2010; Zoletto, 2007).

Pakliže dítě není schopné vzdělávat se ve vyučovacím jazyce, většina vzdělávacích systémů pracuje na speciální podpoře, aby dítěti ve znalosti vyučovacího jazyka pomohly. Děje se tak v rámci dvou hlavních typů vzdělávacích modelů, které se liší v první řadě právě v přístupu k výuce vyučovacího jazyka (Eurydice, 2004; Papademetriou, 2009; Zelazek, 2016; Zoletto, 2007). První typ je označován jako **integrační model**. Ten je typický také pro české prostředí a spočívá v tom, že je cizinec umístěn s ohledem na jeho věk do běžné třídy spolu s majoritními žáky. Podpora vyučovacího jazyka probíhá na individuální bázi během doby vyučování. Podpora nad rámec vyučování je taktéž možná, ale odehrává se v prostorách školy a jsou za ni

³ Klíčovými jsou: *Directive of the Council* (Council of European Communities, 1977); *Report on pilot schemes relating to education of migrant workers' children* (Unspecified, 1984); *Salamanca statement* (UNESCO, 1994); *Communication from the Commission – on a Community immigration policy* (European Commission, 2000); *Report on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education* (European Parliament, 2005); *Commission staff working document: Results of the consultation on the education of children from a migrant background* (European Commission, 2009a); *The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training* (European Commission, 2009b).

zodpovědné školské orgány dané země (Eurydice, 2004). Protože zodpovědnost je v rámci tohoto modelu přenesena na školy a učitele, nebývá běžná složitější legislativní příprava. Druhým je model **separační**. Spočívá v tom, že děti cizinci jsou na určitou dobu vyjmuty z hlavního vzdělávacího proudu a dostávají speciální výuku s cílem osvojit si především vyučovací jazyk. 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, různě dlouhou dobu, nebývá však běžné, že trvá déle než jeden školní rok. Separační model realizovaný *dlouhodobými opatřeními* sestává ve vytvoření speciálních tříd v běžné škole na jeden či více roků a děti cizinci jsou většinou do tříd umístovány nikoli na základě věku, nýbrž na základě jejich úrovně znalosti vyučovacího jazyka. Obsah předmětů a metody výuky jsou přizpůsobeny jejich potřebám. Uvedené modely se mohou prolínat, neexistují pouze čisté verze integračního a separačního modelu.

V rámci uvedených modelů školy nabízejí různou škálu 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 (Eurydice, 2004, s. 33; Dumčius et al., 2013; Janta & Harte, 2016; Nusche, 2009): 1. opatření kompenzující jazykové potřeby dětí cizinců (realizovaná individuálně nebo skupinově); 2. opatření zaměřená na učící se potřeby dětí cizinců v určité oblasti školního kurikula (speciální modifikace vzdělávacích obsahů, pomoc s domácími úkoly, podpora mateřského jazyka a kultury apod.); 3. opatření logistická (snížení počtu žáků ve třídě, aby se učitel mohl více individuálně věnovat svým žákům apod.). Nejběžnější je v Evropě, nehledě na typ modelu, podpora v první kategorii, podpora jazyková⁴. Další podpurná opatření jsou nabízena a realizována v menším rozsahu. Lze proto tvrdit, že státy obecně reagují na jazykový, nikoli kulturní handicap dětí. Stejně tak v České republice jsou realizována opatření především podporující vyučovací jazyk, zřídka potom opatření spadající do druhé kategorie a podpurná opatření třetí kategorie nebývá zvykem realizovat vůbec.

⁴ V Evropě je jazyková podpora poskytována mezi 2 až 14 hodinami vyučujícího 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 nehledě na typ modelu. V posledních letech je viditelná tendence tvořit tzv. přípravné/vyrovňovací třídy pro děti cizince.

Metodologie

Vrátím-li se ke třem výše představeným rovinám vnímání rovných vzdělávacích příležitostí k dětem cizincům a vztáhnou-li je k českému prostředí, o *rovnosti přístupu* k této skupině pojednávají v obecné rovině české strategické dokumenty⁵ a konkrétněji potom školský zákon⁶. Formální přístup je tak na státní úrovni cizincům zajištěn. Podíváme-li se na *rovinu podmínek*, o těch se národní dokumenty nezmiňují, ani se u nás toto téma nezkoumalo. Považuji ho tak za bílé místo, které je hodno výzkumu. Rovinu třetí, *rovnost výsledků*, v českém prostředí nelze dobře hodnotit kvůli absenci potřebných dat (nejsou indikátory a celonárodní výzkumy o výsledcích cizinců a jejich úspěšnosti v dalším vzdělávání či na pracovním trhu).

Cílem studie je porozumět současnému stavu rovných vzdělávacích příležitostí dětí cizinců v České republice z pohledu vedení a učitelů základních škol. Vzhledem ke zmíněnému půjde o zhodnocení současné situace na základě vnímání rovných vzdělávacích příležitostí jako rovnosti podmínek (EGREES, 2005; Greger, 2006, s. 24; Meuret, 2001). Studie si proto klade následující výzkumnou otázku: *Jak učitelé vnímají rovné příležitosti pro děti cizince a jakým způsobem se pro ně snaží ve školách vytvářet rovné podmínky?* Výsledky vycházejí z kvalitativní analýzy rozhovorů s vedením a učiteli základních škol.⁷

⁵ Rovnost vzdělávacích příležitostí garantují klíčové dokumenty *Základní listina práv a svobod* (1993) a *Úmluva o právech dítěte* (1993) a chápou ji jako právo na vzdělání pro všechny, zamezující vylučování kohokoliv bez rozdílu rasy, barvy pleti, jazyka, pohlaví, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Klíčový dokument českého vzdělávání *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2015) potom uvádí, že vzdělávací příležitosti i výsledky mají být co nejméně ovlivněny faktory (jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí apod.), které jedinec nemůže ovlivnit.

⁶ Podle § 36 Školského zákona se povinná školní docházka vztahuje na všechny děti pobývající na českém území po dobu delší než 90 dní a podle § 2 ŠZ je vzdělávání založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu (...). (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

⁷ Příspěvek čerpá z dat, která jsou součástí disertačního projektu zaměřeného na podporu adaptace dětí cizinců v českém a norském prostředí. Sběr dat proběhl na jaře 2017 a jako jedna z klíčových kategorií byla identifikována právě otázka rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince.

⁸ Malá zkušenost = výuka pouze českých dětí nebo dětí cizinců, které ale již česky hovořily, nebo 1–5 jedinců, kteří česky neuměli dobře; střední zkušenost = 5–10 cizinců bez znalosti češtiny; velká zkušenost = více než deset cizinců bez znalosti češtiny.

Vzorek

Výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor pořízený s 12 respondenty (jeden ředitel, jedna zástupkyně ředitele a deset učitelů prvního stupně základní školy z vybraných dvou pražských škol), kteří popisují své vnímání poskytování rovnosti podmínek dětem cizincům. Výsledky výzkumů (Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Kitsantas & Mason, 2012) ukazují, že oblasti s malým počtem cizinců a malou kulturní a rasovou diverzitou ve školách jsou obvykle hůře až špatně vybaveny k tomu, aby poskytly kvalitní vzdělání dětem cizincům. V České republice se cizí státní příslušníci usazují zejména ve městech nad sto tisíc obyvatel. Více než třetina všech cizinců podle dat Českého statistického úřadu sídlí v Praze (ČSÚ, 2016). Předpokládala jsem, že vzdělávání cizinců se budou intenzivněji věnovat školy s větším počtem dětí cizinců, a získám tak více podnětů než na školách, kde se cizinci vyskytují jen vzácně. Byly proto vybrány školy z hlavního města, kde je koncentrace cizinců větší. Šlo jinak o běžné školy bez přítomnosti extrémů, jako jsou například excelentní či špatné výsledky tamních žáků či extrémně vysoký počet dětí cizinců. Na tomto základě bylo osloveno 20 škol, čtyři z nich měly zájem se výzkumu zúčastnit. Na základě počtu cizinců byly zvoleny dvě školy s vyšší koncentrací cizinců (jedna škola se 13 % – škola A, a jedna s 5 % – škola B). V každé škole byli osloveni ředitelé, se kterými jsem chtěla pořídit rozhovor. V jedné ze škol byl ředitel dlouhodobě nemocný, proto se rozhovoru účastnila jeho zástupkyně. Dále byli osloveni učitelé prvního stupně daných škol, kteří mají alespoň minimální zkušenost s výukou dětí cizinců, mají aktuálně ve třídě cizince nebo poskytují speciální výuku češtiny pro cizince. Podrobnější charakteristika je uvedena v následující tabulce.

