



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Vzdělávání vietnamských žáků na základních školách

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R029 – Speciální pedagogika pro vychovatele
Autor práce: **Bc. Viktor Polák**
Vedoucí práce: Mgr. Jan Jihlavec



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Viktor Polák**
Osobní číslo: **P13000295**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Vzdělávání vietnamských žáků na základních školách**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat vzdělávání příslušníků národnostních menšin, s důrazem na vietnamskou menšinu, na základních školách a zjistit specifika vzdělávání vietnamských žáků na vybraných základních školách.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

BROUČEK, S., 2003. Český pohled na Vietnamce: mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství. 1. vyd. Praha: Etnologický ústav AV ČR. ISBN 80-85010-46-1.

ČERNÍK, J., 2006. S vietnamskými dětmi na českých školách. 1. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-7319-055-9.

FREIDINGEROVÁ, T., 2014. Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství v koedici s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy Praha. ISBN 978-80-7419-174-9.

PRŮCHA, J., 2010. Interkulturní psychologie. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

ŠÍŠKOVÁ, T., 2008. Výchova k toleranci a proti rasismu. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.

TOLLAROVÁ, B., 2013. Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0376-6.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jan Jihlavec

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

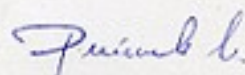
Datum zadání bakalářské práce: **23. dubna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji za vedení práce a věcné připomínky Mgr. Janu Jihlavcovi, DiS.

Taktéž jemu a své rodině děkuji za trpělivost.

Zúčastněným respondentům děkuji za jejich čas a ochotu.

Název bakalářské práce: Vzdělávání vietnamských žáků na základních školách

Jméno a příjmení autora: Viktor Polák

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2016/2017

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jan Jihlavec

Anotace

Bakalářská práce nahlíží na vietnamskou menšinu převážně z pohledu pedagogiky. Práce je rozdělena na dvě části. První teoretická část popisuje národnostní složení obyvatelstva České republiky, dějinný průběh vietnamské migrace a vzdělávání vietnamských žáků na základních školách. V empirické části je práce zaměřena na kvalitativní strategii výzkumu, který za využití metody rozhovoru zkoumá zkušenost učitelů s vietnamskými žáky.

Klíčová slova

kultura, migrace, národnost, Vietnamci, vzdělávání, žáci

Title of the bachelor thesis: Education of Vietnamese Pupils in Primary Schools

Author: Viktor Polák

Academic year of the bachelor thesis submission: 2016/2017

Supervisor: Mgr. Jan Jihlavec

Abstract

The aim of the thesis is to describe Vietnamese minority mainly from the pedagogical point of view. The theoretical part defines national compositions of the population in the Czech Republic, the historical progress of Vietnamese migration and the education of Vietnamese students. The empiric part of the thesis is focused on qualitative strategy of research that investigates teachers' experience with Vietnamese students using the interview method.

Keywords

culture, migration, ethnicity, Vietnamese, education, pupils

Obsah

| | |
|---|----|
| Seznam použitých zkratek..... | 9 |
| Úvod..... | 10 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 12 |
| 1 Národnostní složení obyvatel České republiky..... | 12 |
| 2 Podoba vietnamské migrace..... | 14 |
| 2.1 Proměny migrace..... | 14 |
| 2.2 Vlivy na diferenciaci komunity..... | 15 |
| 3 Postavení žáků v rámci základního vzdělání..... | 18 |
| 3.1 Multikulturní výchova..... | 19 |
| 3.2 Program Jsme lidé jedné Země..... | 21 |
| 4 Kulturní determinanty ve vzdělávání vietnamských žáků..... | 23 |
| 5 Vzdělávání vietnamských žáků..... | 27 |
| 5.1 Vztah Vietnamců ke škole..... | 28 |
| 5.2 Čeština jako cizí jazyk..... | 29 |
| 5.3 Přístup učitelů..... | 31 |
| 6 Názory a postoje obyvatel České republiky k vietnamské menšině..... | 34 |
| EMPIRICKÁ ČÁST..... | 36 |
| 7 Cíl výzkumu..... | 36 |
| 8 Metodologie výzkumu..... | 37 |
| 9 Respondenti a prostředí výzkumu..... | 39 |
| 9.1 Způsob výběru respondentů..... | 39 |
| 9.2 Popis respondentů..... | 39 |
| 9.3 Popis prostředí..... | 41 |
| 10 Průběh výzkumu..... | 42 |
| 10.1 Příprava výzkumu..... | 42 |
| 10.2 Realizace výzkumu..... | 42 |
| 10.3 Třídění dat..... | 42 |
| 10.4 Analýza dat..... | 43 |
| 10.5 Interpretace dat..... | 43 |
| 11 Sebraná data..... | 44 |
| 11.1 Respondentka R1..... | 44 |

