



Podpora školní adaptace dětí-cizinců

Klára Záleská



MASARYKOVA
UNIVERZITA



#501

OPERA FACULTATIS PHILOSOPHICAE
UNIVERSITATIS MASARYKIANAE

SPISY FILOZOFICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY

MUNI
ARTS



Podpora školní adaptace dětí-cizinců

Náhled do české a norské praxe

Klára Záleská

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

BRNO 2020

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Záleská, Klára

Podpora školní adaptace dětí-cizinců : náhled do české a norské praxe / Klára Záleská. – Vydání první. – Brno : Masarykova univerzita, 2020. – 163 stran. – (Opera Facultatis philosophicae Universitatis Masarykianae = Spisy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, ISSN 1211-3034 ; 501)

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii, bibliografické odkazy a rejstřík

ISBN 978-80-210-9649-3 (brožováno)

* 316.346.32-053.2-054.6 * 37.043.2 * 373.3 * 37.014.5 * (437.3) * (481) * (048.8)

– děti cizinců

– integrovaná výchova a vzdělávání – Česko

– integrovaná výchova a vzdělávání – Norsko

– základní školy – Česko

– základní školy – Norsko

– vzdělávací politika – Česko

– vzdělávací politika – Norsko

– školní adaptace

– srovnávací studie

37.014 - Vzdělávací a výchovná politika [22]

Recenzovali: prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc. (Univerzita Karlova)

Mgr. et Mgr. Alicja Leix, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci)

© 2020 Masarykova univerzita, Klára Záleská

ISBN 978-80-210-9649-3

ISBN 978-80-210-9650-9 (online ; pdf)

ISSN 1211-3034

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9650-2020>

Obsah

1 ÚVOD	9
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	14
2.1 Děti-cizinci v dnešní škole	14
2.2 Školní adaptace dětí-cizinců	16
2.2.1 Psychická oblast školní adaptace dětí-cizinců	19
2.2.2 Sociální oblast školní adaptace dětí-cizinců	20
2.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců	22
2.3.1 Globální perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců	22
2.3.1.1 Rovné vzdělávací příležitosti v globálním kontextu	23
2.3.1.2 Strategie začleňování cizinců v globálním kontextu	25
2.3.1.2.1 Problematické vnímání multikulturalismu	28
2.3.1.2.2 Segregace cizinců jako neřešitelný problém	29
2.3.2 Nadnárodní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců	29
2.3.2.1 Rovné vzdělávací příležitosti v evropském kontextu	30
2.3.2.2 Modely vzdělávání dětí-cizinců v evropském kontextu	31
2.3.2.2.1 Podpůrná opatření pro děti-cizince v evropském kontextu	32
2.3.3 Školní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců	34
2.3.3.1 Vedení školy v podpoře školní adaptace dětí-cizinců	34
2.3.3.2 Učitel v podpoře školní adaptace dětí-cizinců	35
2.3.3.2.1 Připravenost učitelů na multikulturní přístup ve výuce	37
2.3.3.3 Důležitost spolupráce školy a rodičů-cizinců	38
2.3.3.3.1 Podstata odlišnosti školy a rodin cizinců	40
2.3.3.3.2 Bariéry ve spolupráci školy a rodičů-cizinců	41
3 METODOLOGIE PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ	43
3.1 Výzkumný problém, cíl a design šetření	44
3.2 Zvolená metoda srovnání a výzkumná otázka	44
3.3 Postup při navrhování srovnávacího výzkumu	46
3.3.1 Lokalizace sběru dat a počet případů	46
3.3.2 Jednotka analýzy dat	48
3.3.3 Techniky sběru dat	49
3.3.4 Výzkumný vzorek	51
3.3.4.1 Kritéria výběru škol	52
3.4 Analytický proces zvolené metody srovnání	54
3.5 Časový harmonogram sběru dat	56