Tabulka 1

Charakteristika respondentů

Jméno	Škola	Pozice	Zkušenost s cizinci ⁸	Kurz/seminář / o výuce cizinců
Renata	ŠA	zástupkyně ředitele pro 1. stupeň	Malá	ne
Pavla	ŠA	třídní 3. třídy; čeština pro cizince	Střední	ano
Karla	ŠA	třídní 4. třídy; čeština pro cizince	Střední	ano
Sabina	ŠA	třídní přípravné třídy	Velká	ano
Martina	ŠA	třídní 4. třídy; čeština pro cizince	Malá	ne
Sylva	ŠA	třídní 5. třídy	Malá	ne
Karel	ŠB	ředitel	Střední	ne
Tamara	ŠB	asistentka; čeština pro cizince	Velká	ano
Petra	ŠB	asistentka; čeština pro cizince	Velká	ano
Simon	ŠB	třídní 1. třídy	Malá	ne
Helena	ŠB	třídní 1. třídy	Malá	ne
Eva	ŠB	třídní 2. třídy	Velká	ne

Výzkumný design

Vzhledem k povaze zkoumaného fenoménu a výzkumných otázek jsem přistoupila ke kvalitativní výzkumné metodologii (Creswell, 2014; Hendl, 2005; Strauss & Corbinová, 1999; Švaříček & Šeďová et al., 2007). Výzkumný design studie lze považovat za explorační z důvodu hloubkového prozkoumání fenoménu rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince (Cuthill, 2002; Streb, 2010). Explorační design je běžný v případě, že k danému výzkumnému problému existuje málo dřívějších studií, na které lze odkazovat. Shodně se zásadami explorační studie si kladu za cíl podat představu o současné situaci (která se stále vyvíjí) v oblasti rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince. Explorační design je navíc vhodný při výzkumu témat týkajících se implementace politických nařízení do praxe a pomáhá svými studii stanovit priority pro tvůrce politik (Witter, 2013). Výsledky studie tak mohou být užitečné nejen pro akademickou sféru, ale mohou rovněž posloužit tvůrcům politiky jako zpětná vazba a inspirace. Jsem si vědoma také nevýhod explorační studie, která obvykle zahrnuje malý výzkumný vzorek, výsledky tak není možné zobecňovat na celou populaci.

Techniky sběru dat

Explorační design postrádá přísné normy uplatňované na metody sběru dat a jejich analýzy, protože jednou z oblastí pro tento design mohou být zjištění, jaké techniky sběru dat a analýzy by nejlépe odpovídaly výzkumnému problému. S cílem poskytnout větší prostor pro vyjádření subjektivních názorů dotazovaného a možnost vyjasnění si možných nedorozumění a možnost jít v tématu s respondenty více do hloubky a odkrýt nepředpokládaná témata jsem přistoupila k polostrukturovaným rozhovorům. Jejich schéma tvořilo 30 otevřených otázek, které se týkaly rovných vzdělávacích příležitostí, podpůrných opatření pro děti cizince, vzdělávání učitelů, materiální podpory výuky dětí cizinců a reflexe úryvků školského zákona a strategických dokumentů. Finálnímu schématu předcházela volba základní výzkumné otázky, která byla rozložena do pěti specifických, z nichž byly vytvořeny otázky tazatelské, jež jsem pokládala respondentům. Vytvořeny byly dvě sady tazatelských otázek vzhledem k pozici respondentů (jedna sada otázek pro vedení a druhá sada pro učitele). Pro dodržení etické otázky výzkumu (Švaříček & Šeďová et al., 2007) jsem respondentům vysvětlila účel výzkumu a ubezpečila je o zachování anonymity, což bylo potvrzeno informovaným souhlasem všech respondentů. Všichni jsou opatření pseudonymy. Kromě jmen respondentů jsou v textu anonymizovány další údaje, které by mohly vést k identifikaci jich samotných, ale také školy a dětí, o kterých se často hovořilo velmi konkrétně. Všechny rozhovory byly předem dohodnuty a probíhaly v prostorách školy, ve kterých respondenti působí. Rozhovory byly se svolením respondentů nahrány na diktafon a následně doslovně přepsány do textové podoby, v takové verzi výpovědi uvádím.

Analýza dat

Průměrně trval každý rozhovor 60 minut, přepis jednoho rozhovoru činil průměrně 15 stran, celkový datový korpus tvoří 180 stran. Všechny přepsané rozhovory byly nahrány do programu ATLAS.ti, ve kterém byly podrobeny analýze. Odpovědi na položenou otázku jsem získávala kódovacími procedurami využívajícími kroky zakotvené teorie (Strauss & Corbinová, 1999). Všechny rozhovory byly podrobeny nejprve otevřenému kódování (Strauss & Corbinová, 1999; Švaříček & Šedřová et al., 2007). Takto vzniklé kódy byly následně kategorizovány. Současně během otevřeného kódování a tvoření kategorií jsem si vedla poznámky obsahující analytické nápady a možné souvislosti vznikající díky průběžné komparaci dat.

Výsledky

Jak je vidět z polemiky uvedené v teoretickém úvodu textu, neexistuje jednoznačná definice toho, co vlastně rovné vzdělávací příležitosti znamenají, a každý tak koncept může vnímat více či méně odlišně. Na základě analýzy rozhovorů s dotazovanými učiteli lze vysledovat, co oni rozumí rovnými vzdělávacími příležitostmi pro děti cizince. Jejich vnímání zkoumaného konceptu prezentují v první kapitole nazvané *Jak učitelé vnímají koncept rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince*. Jelikož se skepse vůči realizaci konceptu ukázala být mezi dotazovanými evidentní, a jelikož se proto soustředí spíše na zmírnění nerovností dětí cizinců, v následující kapitole nazvané *Jakým způsobem se učitelé snaží zmírnit vzdělávací nerovnost dětí cizinců* prezentují způsoby, jakými se učitelé snaží podporovat děti cizince ve snaze zmírnit jejich nerovnosti plynoucí z jazykové a kulturní odlišnosti. Výpovědi učitelů byly protkány argumenty vztahujícími se k tomu, že ve snaze podpořit děti cizince a poskytnout jim tak rovné vzdělávací podmínky narážejí na řadu překážek systémového charakteru. Prezentují je v poslední kapitole s názvem *Překážky v poskytování rovných podmínek dětem cizincům*.

Následující část textu věnuje detailnější prezentaci a interpretaci klíčových nálezů. Je potřeba mít na paměti, že data nelze zobecňovat. Lze je však považovat za podněty, které mohou být ve shodě s vnímáním situace dalšími učiteli s podobnými zkušenostmi.