| | |
|------------------------------|----|
| 11.2 Respondentka R2..... | 45 |
| 11.3 Respondentka R3..... | 46 |
| 11.4 Respondentka R4..... | 47 |
| 11.5 Respondentka R5..... | 48 |
| 11.6 Respondentka R6..... | 49 |
| 11.7 Respondentka R7..... | 50 |
| 11.8 Respondent R8..... | 51 |
| 11.9 Respondentka R9..... | 52 |
| 11.10 Respondentka R10..... | 53 |
| 12 Výzkumná zjištění..... | 55 |
| 13 Navrhovaná opatření..... | 60 |
| Závěr..... | 64 |
| Seznam použitých zdrojů..... | 66 |
| Seznam příloh..... | 69 |

Seznam použitých zkratk

| | |
|------|--|
| BP | Bakalářská práce |
| ČR | Česká republika |
| ČSSR | Československá socialistická republika |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| SPU | Specifické poruchy učení |
| ZŠ | Základní škola |

Úvod

Tématem předložené bakalářské práce (dále BP) je vzdělávání vietnamských žáků na základních školách a jejím cílem je popsat vzdělávání příslušníků národnostních menšin, s důrazem na vietnamskou menšinu, na základních školách a zjistit specifika vzdělávání vietnamských žáků na vybraných základních školách. Téma bylo zvoleno na základě přesvědčení autora o nutnosti pokoušet se nalézat stále nové cesty k mezilidskému přiblížení napříč kulturním podmínkám. Schopnost porozumět odlišným kulturám je pro lidství člověka nesmírně důležitá. Promítá se v ní jeho otevřenost, skrze níž je možný osobní rozvoj každého jedince. Platí, že nejlépe každý duševně roste právě poté, co je schopen pozitivní konfrontace s tím, co se od něj nějakým způsobem liší. V souladu s tímto tvrzením bychom rádi poukázali na filosofii dialogu Tomáše Halíka, v rámci které je neustálá konfrontace a z ní vycházející reinterpretace zásadní. Abychom toho byli schopni, musíme se naučit vidět svět očima druhých, což znamená vzít vážně skutečnost, že individuální vidění světa je omezené a ovlivněné kulturou, v níž se konkrétní jedinec narodil, životními zkušenostmi a určitým typem jazyka (Halík 2011, s. 162). Vlivem těchto determinantů je zcela nemožné postihnout celek skutečnosti.

Celý text práce je rozdělen na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se autor zabývá podobami vietnamské migrace na území České republiky (dále ČR), jak probíhala ve svých dějinných etapách. Pro hlubší pochopení fenoménu vietnamské migrace jsou navíc tematizovány vlivy, které působily na její podobu. Tato kapitola má vzhledem k tématu BP pouze stručný rozsah a tvoří východisko pro následující kapitoly, jejichž hlavním tématem je vzdělávání vietnamských dětí. Je zde pohovořeno o postavení žáků v systému základního vzdělání a kulturních determinantech, které mají u Vietnamců vliv na jejich povědomí o důležitosti vzdělání. Z toho vyplývá jejich vztah ke škole. Jelikož výuka probíhá v českém jazyce a pro vietnamské migranty představuje tento jazyk mnohdy něco nového, je samostatná kapitola věnována výuce českého jazyka jakožto cizího jazyka. Prostor zde má také práce učitelů, ve které lze spatřit řadu praktických pochybení, kterých se při výuce vietnamských žáků učitelé nejčastěji dopouští.