3.6 Validita a etická dimenze výzkumu	57
4 ZJIŠTĚNÍ PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ	60
4.1 Český a norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců	60
4.1.1 Český kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců	60
4.1.1.1 Český demografický kontext.	61
4.1.1.2 Český historický kontext.	62
4.1.1.3 Český ekonomický kontext.	62
4.1.1.4 Český sociální kontext	64
4.1.1.5 Český politický kontext	66
4.1.1.5.1 Lokální politický kontext (Praha)	70
4.1.2 Norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců	71
4.1.2.1 Norský demografický kontext.	72
4.1.2.2 Norský historický kontext	73
4.1.2.2.1 Migrační pedagogika na norských univerzitách	73
4.1.2.2.2 Od asimilace dětí-cizinců k inkluzi v norských třídách . . .	74
4.1.2.3 Norský ekonomický kontext.	75
4.1.2.4 Norský sociální kontext	76
4.1.2.4.1 Multikulturní škola cílem dnešních norských škol	78
4.1.2.4.2 Testování dětí-cizinců v norštině	80
4.1.2.5 Norský politický kontext	81
4.1.2.5.1 Lokální politický kontext (Oslo)	84
4.2 Výsledky šetření v českých a norských školách	88
4.2.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu českých škol	89
4.2.1.1 Zjištění shody na českých školách	89
4.2.1.2 Zjištěné rozdíly na českých školách	93
4.2.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu norských škol . . .	96
4.2.2.1 Zjištění shody na norských školách	96
4.2.2.2 Zjištěné rozdíly na norských školách	98
4.3 Přehled zjištěných shod a rozdílů v českém a norském prostředí	101
4.4 Komparace výsledků v českém a norském prostředí	102
4.4.1 Shody a rozdíly na české a norské makro, mezo a mikro úrovni . .	102
4.4.1.1 Makro úroveň.	103
4.4.1.2 Mezo úroveň	105
4.4.1.3 Mikro úroveň.	106
4.4.2 Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců	110
4.4.2.1 Pravidelná komunikace státní úrovně se školami	110
4.4.2.2 Podpora dětí-cizinců jako priorita inkluzivního vzdělávání . .	112
4.4.2.3 Existence funkčního „mezo článku“	112

4.4.2.4	Tvorba státních a regionálních nařízeních na základě potřeb škol	114
4.4.2.5	Financování bez byrokratické zátěže	115
4.4.2.6	Posílení účasti dětí-cizinců v předškolním vzdělávání.	116
4.4.2.7	(Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům	116
4.4.3	Modely podpory školní adaptace dětí-cizinců	117
5	ZJIŠTĚNÍ V KONTEXTU PŘEDCHOZÍCH VÝZKUMŮ	121
6	ZÁVĚR	127
	SUMMARY	130
	BIBLIOGRAFIE	132
	Online zdroje	147
	SEZNAMY	153
	Seznam použitých zkratk	153
	Seznam tabulek	154
	Seznam obrázků	154
	PŘÍLOHY	156
	1 Analyzované dokumenty	156
	2 Charakteristika respondentů	157
	3 Pozorování ve školách a školní dokumenty	160
	4 Přehled vzniklých kategorií s ukázkou kódů	161
	REJSTRÍK	162

1 ÚVOD

Migrace se dnes stala hlavním důvodem nárůstu počtu obyvatel v Evropě (Eurostat, 2018; 2017; ESPON, 2013; Nicolaas & Sprangers, 2006). Počet cizinců ve všech zemích Evropské unie stoupá¹, podle statistických údajů a současných společenských událostí lze předpokládat, že tento trend bude i nadále pokračovat (ČSÚ, 2018; SSB, 2018).