Jak učitelé vnímají koncept rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince

I když žádný učitel z řad respondentů neodkázal na teoretické koncepty, dokumenty či výzkumy pojednávajících o rovných příležitostech, z pořizovaných rozhovorů lze vyčíst, jak sami chápou koncept rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince a jak vnímají současný stav jejich naplňování v každodenní realitě školy. To, co pod konceptem vnímají, vychází čistě

z intuice, zkušenosti a osobního nastavení dotazovaných učitelů. Všichni se shodli, že rovné vzdělávací příležitosti pro děti cizince nelze zúžit pouze na jejich rovný přístup do základních škol. Podle dotazovaných je stěžejní poskytnout dětem cizincům a jejich rodičům rovné podmínky, které jim mají v důsledku zabezpečit spravedlivé vzdělávání, které považují za klíčové: „*Prostě to musí být spravedlivý, musíme jim dát podporu takovou, aby nebyli zbytečně bití tím, že jsou cizinci*“ Martina (ŠA). Podobně jako Martina se vyjadřovali i ostatní dotazovaní, ve vnímání rovných podmínek pro děti cizince jsou tak ve shodě, kdy tvrdí, že v rámci rovných podmínek je nutné dětem cizincům poskytnout podmínky specifické, které jim pomohou překonat překážky ve vzdělávání způsobené neznalostí českého jazyka a české kultury.

Podle dotazovaných lze rovných podmínek pro děti cizince dosáhnout soustředěním se především na dvě oblasti: 1. na rovinu podpory vyučovacího jazyka: „*Prostě ten jazyk je stěžejní, když nebude umět česky, tak nebude mít ve škole úspěchy, v češtině často mívají málo podnětů, takže potřebují mnohem více podpory v tom jazyku*“ Petra (ŠB); 2. na zajištění spravedlivého hodnocení dětí cizinců. To považují za zajímavý výsledek vzhledem k tomu, že nikde není definováno, co spravedlivé hodnocení je. Učitelé z řad respondentů považují za spravedlivé hodnocení cizinců takové, které bude hodnotit především pokrok každého cizince s ohledem na úroveň jeho znalosti českého jazyka, nikoli látku, kterou by měl vzhledem ke svému věku zvládnout: „*Není spravedlivé, aby měli špatné známky jenom proto, že jsou cizinci a nerozumí probírané látce*“ Sylva (ŠA).

S ohledem na to, že dotazovaní učitelé vnímají koncept rovnosti ve dvou zmíněných oblastech, považují dosažení rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince v současném nastavení za utopii, za krásná slova, která se ale realitě neblíží: „*Je to utopie no ... je to ideál, který nefunguje. Jak my toho máme docílit, nikde napsaný není. Když potom máte cizince v té třídě, když to dítě má pracovat stejně jako ty ostatní děti, i když přišel do pátý třídy bez znalosti češtiny a prostě neví, nerozumí ... tak už hned to prostě nejsou rovný příležitosti*“ (Pavla, ŠA). Stejně jako Pavla i ostatní dotazovaní učitelé upozorňovali na fakt, že přijímání cizinců bez znalosti češtiny do běžných tříd nepovažují v souladu s konceptem rovných vzdělávacích příležitostí za správné řešení. Co se týče hodnocení cizinců, § 16 ŠZ sice uvádí, že při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (kam spadají také děti cizinci) se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění, ve vyučovací praxi je to ale často podle slov respondentů náročné a dotazovaní se kvůli hodnocení cizinců dostávají často do konfliktu s ostatními učiteli. Sami sebe se ptají, jak hodnotit děti cizince, aby hodnocení bylo spravedlivé. Čelí tak dilematu, do jaké míry hodnotit pokrok a jak dlouho brát ohled na jazykovou odlišnost při hodnocení látky, kterou mají vzhledem ke svému věku umět. Žádná konkrétní pravidla nejsou dostupná. Dotazovaní upozorňují na dvě tendence v hodnocení cizinců. Jedna skupina učitelů chce podle respondentů hodnotit pokrok

cizince a druhá chce hodnotit striktně probíranou látku bez ohledu na úroveň znalosti češtiny cizinců, což považují za spravedlivé vůči ostatním dětem ve třídě: „*Někdy dochází k tomu, že bysme se možná o to dítě i popraly. No já ji přece nebudu zkoušet v 8. třídě z vyjmenovaných slov, dyť je to trapný, říká učitelka třeba ... no a já jí říkám, ale vždýt' ona je neumí! Pro ni je to tak nová a těžká látka ... Neeee, já potřebuju dělat větnou stavbu. No, tak já si pak říkám, ať ona bude někdy potřebovat něco napsat, tak jestli pro život ty vyjmenovaný slova pro ni nebudou důležitější než větná stavba nebo La Fontainovy bajky jo*“ Petra (ŠB).

A tak, ačkoliv otázka zajištění rovných vzdělávacích podmínek pro děti cizince je v očích respondentů klíčová pro budoucnost nejen konkrétních dětí, ale také celé společnosti, ve skutečnosti se podle respondentů rovnost podmínek nenaplnuje. Koncept rovných vzdělávacích příležitostí je tak podle dotazovaných mrtev, nelze ho docílit vzhledem k omezeným možnostem, které mají školy k dispozici, aby poskytly dětem cizincům patričnou podporu. Tím se dostávají (ačkoli sami neodkazovali na žádné teoretické koncepty) do shody s Colemanem (1975) a jeho pojetím rovných vzdělávacích příležitostí jako nedosažitelných. Ve shodě s autorem respondenti tvrdí, že v realitě se snaží s málem, které mají k dispozici, spíše zmírnit nespravedlivé nerovnosti, které děti cizinci zažívají kvůli neznalosti vyučovacího jazyka a kulturního prostředí. To má často za následek, že cizinci často nejsou ve vzdělávacím systému tak úspěšní, jak by mohli být. Učitelé z řad respondentů se shodli, že je potřeba snažit se zmírňovat nerovnosti co nejdříve podporou vyučovacího jazyka a zajištěním spravedlivého hodnocení, aby mohl být plně rozvíjen vzdělávací potenciál dětí cizinců.

Jakým způsobem se učitelé snaží zmírnit vzdělávací nerovnost dětí cizinců

Tuto kapitolu věnuji snahám dotazovaných učitelů, které praktikují ve snaze přispět ke zmírnění nerovnosti dětí cizinců ve výuce. Respondenti uvedli, že současné nastavení umožňuje učitelům dva způsoby, jak s cizincem ve třídě naložit: buď se učitel může snažit dítěti pomoci formou individuálních úkolů, nebo ho může ignorovat. Při volbě jedné z možností hraje roli čistě lidské nastavení učitele: „*Nejsem jejich příznivec, kterej by chtěl, aby se nám sem valili, ale zase jako opravdu jsou mezi náma učitelky, který mluví ve stylu: a tak co sem ležou, když se jim tu nelíbí. Jo von nechce? Von tohleto nebude? Tak ať si táhnou. Takže bobužel, to pak tam ty děti prostě jen tak sedí a koukaj*“ (Pavla, ŠA). Učitelka nepřímou upozorňuje na fakt, že systém dovoluje cizince až rok neklasifikovat (§ 52 ŠZ, odstavec 2 a 3) a umožňuje tak učitelům, kteří si nechtějí přidělovat starosti, cizince ve třídě zkrátka ignorovat.

Pokud dotazovaní učitelé nezvolí cestu ignorace cizince ve své třídě, shánějí si nebo si **vytvářejí vhodné materiály** pro jejich výuku sami, protože dostupných výukových materiálů pro děti cizince je velmi málo: „*Používám klasický materiály, a pokud si myslím, že to nestačí, tak jdu třeba do knihy se podívat,*

podívám se na internetu, hodně si toho tvořím sama, ale je to moje vlastní iniciativa a moje práce navíc, ke dispozici nic nemám, ono toho moc bobužel není“ (Sylva, ŠA). Takový přístup klade vysoké nároky na volný čas učitelů. Avšak respondenti ho považují za důležitý, děti by totiž neměly trpět tím, že se ocitly v cizí zemi, jejíž systém na ně není připraven. Zodpovědnost proto berou na sebe.