Stěžejních informačních zdrojů v češtině je k danému tématu dostatek a jsou snadno dostupné. Jádro tématu je velice aktuální a v rámci odborné veřejnosti často

probírané. Díky tomu se v seznamu použitých zdrojů nachází nejdůležitější publikace, které o problematice odborně pojednávají. Pro hlubší porozumění tématu nad rámec této BP autor doporučuje jejich prostudování.

V následné empirické části je pak představen kvalitativní výzkum, ve kterém autor zjišťuje a popisuje specifika vzdělávání vietnamských žáků na vybraných základních školách v Jablonci nad Nisou. Jako metodu pro získání dat autor BP zvolil kvalitativní rozhovor, který byl veden na základě předem stanovených výzkumných otázek s deseti respondenty z řad pedagogů na základních školách s praxí nad 10 let. Metodologie výzkumu, práce s respondenty, podrobný průběh výzkumu a prezentace výzkumných zjištění jsou představeny v empirické části BP.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Národnostní složení obyvatel České republiky

Národnostní složení obyvatel ČR je charakteristické značnou homogenitou. Zároveň je však důležité zmínit, že zde zcela převažuje zastoupení české národnosti, jejíž charakter je dán předešlým dějinným vývojem. Srovnání změn národnostního složení obyvatelstva za deset let před posledním sčítáním lidu dokládá tabulka vypracovaná Českým statistickým úřadem (Krausová 2014) (viz příloha A).

Čísla v tabulce mají však orientační funkci. A to především proto, že při posledních dvou sčítáních v letech 2001 a 2011 bylo uvedení národnosti dobrovolné. Charakter dobrovolnosti při vyplňování příslušné kolonky v dotazníku však neznamena pouze možnost nevyplnění políčka a nepřihlášení se tak k žádné národnosti, ale dává respondentovi alternativu uvést kteroukoliv národnost, ke které se cítí být svými vnitřními motivy vázán. Často se jedná o velmi citlivé a osobní důvody. Navíc zatímco podíl nezjištěných odpovědí v roce 2001 byl pouze 1,7 %, v roce 2011 se k národnosti nepřihlásila více než čtvrtina respondentů (Krausová 2014). Rozdíly mezi výsledky z obou let jsou proto velmi nápadné. Zatímco v roce 2001 bylo na území ČR 94,2 % obyvatel české, moravské a slezské národnosti, o deset let později jich bylo pouze 69,4 %. Zbýlých 30,6 % osob se tedy přihlásilo k jiné národnosti, převážně pak slovenské, polské, německé a maďarské (celkem 2,1 % tazatelů) nebo otázku národnosti ponechalo nezodpovězenou (celkem 28,5 % tazatelů). Je tedy obtížné dojít k přesnějším číslům.

Pro srovnání se nyní podívejme na situaci v jiné evropské prozápadně orientované zemi, pro kterou je charakteristická značná národnostní heterogenita. Za příklad uvedeme Německo. Z celkového počtu 81 084 000 obyvatel na území Německa žije 10,5 % populace osob bez státní příslušnosti. Ze zbytku se pak k německé národnosti hlásí 91,5 % osob. Druhou nejsilnější národnost v Německu tvoří Turci, kterých je 2,4 %. Další skupiny jsou pak zastoupeny 2,3 % asijských národností a 2,1 % afrických národností (ANON 2011). V tomto výčtu však musíme předpokládat, že osoba bez státní příslušnosti je s velkou pravděpodobností též příslušník jiné národnosti, což však nemusí být nezbytně nutné. Rovněž platí, že se jedná o hrubé odhady i z toho důvodu, že přihlášení k národnosti je i v případě Německa dobrovolné. Po akceptování

těchto argumentů a převodu procentuálních údajů na počet obyvatel včetně zaokrouhlení se tedy zhruba jedná o 8 513 820 osob bez státní příslušnosti, 66 401 715 Němců, 1 741 684 Turků, 1 669 114 Asiatů a 1 523 974 Afričanů.