Ruku v ruce s narůstajícím počtem dospělých cizinců stoupá v Evropské unii také počet dětí-cizinců, Českou republiku nevyjímaje². A pro každé dítě ve věku 6–15 let žijící v České republice déle než tři měsíce platí povinnost školní docházky³, přičemž má ze zákona právo na vzdělání odpovídající standardům hostitelské

1 V dnešní době žije na celém světě 244 milionů obyvatel v jiné zemi než ve své vlasti (UN, 2015a). Celkový počet cizinců (mezinárodních migrantů) stoupá, a to poměrně rapidně. Organizace spojených národů (UN, 2015a) uvádí, že v roce 2000 jich bylo pouze 173 milionů. Každým rokem počet mezinárodních migrantů vzroste o zhruba dvě procenta, přičemž tendence mezinárodní migrace je taková, že se stěhují lidé z jihu a východu na západ a sever, především tedy do zemí s vysokým příjmem (71 % všech cizinců, UN, 2015a). Evropa a Asie jsou tradičně světadíly hostující nejvíce cizinců. V roce 2015 žilo v Evropě 76 milionů cizinců. Zatímco v západní a severní Evropě značnou část populace tvoří již tradičně ekonomičtí imigranti, žadatelé o azyl a uprchlíci, ve většině východní Evropy je imigrace omezená a je zde poměrně novým fenoménem. Největší skupiny cizinců zde tvoří národnostní menšiny, až na druhém místě jsou nově přichozí cizinci.

2 Cizinci věkem spadající pod 15 let podle dat z Eurostatu (2018; 2015). Počet dětí-cizinců a mládeže je celkově nízký oproti cizincům dospělé populace. V roce 2015 tvořili mladí cizinci do dvaceti let 15 % všech cizinců (pro srovnání v celkové populaci je 34 % obyvatel do 20 let). Nízké procentuální zastoupení této věkové skupiny může být způsobeno především tím, že děti narozené cizincům v dané zemi jsou považovány dle statistik OSN za domácí obyvatele, nikoli za cizince. Děti-cizinci ve věku základní školy (6–15 let) tvoří z celkového počtu cizinců necelá 4 % (UN, 2015a, s. 17).

3 § 36 (2) školského zákona: „Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.“

země. Lze proto předpokládat, že stále více dětí-cizinců bude navštěvovat veřejné základní školy, jejichž hlavním dorozumívacím a vyučovacím jazykem je čeština.

Hlavním cílem vzdělávání dětí-cizinců by mělo být jejich plnohodnotné začlenění do většinové společnosti. Aby toto začlenění proběhlo bez větších problémů, je potřeba podpořit tyto děti zejména v začátcích života v nové zemi, kdy se učí porozumět místní kultuře a jejím zvykům. Jinými slovy, kdy se adaptují na nové školní prostředí. Pro děti-cizince může být školní adaptace psychicky náročným obdobím, ve kterém se musí vyrovnat se ztrátou svého dosavadního domova, přátel a především komunikačního jazyka. Je proto důležité, aby v procesu školní adaptace dostaly takovou podporu, která jim umožní překonat zmíněné ztráty.

V současné době však způsoby ani míra podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice nejsou dostatečně zmapovány, i když je nutno zmínit, že v posledních letech vzrůstají snahy podpořit děti-cizince a jejich učitele především v praxi (neziskové organizace jako META o. s. p., přímo řízené organizace MŠMT jako NPIČR), ale vzrůstající pozornost tématu vzdělávání dětí-cizinců je patrná také v pedagogickém výzkumu (např. Doleží, 2018; Kostelecká, Hána, & Hasman, 2017; Leix, 2017; Machovcová, 2017; Pacholík et al., 2015; Tučková, Králová, & Klugar, 2015). Komplexnímu pohledu na podporu školní adaptace však pozornost věnována zatím nebyla. Proto vznikla tato monografie, která zachycuje současný stav podpory školní adaptace dětí-cizinců u nás a v Norsku, jehož přístup k dětem-cizincům může být v mnohém inspirativní. Výzkumně jsem se oblasti vzdělávání dětí-cizinců věnovala ze stejných důvodů již ve své magisterské diplomové práci, která byla obhájena v roce 2014, v článcích publikovaných v pedagogických časopisech *Human Affairs* (Leix & Záleská, 2017), *Studia paedagogica* (Záleská, 2018; 2015a) či v *Pedagogické orientaci* (Záleská & Leix, 2018) a také ve svých konferenčních příspěvcích, například na pedagogických konferencích ECER (Záleská, 2017; 2016a; 2015b), ČAPV (Záleská, 2016b) či konferenci srovnávací pedagogiky SPCE (Záleská & Čopf, 2016). Zájem odborných médií a odborné veřejnosti o toto téma mě utvrdil v důležitosti a přínosnosti tématu a předkládané monografie.