V rámci běžné výuky učitelé z řad respondentů oceňují **asistenta ve třídě** kvůli obecně vysokému počtu dětí v běžné třídě. Jeho přítomnost umožní poskytnout cizinci individuální přístup také v rámci běžného vyučování, které by bez asistenta nebylo možné. Dotazovaní zároveň upozorňují na fakt, že ne vždy se jedná o osobu kompetentní: *„Asistent musí fungovat, musí být fundovanější než ten učitel, který té problematice nerozumí, jo, a to často nebývá. Když tam paní prostě jenom sedí a řekne jí: tady napiš tvrdé y, no, tak to nám moc nepomůže“* (Helena, ŠB). Výpověď reaguje na problematickou situaci se sháněním kvalitních asistentů, a to především kvůli jejich nízkému finančnímu ohodnocení. Ředitel Karel (ŠB) si je tohoto faktu vědom a na základě svých zkušeností si snaží asistenty pedagoga „vychovávat“ sám: *„Málokdo na to připravuje. My tady máme zrovna kousek od nás střední školu, která má pedagogické lyceum, oni nám je sem posílají na praxi, takže když se tam ukáže někdo šikovný, tak bychom si ho mohli stáhnout. Takže hodně jsme si jich stáhlí, ale protože oni když jsou šikovní, tak chtějí jít na vysokou a udělat si učitelství, že jo, tak je to takový těžký.“* Ředitel dále uvádí, že asistentky jsou často matky na mateřské dovolené a pozice asistentky jim vyhovuje jako přivýdělek. Jednání ředitele, jak se zdá, nese své ovoce, protože učitelé na jeho škole jsou s prací současných asistentek spokojeni. Pokud ve své třídě učitelé nemají k dispozici asistenta, uchylují se ke kroku, kdy volí z řad spolužáků dítěti cizinci takzvaného **patrona**, ke kterému ho posadí a který je cizinci nápomocný, vyžaduje-li to situace: *„Ona sedí s velmi šikovnou holčičkou, která jí pomáhá, já jsem jí řekla, že kdyby potřebovala něco vysvětlit, tak ať jí to vysvětlí, a myslím si, že to funguje skvěle.“* Role patrona se osvědčuje již řadu let a zmiňuje ji také odborná literatura (srov. Průcha, 2006).

Část dotazovaných učitelů se věnuje dětem cizincům také nad rámec běžné výuky, a to buďto v rámci **individuálních intervencí** (§ 16 ŠZ), nebo v rámci **doučování** (ze své dobré vůle). Takový stav považují za ideální, protože jsou s cizincem sami a mohou zkoušet různé způsoby výuky a různé materiály, aniž by se museli ohlížet na ostatní děti ve třídě: *„Ty hodiny jeden na jednoho jsou výborný, tak jsme prostě oba uvolněný a můžeme pracovat, podle čehokoliv chceme“* (Martina, ŠA). Dalším způsobem jsou odpolední kroužky pro děti cizince (§ 20 ŠZ): *„Ty odpolední kroužky jsou taky fajn, ale tam je náročný to, že každý je na tom s tou češtinou jinak, a taky proto, že je to dobrovolné, tak se jim často nechce chodit.“* Dotazovaní uvedli, že je snazší motivovat mladší děti razítky, obrázky a podobně, se staršími dětmi je to těžší, podle slov respondentů je to často tak, že když starší děti vědí, že nepropadnou, stačí jim to a na doučování nechodí. Posledním zmiňovaným bodem byla podpora **spolupráce s rodiči**

cizinci. Dotazovaní tvrdí, že je klíčové získat rodiče cizince na svou stranu: „*Pokud já nebudu mít na své straně rodiče, tak ta holka mi prostě tu češtinu dělat nebude*“ (Tamara, ŠB). A tak se dotazovaní snaží s rodiči cizinci od začátku navázat dobrou komunikaci a snaží se jim pomoci často i v otázkách spojených s jejich pobyttem, které se ani netýkají školy.

Dotazovaní učitelé se shodli v tom, že **klíčovou osobou** při realizaci podpůrných opatření pro děti cizince je ředitel, který rozhoduje o celkovém směřování školy. Proto představím dva způsoby přístupu vedení k otázce rovnosti vzdělávacích podmínek pro děti cizince, které z šetření vyplynuly tak, jak je vnímají učitelé, ačkoli tato studie primárně neprezentuje data jako dvě případové studie škol. Pakliže učitelé cítí, že ředitel zavírá oči před problémy a bezhlavě plní nařízení jdoucí shora, nejsou spokojeni: „*Hospitace máme do vedení blášený dopředu. Řekli nám, co budou hodnotit. Oni chtějí mít bezkéj, vzornej zápis, kdyby přišla inspekce, takže chtějí vidět bezkéj hodinu*“ (Pavla, ŠA). Problém, který takový přístup skýtá, trefně vystihla učitelka Sylva (ŠA): „*Pokud budeme dělat, že je všechno žalový sluncem, tak se opravdu nic nezmění.*“ Učitelé se často rozhovořili o tendenci vedení nemluvit o problémech, naopak žádoucí je předstírat, že žádné nejsou. Učitelé projevovali zklamání nad tím, že se zavírají oči před problémy a upřednostňuje se to, že na papíře vše musí vypadat dobře nehledě na skutečný obraz reality. Pakliže se ale bude pokračovat v duchu přehlížení problémů a vykazování nahnuté reality, lze potom školy s takovým přístupem charakterizovat úslovím Potěmkinovy vesnice. Na druhou stranu učitelé oceňují ředitele, který si je vědom nedostatků systémových řešení, a přesto se snaží hledat cestu, jak dopřát dětem cizincům a učitelům to, co ve výuce potřebují. Je-li ředitel nastaven „proinkluzivně“, hledá celá škola způsoby, jak společně překonat překážky a přiblížit se tak konceptu rovnosti podmínek pro děti cizince. Jako takového učitelé označovali ředitele Karla (ŠB), který se kvůli svému přístupu podle svých slov pohybuje často na hraně zákona, například snahou poskytnout dětem cizincům jazykovou přípravu bezprostředně po jejich příjezdu:

Nemohu dělat to, že bych vytvořil legálně přípravný stupeň pro ty cizince. Takže jsem to udělal v podstatě na hraně zákona, kdy jsem vytvořil těm dětem plán podpory, opatřením jsem jim snížil hodiny, vytáhl jsem je z hodiny a vytvořil jsem skupinu, kterou vedou asistentky pedagoga, které by měly být u jiných dětí, ale tyhle děti k nim chodí v průběhu vyučování za nimi do češtiny. Já bych tomu žákovi správně neměl vytvořit nějakou skupinu pro výuku češtiny a vytáhnout ho z výuky. Já tam prostě mám dvouhodinovou dotaci tělocviku třeba, tak já ten první půlrok mu jednu hodinu seberu, na jednu chodí, ale pro mě je důležitý, že dělá tady tohleto. Je to teda náročný, ale dá se to no. Oni tu češtinu potřebujou.