Z číselných údajů obou zemí lze vysledovat skutečnost, že v prostředí Německa jakožto středoevropské země jsou zastoupeny národnosti, které jsou svému domácímu prostředí geograficky značně vzdáleny. Oproti tomu v ČR jsou mimo českou, moravskou a slezskou národnost ponejvíce zastoupeny národnosti ze sousedních zemí. Výjimku tvoří vietnamská a ruská národnost. Další národnosti, které se však v prostředí ČR vyskytují jen marginálně, jsou uvedeny v kategorii Ostatní.

2 Podoba vietnamské migrace

2.1 Proměny migrace

Počátek výskytu Vietnamců na našem území odhadujeme od druhé poloviny 50. let. I když určení přesné časové datace není jednoznačné. Některé prameny uvádějí rok 1956, jiné rok 1967 (Bittnerová, aj. 2005, s. 372). Někteří autoři hovoří o počátku vietnamské migrace v souvislosti s navázáním diplomatických vztahů mezi Československou socialistickou republikou a Vietnamskou demokratickou republikou (Sociologický ústav AV ČR 2005). Podoba vietnamské migrace prošla od započetí procesu zásadní proměnou.

Zpočátku zde nebylo mnoho Vietnamců a jednalo se zejména o mladé studenty a učně, kteří vycházeli dobře se svým majoritním okolím. Do roku 1989 měla vietnamská imigrace výlučně organizovanou povahu a podléhala mezivládním dohodám mezi oběma zeměmi (Freidingerová, aj. 2014, s. 80).

V roce 1966 požádal Ho Či Min československou vládu, aby v rámci uzavřené mezivládní dohody zaškolila vietnamské občany v různých oborech průmyslu (Bittnerová, aj. 2005, s. 373). Pracovní migraci tedy datujeme až od roku 1967. Mezi lety 1967 a 1974 na území Československé socialistické republiky přijelo přes dva tisíce Vietnamců, kteří zde pracovali v rámci Dohody o odborné přípravě vietnamských občanů v československých podnicích (Bittnerová, aj. 2005, s. 373). Po ukončení platnosti Dohody v roce 1974 spolupráce obou zemí pokračovala v navázání na nové dohody, které specifikovaly podmínky odborné přípravy vietnamských pracujících u nás. V 80. letech pak Československo přijalo 30 tisíc Vietnamců na omezenou dobu max. 7 let. Ti byli umístováni na celém území ČSSR. Bittnerová k tomu dodává, že zatímco svobodní muži zůstávali po celou dobu pobytu, ženatým se jednou za dva roky umožňovala dovolená ve Vietnamu, jejíž náklady upravovaly mezivládní dohody (Bittnerová, aj. 2005, s. 374).

V první polovině 90. let byli Vietnamci žijící v tuzemském prostředí nuceni se osamostatnit, neboť po politických změnách odpadla asistence obou států. Vietnamci, kteří do té doby na našem území žili, zdůrazňují, že se vůči svým krajanům přicházejícím až koncem 90. let značně odlišují. Jsou mnohem více svázáni s místním prostředím a jeho kulturou. Zde se zdůrazňuje mnohem liberálnější pojetí výchovy dětí,

kteře prošlo konfrontací s výchovnými tendencemi majoritní společnosti. Rovněž se zde vyskytují časté manželské i partnerské svazky s příslušníky většinového etnika.