Tématu vzdělávání dětí-cizinců se v posledních dekadách věnují především zahraniční výzkumy, zejména ve státech s vysokým počtem cizinců v celkové populaci (například USA, Španělsko, Norsko, Švédsko, Německo či Velká Británie). Ačkoli jednotlivé státy řeší ve svých výzkumech řadu specifických otázek daných vlastní demografickou situací, lze najít několik společných témat, kterým se pedagogické výzkumy o dětech-cizincích věnují. Jedná se především o studijní výsledky dětí-cizinců, které jsou porovnávány s výsledky jejich majoritních spolužáků; o úroveň znalosti vyučovacího i mateřského jazyka dětí-cizinců; o bariéry v začleňování dětí-cizinců do školního prostředí; o rozdíly mezi první a druhou generací dětí-cizinců ve školách; o specifika začleňování jednotlivých národností dětí-cizinců do vzdělávacích systémů. Školní adaptace dětí-cizinců (a její podpora) se zatím do centra zájmu českých ani zahraničních pedagogických výzkumů příliš nedostala, ačkoli

ji lze považovat za nejdůležitější období celého integračního procesu. Stojí totiž na počátku veškerého seznamování se dětí-cizinců s novou zemí a novou kulturou.

O podpoře školní adaptace dětí-cizinců tak víme málo. Výzkumy ze zemí, v nichž nemají s cizinci velké zkušenosti, ukazují, že problémy s integrací jsou zde větší než v zemích, které cizince přijímají tradičně již několik generací (Levels & Dronkers, 2008; OECD, 2006). Mezi státy s malou zkušeností lze zařadit i Českou republiku, která je v oblasti přijímání cizinců (oproti evropskému kontextu) stále nováčkem.

Rozhodla jsem se proto uchopit téma podpory školní adaptace dětí-cizinců ze srovnávací perspektivy, protože považuji za přínosné nechat se inspirovat praxí zkušenějšího státu. Podle Rysa (2004) pomáhají srovnávací studie hlubšímu pochopení situace ve vlastní zemi a zpochybňují samozřejmost domácích řešení. Pro svou srovnávací studii jsem vybrala Norsko, neboť je jedním z evropských států, které mají se vzděláváním dětí-cizinců dlouholetou zkušenost⁴. Jedním z hlavních cílů směřování tohoto severského státu je zůstat jednou z nejlepších zemí pro dospívání dětí bez ohledu na národnost (UDIR, 2007a). Norsko se navíc světu prezentuje jako fungující multikulturní společnost, která je v podpoře školní adaptace dětí-cizinců úspěšná. Indikátorem této úspěšnosti může být například úroveň osvojení majoritního jazyka či navazování sociálních kontaktů s občany z řad většinové populace. Cílem této monografie ale není hodnotit úspěšnost podpory školní adaptace ve srovnávaných zemích, ale na norském příkladu upozornit na opatření, která mohou být v podpoře školní adaptace dětí-cizinců inspirující či naopak problematická, a na to, jaké otázky je potřeba vzít v potaz při přemýšlení o způsobech podpory školní adaptace dětí-cizinců. Ostatně jinak tomu bylo i v Norsku, když do země začalo v sedmdesátých letech minulého století proudit stále více cizinců. Norsko tehdy hledalo inspiraci u zkušenějších států, především ve Švédsku (Meglitsch, 1985). Prozkoumáním současné norské situace chci zjistit, zda i norští učitelé a vedení škol – tedy osoby z praxe – vnímají tamní podporu školní adaptace dětí-cizinců jako úspěšnou a dostačující a v čem tato případná úspěšnost spočívá.