Ředitel si stojí za svým a kritizuje špatně nastavený systém, který není ze své podstaty rovný k dětem cizincům, ale ani k učitelům, které za jejich snahu věnovat se intenzivněji cizincům nemůže podle nastavených pravidel patřičně

ohodnotit. Jelikož se ministerstvo podle ředitele do škol nechodí informovat o tom, jaká je současná situace se vzděláváním dětí cizinců, nejsou schopni být učitelům nápomocni v řešení. Z toho důvodu ředitel Karel převzal otěže, a začal se sám se svými učiteli vydávat do zahraničí pro inspiraci do škol majících větší zkušenosti s cizinci: „*My už jsme si před patnácti lety sondovali co, kde, jak... co by se mělo. Byli jsme ve Švédsku, Holandsku, Švýcarsku. V tom Švédsku mají vytvořený systém přípravných tříd, ale ne v tom smyslu, jak je to u nás pro děti, které mají odklad. Ale třídy, kam já bych mohl vzít děti, které jsou cizinci, což by bylo ideální, ale zase teď legislativa změnila to, že nemůžu vzít dítě, které nemá odklad, do přípravné třídy.*“ Ředitel se jezdí inspirovat do zahraničí a dobrou praxi se snaží zavádět ve své škole, i když opakovaně naráží na rigidnost a nepřívětivost české legislativy. Učitelé přístup ředitele oceňují a uvítali by více příkladů zahraniční dobré praxe. Takový přístup chybí na národní úrovni, je však ve shodě s Rysem (2004), který tvrdí, že nahlížení do zahraniční praxe poukáže na nedořešené otázky ve vlastní zemi a může být pro domácí řešení inspirativní.

Překážky v poskytování rovnosti podmínek dětem cizincům

V poslední části se věnuji podrobněji již nastíněným překážkám, kterým učitelé z řad respondentů čelí ve snaze vytvářet specifické podmínky pro děti cizince. Nejzásadnější překážky respondenti přičítají systémovému nastavení vzdělávání cizinců. Za velkou překážku považují přílišnou byrokracii a nedostatečnou podpory ze strany státu. Obojí si respondenti vysvětlují faktem, že veškerá nařízení a vyhlášky přicházejí takzvaně **sešhora**, nikoli **zespodu**. Jinými slovy, nikdo se podle dotazovaných učitelů neptá, co potřebují pro vzdělávání dětí cizinců nebo jak hodnotí současnou situaci. Postupy a nařízení tak nereflktují realitu: „*Sam nikdo nejde. Tady by viděli, že to nefunguje tak, jak si oni tleskají. Museli by pracovat a to chápu, že když jeden je nahoře a přičichne k tomu, tak dolů se vrací těžko. Jenže oni nás pak nemůžou pochopit a nikdy to nemůže fungovat.*“ Petra (ŠB) si posteskla nad tím, že učitelů se nikdo neptá na to, jak ve skutečnosti výuka cizinců v běžných třídách probíhá, jaké jsou reálné problémy a jakým způsobem by se mohly řešit. Kvůli tomu jsou výroky učitelů vůči ministerstvu až sarkastické. Objevovaly se často výroky typu: *to zase vymyslel někdo nahoře*. Učitelé tím odkazují na postupy, které jsou pro každodenní praxi škol abnormální byrokratickou zátěží, ve které nevidí hlubší význam.

Za další překážku učitelé považují nedostatek systémových znalostí, které mají o výuce dětí cizinců. Jsou **nespokojeni s nabídkou dalšího vzdělávání učitelů pro práci s dětmi cizinci**. Podle svých slov učitelé nejsou připravováni na nově vzniklé situace spojené s příchodem většího počtu cizinců. Kurzy, které jsou jim nabízeny, hodnotí jako nedostačující především kvůli jejich nepraktičnosti a nepřenositelnosti do každodenního života ve škole: „*Asi jsem měla velký očekávání, protože jsem si myslela, že mi někdo poradí. Jak vysvět-*

lovat skloňování, jak vysvětlovat gramatiku, takový ty praktický věci. Neporadil... v tom je právě prej ta krása toho oboru, že si to každéj vymyslí sám“ (Petra, ŠB). Dotazovaní jsou ze stávající nabídky kurzů zklamaní a v důsledku rezignují na další vzdělávání po zkušenosti, která jim nepomohla v praktické výuce. Všichni dotazovaní kromě potřeby kurzů prakticky zaměřených na vysvětlování gramatiky a slovní zásoby zmiňovali obavy z výuky dětí z kulturně odlišných rodin, především muslimských. Proto by ocenili kurz pojednávající o rysech různých kultur: „*Potřebuju vědět, jestli mám nějaké náboženské omezení, nebo kulturní. Protože se můžu dostat do konfliktu a tomu se chci vyhnout. Takže by určitě bylo dobrý už teďka seznámit učitele právě s národnostmi, které k nám přicházejí, a co to s sebou nese. Speciálně třeba ty muslimský rodiny... to je úplně jiný*“ (Sabina, ŠA). Potřeba takových kurzů vychází nejspíše také z faktu, že Česká republika je stále homogenním státem a nemáme obecně větší zkušenost s odlišnými kulturami. Učitelé touto potřebou reflektují také svou tendenci škatulkovat cizince podle národností a tvořit si stereotypy na základě zkušeností s jednou či dvěma rodinami určité národnosti. Věří, že kurzy zaměřené na specifika cizích kultur by v tomto ohledu byly přínosné.

Jako další překážku dotazovaní označovali již nastíněné téma **dostupnosti materiálů a pomůcek pro vzdělávání cizinců**. Překvapivým výsledkem ale bylo, že oproti dřívějším letům, kdy učitelé sdělovali, že neexistují téměř žádné materiály pro děti cizince (Záleská, 2014), nyní respondenti uvádějí, že pro úplné začátečníky je materiálů dost. Naprosto však chybí materiály pro další úroveň pokročilosti v českém jazyce: „*Je toho už vlastně docela dost, ale je to pořád dokola. Počasí, zelenina, zvířata... Potom ta další pokročilost už je to horší, tam nic není no*“ (Helena, ŠB). Z výpovědi plyne potřeba učitelů získat materiály pro děti cizince, které překonají počáteční úroveň znalosti češtiny. Absence materiálů je podle slov učitelů nejproblematičtější především v ostatních předmětech, než je čeština (především naukové předměty kvůli náročné terminologii a slovní zásobě).

Za největší překážku dotazovaní považují **nedotaženost inkluzivní reformy ve vztahu k dětem cizincům**. Vzhledem k době výzkumu se rozhovory pravidelně stáčely k nedostatečné připravenosti inkluzivní reformy z podzimu 2016, kdy učitelé ani poradny neměli dostatečné informace o tom, jak se má reforma ve vztahu k cizincům realizovat.⁹ Nejednu nepřijemnost

⁹ Novela z roku 2016 mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání spolu s vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která se týká i dětí cizinců. Ti jsou nově posuzováni podle stupně podpory, kterou potřebují. Zákon hovoří o tzv. systému pěti stupňů (§ 16 ŠZ), kdy podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení (dále ŠPZ), pro uplatnění druhého

způsobila nedostatečná informovanost o tom, jakou zodpovědnost nesou školy, poradny a jaký má být obecný postup při přijímání dětí cizinců. Obecně se dotazovaní učitelé shodují, že reforma byla ve vztahu k cizincům nepřipravena kvůli nekomunikaci ze strany ministerstva: „*No když jsme ty cizince bromadně nabrnuli do poradny někdy v říjnu, tak poradna od toho dala ruce pryč, že je nevyšetří, že jsme je zavalili. My jsme na ně zatláčili, že to opravdu potřebujeme, a v únoru, po půl roce, přišli do poradny, doteď my ještě nemáme ty papíry v ruce, to teprve přinesou... teď v dubnu. No a většinou tam bývá, že neumí česky a že mají mít tři hodiny češtiny s asistentem. A potom napíšíou, že je to cizinec (smích), což já si myslím, že tady poznám“ (Petra, ŠB). Ukázka představuje nevyjasněnost kompetencí a zodpovědnosti při přijímání cizinců. Učitelé byli informováni o tom, že cizinci musí projít vyšetřením v poradně, aby měla škola nárok na finanční podporu jednotlivých cizinců. Poradny však na jejich vyšetření nebyly připraveny a jejich nálezy, na které učitelé čekají několik měsíců, jsou plytké, obsahující zpravidla pouze vyjádření, že dítě neumí česky. Učitelé jsou zklamaní tím, že dokument neobsahuje žádná doporučení, jak s dotyčným pracovat. V případě, kdy byla potřeba cizince vyšetřit kvůli podezření na specifické poruchy učení či chování, naráží na nevybavenost poraden patřičnými nástroji: „*Mám to podezření na ADD a ADHD a je to Ukrajinec... zjistiť to ta poradna? Nemají podle mě pro ně takový testy, aby to zjistiť“ (Petra, ŠB). Učitelé jsou neinformovaní o tom, co všechno poradna může zjistit, a poradny zároveň nemají nástroje na vyšetřování dětí v jejich mateřském jazyce, ve kterém se existence specifických poruch učení zjišťují. Celkově jsou učitelé se spoluprací s poradnami zklamaní, očekávali, že celý proces bude svižnější, a stěžují si na neflexibilitu v případech, kdy je vyšetření akutní: „*Já jsem věděla hned, že ten kluk bude problémovej. Hned v září jsem žádala, aby ho vyšetřili, a on se dostal na to vyšetření až na konci prosince. Jsem přesvědčená o tom, že když se objeví takové dítě, je potřeba s ním pracovat, hned. Hlavně je to o té spolupráci. Abychom to dítě někam dostali společně. Ale realita je taková, že v listopadu jsem vyplnila dva papíry a doteďka nemám od poradny odezvu“ (Martina, ŠA). Martina zdůrazňuje***

až pátého stupně je potřeba doporučení ŠPZ. Podpora se však týká pouze výuky vyučovacího jazyka. Právo dítěte vzdělávat se ve svém mateřském jazyce ze zákona nevyplývá. Explicitně o vzdělávání dětí cizinců pojednává § 20 ŠZ, podle kterého mají cizinci nárok na jazykovou přípravu. Oba paragrafy jsou nezřídka terčem diskusí a kritiky. Především proto, že jsou často vykládány jako proti sobě jdoucí a není na první pohled zřejmé, zda se školy při přijetí nového dítěte cizince mají řídit § 20, či § 16. MŠMT se k této diskusi vyjádřilo ve smyslu, že nárok na vyšetření školským poradenským zařízením mají všichni cizinci, a pokud podpora z § 20 není dostačující, je třeba zajistit i podporu z § 16. Kontrolu naplňování zásad a cílů zákona ve smyslu rovného přístupu ke vzdělání má v kompetenci Česká školní inspekce (ČŠI, 2014, s. 8), podle níž se § 20 a § 16 nevylučují, ale doplňují, jelikož mají odlišný účel.

smysl celé podpory dětí cizinců, kdy má jít o to pomoci dítěti, aby se naučilo česky a začlenilo se do kolektivu. Pro tento cíl by se měly spojit a spolupracovat klíčové instituce spolu s rodiči. Všem by přece mělo jít o blaho dítěte. Dotazovaní necítí, že by takový postoj byl na straně ministerstva a poraden, což si vysvětlují jejich odtržením od každodenního kontaktu s cizinci.

Zastřešující překážkou, od které se odvíjí většina dalších popsanych výše, se ukázalo být **přijímání dětí cizinců s nulovou znalostí češtiny** do běžné třídy. Dotazovaní kriticky poukazují na fakt, že v českém školním prostředí stále nejsou zřizovány přípravné, chceme-li vyrovnávací, třídy pro děti cizince. Ty jsou respondenty vnímány jako důležité pro následné začlenění dětí cizinců do běžné třídy a jako naprosto zásadní, hovoříme-li o rovných vzdělávacích příležitostech. Realita je taková, že cizinci s nulovou znalostí češtiny zpravidla stále usedají do běžných tříd: „*Bylo by ideální, kdyby ti cizinci, kteří přicházejí do země, měli povinnost nějakýho ročního kurzu, kde by získali aspoň základy českého jazyka a s tím by potom teprve přicházeli na školy, aby se nestalo, že cizinec, který překročí hranice, druhý den nastoupí na základní školu a všichni řeknou: poradte si s ním. Takhle to teď vlastně probíhá*“ (Sylva, ŠA). A kvůli tomu se dotazovaní cítí být jako hození do vody, aniž by uměli plavat: „*Třeba tady na škole nás nikdo na nic nepřipravuje. Prostě nám přivedou dítě a řeknou: tady je nový žák, neumí česky a tím to skončí (...) jako cucáme to z prstu, není nikde napsáno, jak by to mělo probíhat s tím cizincem*“ (Sylva, ŠA). Uvedená výpověď upozorňuje na fakt, že učitelé se s cizinci intenzivněji a ve větší míře setkávají teprve několik posledních let a na jejich výuku nebyli nijak systematicky připravováni, nedostali žádnou průpravu či metodiku o tom, jak s cizincem pracovat, často se vyjadřují, že výuka probíhá intuitivně ve shodě s tím, jak každý učitel vnímá to, co by cizincům mělo být dopřáno, a často se stává, že jejich výuka probíhala formou pokus–omyl.

Zajímavým zjištěním bylo, že je pro dotazované učitele žádoucí, aby ministerstvo chápalo koncept rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince jako prioritu a i přes svou skepsi k tomu, co přichází shora, by ocenili, kdyby **ministerstvo přijalo zodpovědnost** za nově přichozí cizince a poskytlo učitelům propracované metodiky týkající se práce s dětmi cizinci a konkrétní pravidla jejich hodnocení. Z pohledu učitelů zatím zodpovědnost přebírá zcela škola: „*Oni vědí, že ty školy si nějak poraděj, ale že to jsou klády, to už nejsou klacky, ale klády, co nám hážou pod nohy, to už prostě neviděj. Nebo to nechtěj vidět! Paní ministryně si tleská, jak je to bezvadný, jak to funguje, ale nefunguje to*“ (ředitel Karel, ŠB). Respondenti vnímají nejenom nedostatečnou podporu ze strany ministerstva, vyjadřují se dokonce tak, že jim ministerstvo svým nezájmem lidově řečeno hází klacky pod nohy. Dotazovaní tak musí bez podpory ministerstva, dostatečných znalostí, materiálů, financí a často bez dostatku asistentů pedagoga hledat sami způsoby, jak dítě bez znalosti češtiny ve škole zaopatřit.

Diskuse a závěr

Předložená studie reflektovala problematiku rovných vzdělávacích příležitostí pro děti cizince v prostředí české základní školy. Stejně jako v ostatních moderních demokratických státech je i v České republice formální rovnost přístupu ve vzdělání cizincům na národní úrovni garantována. Nicméně oproti státům s vyšší koncentrací cizinců se v českém prostředí jejich vzdělávání nejeví být prioritním tématem (i přes neustále vzrůstající počet dětí cizinců v českých školách) a není mu věnována potřebná pozornost. Důkazem může být absence národních dokumentů o vzdělávání dětí cizinců.

V textu jsem se zabývala rovinou rovnosti podmínek pro děti cizince. Ve výzkumných otázkách jsem se ptala, jak učitelé vnímají rovné příležitosti pro děti cizince a jakým způsobem se pro ně snaží v každodenním životě školy vytvářet rovné podmínky. Ty stejně jako Greger (2006) či OECD (2014) dotazovaní chápali ve smyslu specifických a spravedlivých, nikoli stejných podmínek. V jejich dosažení vnímají klíčové dvě oblasti: podporu českého jazyka a zajištění spravedlivého hodnocení cizinců. Ani jednu z těchto oblastí dotazovaní nepovažují v současném nastavení za funkční.