Jelikož školní adaptace není izolovaný proces – vstupuje do něj řada faktorů – a jeho podpora je do značné míry ovlivněná vzdělávací politikou dané země, může podporu školní adaptace dětí-cizinců komplexně popsat pouze vyčerpávající multidisciplinární studie. Je potřeba zohlednit politický rámec daného státu a všechny další aktéry školní adaptace. Na základě takového uvažování je koncipována i předkládaná studie, kterou tvoří tři hlavní části: teoretická, metodologická a empirická.

Celou knihu otevírá kapitola *Děti-cizinci v dnešní škole*, ve které vysvětlují termín děti-cizinci a představují další používanou terminologii v jejich označování. Dále

4 K volbě mě vedla také skutečnost, že mým druhým oborem studia na FF MU byla nordistika. Mohla jsem tedy v plném rozsahu pracovat s podklady a daty v norštině.

pak popisují geodemografickou situaci dětí-cizinců v evropských školách a seznamují čtenáře s nejzásadnějšími poznatky dostupných výzkumů o dětech-cizincích.

V druhé kapitole nazvané *Školní adaptace dětí-cizinců* představuji téma školní adaptace dětí-cizinců. Kvůli různému chápání termínu vysvětlím, co pod pojmem školní adaptace rozumím v kontextu předkládaného textu. Stejně tak nastíním, co děti-cizinci v procesu školní adaptace mohou zažívat po stránce psychické a sociální.

Třetí kapitola se již věnuje tématu *podpory školní adaptace dětí-cizinců*. Na začátku vysvětluji, co je onou podporou myšleno. Další struktura kapitoly odráží základní předpoklad, že podpora školní adaptace dětí-cizinců není otázkou pouze jednotlivých škol, ale také širšího politického a společenského kontextu. Proto je dále kapitola rozdělena do tří podkapitol. První z nich se věnuje *globálním* (celosvětovým) diskusím vztahujícím se k tématu podpory školní adaptace dětí-cizinců, především se jedná o diskusi o rovných vzdělávacích příležitostech a vhodných integračních strategiích pro cizince. Právě existenci a aktuálnost těchto dvou debat lze považovat za klíčový předpoklad toho, že dnes můžeme o podpoře školní adaptace dětí-cizinců vůbec hovořit. Druhá podkapitola se také věnuje zmíněným oblastem a zasazuje je do *nadnárodního* (evropského) kontextu. Poslední podkapitola pojednává o tom, jakou pozici v podpoře školní adaptace dětí-cizinců hraje samotná *škola*, tj. její vedení a pedagogický sbor, a jak je nahlíženo na spolupráci školy s rodiči-cizinci.⁵

V navazující metodologické části představuji cíl empirické části textu, kterým je *porovnat podporu školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí za účelem porozumění procesu v obou zemích a odhalit oblasti, které aktéři považují za klíčové pro úspěšnost tohoto procesu*. Ambicí projektu je, aby jeho závěry posloužily jako inspirace či zpětná vazba politikům, učitelům a akademikům a zároveň detailněji podohalily praxi jednoho zkušenějšího státu v podpoře školní adaptace dětí-cizinců.

Publikace rovněž přispívá k rozšíření výzkumné činnosti české srovnávací pedagogiky; takto pojaté srovnávací studie nejsou v českém prostředí zcela běžné. Snad také proto u nás neexistuje příliš mnoho metodologických zdrojů srovnávací pedagogiky, ze kterých lze při koncipování srovnávací studie čerpat (Průcha, 2015; Vlček, 2015; Váňová, 2009; Walterová, 2006). Koncipování mezinárodní srovnávací studie s sebou přináší řadu úskalí. Od jednonárodnostních studií se liší už jen proto, že je obtížné zvolit vhodnou strukturu prezentace dat. Tyto obtíže jsem se rozhodla překonat využitím Beredayovy (1964) čtyřkrokové metody komparace. V metodologické části textu popisuji, jakým způsobem jsem se vypořádávala s dílčími kroky koncipování srovnávací studie a co všechno jsem brala v potaz.