Ke konceptu rovných vzdělávacích příležitostí byl skeptický již Coleman (1966), jenž tvrdil, že škola nemůže zabezpečit rovné vzdělávací příležitosti pro všechny především kvůli široké diverzitě rodinného zázemí žáků, kterou škola není schopna vyrovnat. Skepse ke zkoumanému konceptu se projevila i ve výpovědích dotazovaných respondentů. Důvodem k ní však na rozdíl od Colemana (1966) nebyla diverzita v rodinném zázemí, nýbrž nedostatečná podpora škol a učitelů ze strany ministerstva. Učitelé nemají dostatečné prostředky, aby cizincům mohli efektivně vytvářet potřebné specifické a spravedlivé podmínky ve vzdělávání. Dotazovaní učitelé se podle svých slov s málem, které mají k dispozici, snaží spíše zmírňovat počáteční nerovnosti dětí cizinců způsobené jejich jazykovou a kulturní odlišností. Za důležité považují zdůraznit, že učitelé z řad respondentů hledají cesty, jak děti cizince a jejich rodiče podpořit navzdory nejružnějším překážkám.

V rámci běžné třídy se snaží cizincům poskytovat speciální materiály založené na obrázkové podpoře, do čehož investují svůj volný čas. Dále se v rámci běžné výuky za efektivní způsob vypořádání se s nově příchozím cizincem a poskytnutím mu podpory osvědčuje podle dotazovaných role patrona (vybraného z řad ostatních spolužáků) pro nově příchozího či přítomnost asistenta pedagoga. Nad rámec výuky potom dotazovaní realizují podporu českého jazyka formou individuálních intervencí, doučování či odpoledních kroužků a snaží se o podporu spolupráce s rodiči cizinci.

Respondenti však ve snaze vytvářet pro děti cizince rovné podmínky vnímají řadu překážek. Z výpovědí dotazovaných učitelů plyne, ve vzdělávání cizinců čelí více překážkám, než dostávají podpory. Respondenti mají

pocit, že české prostředí chápe rovnost často jako stejnost, a běžně proto děti cizinci mají stejné zacházení jako děti české. Výsledky šetření ukázaly, že podle dotazovaných učitelů ministerstvo se školami nekomunikuje, učitelé tak nedostávají potřebný výcvik a pomůcky pro vzdělávání dětí cizinců, současně ani poradny nemají potřebné nástroje k jejich vyšetření (což se projevilo především po spuštění inkluzivní reformy). Dotazovaní jsou kvůli zmíněným důvodům skeptičtí k přístupu ministerstva. Rigidnost, přísnost systému a byrokratické komplikace protkávaly všechny rozhovory. Potřebná podpůrná opatření tak v důsledku často nejsou realizovaná vůbec nebo se znatelným zpožděním. Ovšem i přes známou skepsi učitelů obecně ke všemu, co přichází shora, by dotazovaní ocenili flexibilnější jednání ze strany státu s ohledem na jednotlivé případy dětí cizinců a jejich potřeby. Přáli by si, aby stát přijal za děti cizince více zodpovědnosti v začátcích, nebo aby alespoň učitelům nesabotoval jejich úsilí ve formě neúnosné byrokracie, ale aby byli naopak ve svých snahách podpořeni. Jeden z důsledků nedostatečné podpory ze strany ministerstva je podle učitelů doposud systémově nevyřešená otázka, jak naložit s cizincem, který přijede do České republiky bez znalosti češtiny. Žádoucí se v tomto ohledu na základě výpovědí ukázalo být vybudování systému přípravných tříd pro děti cizince s nulovou znalostí češtiny. Absenci takových tříd lze zdůvodnit tím, že v českém prostředí realizujeme integrační, nikoli separační model vzdělávání cizinců, pro který je systém přípravných tříd pro děti cizince typičtější (Eurydice, 2004; Papademetriou, 2009; Zelazek, 2016; Zoletto, 2007).

Neexistuje jeden správný způsob, jak docílit naplnění rovných vzdělávacích příležitostí. V současných demokratických státech je za „správný“ považován inkluzivní přístup ve školství (o čemž svědčí i česká inkluzivní reforma). Ten předpokládá vzdělávání všech v hlavním vzdělávacím proudu. Ovšem potřeba specifických úloh a individuálního přístupu je enormní. Diverzita v českých třídách je obrovská a děti cizinci jsou pouze jednou (zatím malou) skupinou. Na učitele a školy je tak kladen ohromný tlak, když jsou postaveni před obtížný úkol, kterým zabezpečení rovných vzdělávacích příležitostí všem žákům beze sporu je. Podle učitelů z řad respondentů současný stav vzdělávání dětí cizinců potřebuje systémovou změnu. V současné chvíli učitelé považují koncept rovných vzdělávacích příležitostí ve vztahu k cizincům za utopii, za pěkná slova, která ale všichni berou na lehkou váhu. Hlavním důvodem této skepse je právě nepřipravenost vzdělávacího systému na přicházející cizince. Kvůli této nepřipravenosti a nejasným pravidlům hraje největší roli v poskytování specifických podmínek pro děti cizince čistě nastavení vedení a učitelů k vzdělávání cizinců. Snadněji se dotazovaní vypořádávají s přítomností cizinců, pokud vnímají podporu ze strany vedení školy.

Nabízí se otázka, co lze dělat pro to, aby se z pěkných slov stala slova, jejichž význam má váhu. Na základě shromážděných dat lze vyzdvihnout deset oblastí, které je z pohledu dotazovaných učitelů zapotřebí posílit: 1. komunikaci ze strany ministerstva vůči školám; 2. nabídku dalšího vzdělávání učitelů (ale také ředitelů) s ohledem na jejich praktické potřeby ve vztahu k dětem cizincům; 3. získávání finančních prostředků na děti cizince bez přílišné byrokratické zátěže; 4. informovanost ministerstva o potřebách škol; 5. odbornost pedagogických poraden ve vztahu k cizincům; 6. snahu vytvořit systém přípravných tříd pro děti cizince; 7. přítomnost kvalitních a pedagogicky vzdělaných asistentů ve školách; 8. tvorbu potřebných materiálů pro výuku dětí cizinců (nejenom pro český jazyk a pro různé úrovně znalosti češtiny); 9. tendenci hledat inspiraci i poučení v zahraničí u států s větší zkušeností s cizinci; 10. jednotnost v pravidlech hodnocení dětí cizinců.

Nedostatečná diskuse o těchto tématech způsobuje, že dětem cizincům nejsou zabezpečeny rovné vzdělávací podmínky. Současné nastavení dovozuje vnímat rovnost jako spravedlnost, ale také jako stejnost (Coleman, 1966; Demeuse et al., 2001; Lynch, 2001). Děti cizinci jsou často neviditelným problémem (srov. Jarkovská et al., 2015), a proto jim často není nabízeno kvalitní vzdělání. Evidentní se podle výsledků analýzy rozhovorů ukázala být potřeba zařadit vzdělávání cizinců mezi prioritní témata vzdělávací politiky. Často se nedostatečná propracovanost vzdělávání cizinců vysvětluje naší krátkou zkušeností s cizinci obecně. Česká republika se jim otevřela až po roce 1989, oproti řadě evropských států jsme stále považováni se svými necelými čtyřmi procenty cizinců v populaci za homogenní společnost a máme s cizinci spíš menší zkušenosti. Na druhou stranu jsme díky opoždění v této oblasti ve výhodě tím, že máme možnost poučit se a inspirovat se vývojem zkušenějších států, které již vyzkoušely různé praktiky vzdělávání dětí cizinců. Některé z nich se ukázaly být funkční, jiné ne. Od sametové revoluce uběhlo již téměř třicet let a stejnou dobu se u nás usazují na kratší či delší dobu cizinci různých národností spolu se svými dětmi a jejich počet i národnostní diverzita stoupá. A tak i přesto, že oproti státům s netotalitní zkušeností jsme na poli vzdělávání cizinců stále nováčky, je snad načas přestat hledat zástupné důvody (jako například právě totalitní minulost) a začít se věnovat systémovému řešení vzdělávání cizinců intenzivněji co nejdříve. Bude-li se dále otálet, může se stát, že při zvyšujícím se počtu cizinců na školách se jejich vzdělávání kvůli nepřipravenosti vzdělávacího systému stane opravdovým problémem.

Literatura

- Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a ČR. *Orbis Scholae*, 6(1), 81–93.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Brind, T., Harper, C., & Moore, K. (2008). *Education for migrant, minority and marginalised children in Europe*. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Dostupné z https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf
- Colding, B., Husted, L., & Hummelgaard, H. (2009). Educational Progression of Second Generation Immigrants and Immigrant Children. *Economics of Education Review*, 28(4), 434–443.
- Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford Review of Education*, 1(1), 25–29.
- Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Council of European Communities. (1977). *Council directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers*. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:EN:HTML>
- Creswell, J. D. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Cuthill, M. (2002). Exploratory research: Citizen participation, local government, and sustainable development in Australia. *Sustainable Development*, 10(2), 79–89.
- ČŠI (Česká školní inspekce). (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571599.pdf>
- ČSÚ (Český statistický úřad). (2016). *Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2015/16*. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/4-vzdelavani-cizincu-crxxkgzuj9>
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds.), *Pursuit of equity in education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Díez, D., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- Dumčius et al. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EGREES (European Group of Research on Equity of the Educational Systems). (2005). *Equity in European Educational Systems: A Set of indicators*. Liege: University of Liege.
- European Commission. (2000). *Communication from the Commission on a community immigration policy*. Dostupné z <http://briguglio.asgi.it/immigrazione-e-asilo/2001/maggio/ong-comunic-immigrazione.html>
- European Commission. (2009a). *Commission staff working document: Results of the consultation on the education of children from a migrant background*. European Parliament. Dostupné z [http://www.europarl.europa.eu/registre/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2009/1115/COM_SEC\(2009\)1115_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/registre/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2009/1115/COM_SEC(2009)1115_EN.pdf)

- European Commission. (2009b). *The strategic framework for European cooperation in education and training 2020 (ET 2020)*. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en
- European Parliament. (2005). *Report on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education*. Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+PDF+V0//EN>
- Eurostat. (2015). *Statistics data based on the variable 'Population on 1 January by five year age group, sex and country of birth'*. Dostupné z http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_pop3ctb&lang=en
- Eurydice. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brusel: Eurydice.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–40). Praha: Academia.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? Revue de la Direction générale de l'organisation des études. In EGREES. (2005). *Equity in European Educational Systems: A Set of indicators* (s. 3–14). Liege: University of Liege.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermansen, A. S. (2016). Moving up or falling behind? Intergenerational socioeconomic progress among children of Norwegian immigrants. *European Sociological Review*, 32(5), 675–689.
- Ichou, M. (2014). Who they were there: Immigrants' educational selectivity and their children's educational attainment. *European Sociological Review*, 30(6), 750–765.
- Janská, E., Průšvicová, A., & Čermák, Z. (2011). Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*, 116(4), 480–496.
- Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. United Kingdom: RANT Europe. Dostupné z ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16680&langId=en
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jencks, C. (2007). The immigration charade. *The New York Review of Books*, 54(14), 49–52.
- Jencks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33(2), 87–105.
- Ježková, V. (2010). Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis Scholae*, 4(3), 111–124.
- Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2011). Weak performance – strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508.
- Kitsantas, P., & Mason, G. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 35–44.
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – The ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133.
- Kostecká, Y., Kostecký, T., Vodičková, K., & Jančařík, A. (2015). Linguistic integration of middle school immigrant children in Czechia. *AUC Geographica*, 50(20), 181–192.
- Kunzová, Z. (2001). *Vzdělávání imigrantů – téma pro současnou teorii a praxi. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 107–112.

- Kurowski, M. (2013). Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. *Sociální pedagogika*, 1(1), 64–76.
- Luit, H., Kitsantas, P., & Nelissen, J. (1995). Nový přístup k výuce u dětí přistěhovalců. *Pedagogika*, 45(3), 250–259.
- Lynch, K. (2001). Equality in education. Studies. *An Irish Quarterly Review*, 90(360), 395–411.
- Machovcová, K. (2017). Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 53, 92–100.
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Understanding silence: an investigation of the processes of silencing in parent–teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 320–337.
- Meuret, D. (2001). School equity as a matter of justice. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies* (s. 93–111). Dordrecht: Kluwer.
- MŠMT. (2015). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and training). (2008). *Education and Migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies A synthesis of research findings for policy-makers*. Dostupné z <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Education working paper no. 22. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants*. OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/equal-opportunities_9789264086395-en
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- OECD. (2015). *Immigrant background, student performance and students' attitudes towards science*. OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i/immigrant-background-student-performance-and-students-attitudes-towards-science_9789264266490-11-en
- Papademetriou, S. (2009). *The education of non-native language speaking children: European Union*. Dostupné z <https://www.loc.gov/law/help/non-native-education/european-union.php>
- Portes, A., Vickstrom, E., Haller, W. J., & Aparicio, R. (2013). Dreaming in Spain: Parental determinants of immigrant children's ambition. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), 557–589.
- Průcha, J. (2006). *Multikulturální výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Rabušicová, M. (1992). Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, s. 59–70. Brno: Vydavatelství MU.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169.
- Rys, V. (2004). Teorie a praxe srovnávacích studií v oblasti sociálního zabezpečení. In G. Munková et al., *Sociální politika v evropských zemích*. Praha: Karolinum.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Dostupné z http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- UNSPECIFIED. (1984). *Report from the Commission to the Council on pilot schemes relating to education of migrant workers' children*. COM (84) 244 final, 27 April 1984. [EU Commission – COM Document]. Dostupné z <http://aei.pitt.edu/3674/>
- Secada, W. G. (1989). Educational equity versus equality of education: An alternative conception. In W. G. Secada (Ed.), *Equity in Education* (s. 68–88). New York: Falmer Press.
- Shapira, M. (2012). An exploration of differences in mathematics attainment among immigrant pupils in 18 OECD countries. *European Educational Research Journal*, 11(1). 68–95.
- Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zřetelné teorie*. Boskovice: Albert.
- Streb, C. K. (2010). Exploratory case study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (s. 372–374). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tollarová, B. (2006). Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? *Biograf*, 39. Dostupné na <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>
- Úmluva o právech dítěte. (1993). Ostrava: Aries.
- Vojtišková, K. (2012). Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost*, 9(2), 10–19.
- Witter, S. (2013). An exploratory study of the policy process and early implementation of the free NHIS coverage for pregnant women in Ghana. *The official journal of the International Society for Equity in Health*, 12(16), 1–11.
- Základní listina práv a svobod*. (1993). Dostupné z <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání spolu s vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Záleská, K. (2014). *Integrace dětí přistěhovalců do základních škol v České republice a v Norsku*. (Diplomová práce). Dostupné z <https://theses.cz/id/dlrtyr>
- Zelazek, K. (2016). *Immigrant integration model*. Gdansk: Gdansk City Hall. Dostupné z http://www.wup.gdansk.pl/g2/2017_03/2a4585b2e4931df8ecf7e518cdbc3cfc.pdf
- Zoletto, D. (2007). Regimes of social and school integration of immigrant in Europe. In S. Moutsios & H. Kotthoff. *Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity* (s. 197–220). Munich: Waxmann Verlag.

Kontakt na autorku

Klára Záleská

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: zaleska@phil.muni.cz

Corresponding author

Klára Záleská

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: zaleska@phil.muni.cz