Struktura navazující empirické části textu je inspirovaná čtyřmi kroky zvoleného modelu komparace, který mi umožnil jak detailní, tak komplexní představení

5 O české a norské národní úrovni je pojednáno v empirické části ve shodě s použitou metodou komparace (Bereday, 1964). Detailněji viz metodologická část.

současného stavu podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí. První část je nazvaná *Český a norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců* a prezentuji v ní demografický, historický, sociální, ekonomický a politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců nejprve v českém a následně v norském prostředí. Představuji zde výsledky samotného výzkumu založeného na obsahové analýze státních a regionálních strategických vzdělávacích dokumentů. Druhá část pojmenovaná *Výsledky šetření v českých a norských školách* nabízí výsledky výzkumu založeného na případových studiích základních škol v českém a norském prostředí. Těžiště třetí části *Přehled zjištěných shod a rozdílů v českém a norském prostředí* spočívá v jednoduchém předložení zjištěných shod a rozdílů v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na zkoumaných úrovních, které prezentuji v přehledové tabulce. Následuje poslední část, *Komparace výsledků v českém a norském prostředí*, kterou lze považovat za jistou naraci přehledové tabulky předchozího kroku. V rámci komparace porovnávám hlavní *zjištěné shody a rozdíly v českém a norském prostředí ve všech zkoumaných úrovních (makro, mezo, mikro)*. V rámci komparativní části představuji sedm oblastí, které se na základě šetření ukázaly být zásadní pro úspěšnou podporu školní adaptace dětí-cizinců. Je jim věnována samostatná kapitola *Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců*. Následuje kapitola nazvaná *Modely podpory školní adaptace dětí cizinců*, v níž představuji schéma modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců, které dotazovaní respondenti provedeného šetření považují za ideální. Toto schéma je následně upraveno do dvou dílčích schémat, která zachycují současný stav české a norské podpory školní adaptace dětí-cizinců.

Empirická část ústí v *Diskusi výsledků*, v rámci níž projednávám dva hlavní teoretické koncepty (rovné vzdělávací příležitosti a strategie integrace cizinců) ve vztahu k výsledkům provedeného šetření. Výsledky dále konfrontuji s dostupnými zjištěními dřívějších výzkumů. V neposlední řadě se v diskusi zamýšlím nad smyslem politiky s reálným účinkem (Smitty, 2018; Dmick & Murray, 2017) a politiky symbolické (Boussaguet, 2016; Elias, 1983) a nad jejich podobami v českém a norském prostředí v oblasti podpory školní adaptace dětí-cizinců.

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 různé 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).

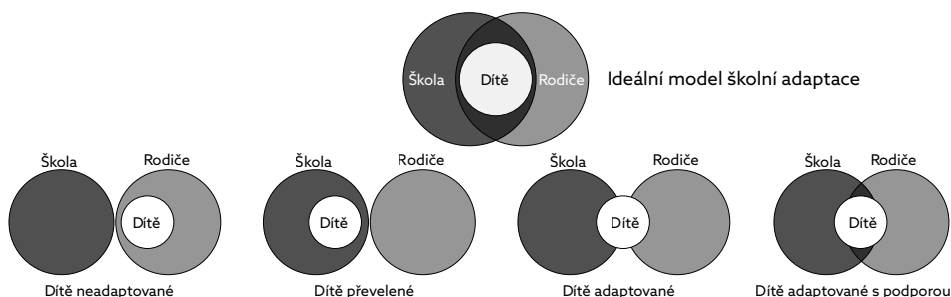
McDermott (1987) vidí nebezpečí v tom, že výzkum v oblasti školní adaptace dětí-cizinců se soustředí na různé složky, jako jsou schopnosti dítěte, podmínky ve třídách či rodinné prostředí, izolovaně namísto toho, aby výzkumníci pojímali všechny prvky dohromady. Další nedostatek vidí v tom, že se výzkumy 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 případech, 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 žákovy 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.

2 Teoretická východiska



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).