Od 50. let tedy došlo k pozvolnému zakořenění vietnamské komunity, jejíž příslušníci se od sebe liší vzděláním a třídním rozvrstvením. Pochopitelně i zde se projevila značná demografická proměna. Freidingerová říká: "Zatímco do 80. let 20. století převažovali především muži ve věku od 17 do 25 let, od 80. let začalo přicházet i více žen a od převratu také jejich potomci a další rodinní příslušníci" (Freidingerová, aj. 2014, s. 90). V prvních letech nového století až do nástupu světové hospodářské krize v roce 2008 pak začalo přicházet stále více nájemních dělníků, pocházejících převážně z venkova a bez hlubších vazeb na ČR.

Vietnamci žijící dlouhodobě v prostředí ČR tedy tvoří velmi osobité avšak nejednotné společenství. Pokud se rozhodneme blíže tematizovat vlivy, které jsou pro komunitu typické, musíme vzít v úvahu nejen širší kontext příchodu vždy konkrétní kohorty v určitém časovém období, ale také se budeme muset zabírat určitými specifiky, o kterých se dá říci, že jsou pro Vietnamství charakteristické.

2.2 Vlivy na diferenciaci komunity

Na vlastní diferenciaci vietnamské komunity v Československé socialistické republice (dále ČSSR) a posléze ČR působila celá řada faktorů. Některé vlivy vycházely z vlastního nastavení povahy vietnamské menšiny, jiné byly dílem vnějších okolností. Všechny dohromady pak nastavovaly kulturně-historicko-politicko-ekonomický kontext, ve kterém se vietnamská menšina dodnes pohybuje a který prochází neustálou proměnou vlivem vnějších okolností.

Vazba na rodinné vztahy je snad nejdůležitější mechanismus fungování vietnamské komunity (Freidingerová, aj. 2014, s. 90). Vietnamci žijící na našem území mají vždy alespoň několik členů bližší či vzdálené rodiny nebo alespoň přátel, se kterými udržují neustálý kontakt. Tato okolnost však nepředstavuje klíčový důvod k tomu, aby spolu příbuzní museli sdílet svůj životní prostor v rámci jednoho města či čtvrti i když i to je oněmi vazbami minimálně podporováno. Daleko významněji se tento vliv projevuje v počáteční pomoci při zavedení vlastní obživy. Nově příchozí se svými příbuznými často žije a pomáhá jim. Zároveň se učí a postupně proniká do nové kultury. Časem dochází k osamostatnění a rodina tak představuje jakýsi pevný bod odrazu.

Další významná okolnost je utvářena historicko-politicko-ekonomickým kontextem v době příchodu té které migrační kohorty. Především příslušníci stejných migračních kohort z období ČSSR dnes drží pevně při sobě (Freidingerová, aj. 2014, s. 91). To je patrně dáno především faktem, že žádný z tehdy příchozích zde neměl žádného příbuzného. Absence primárních sociálních vazeb tak byla nahrazována kvalitativně silným vztahem k příchozím ve stejné vlně. Pevné přátelské vazby byly jen upevňovány vržením do totožné sociální situace.

Freidingerová dále zdůrazňuje, že uvnitř vietnamské komunity stále nabývá na významu příslušnost k migrační generaci. To, zda člověk přišel v dospělosti, období povinné školní docházky nebo útlém dětském věku ovlivňuje především jeho jazykovou výbavu a díky ní též podobu vztahů s českou majoritou a vazby na zemi předků a vnímání vietnamské komunity, kultury a tradice (Freidingerová, aj. 2014, s. 91).

Socioekonomický status posílený vědomím o nutnosti vzdělání je okolností, která má podstatný vliv na formování komunity. Vzdělání je hnací silou, která má vliv na budoucí začlenění do společnosti v ekonomickém slova smyslu. Proto jsou někteří pozdně příchozí, kteří jsou více ovlivněni dravostí kapitalistického systému, přesvědčeni o faktu, že vzdělaný člověk si s nevzdělaným nemůže rozumět a proto některé rodiny sňatky mezi příbuznými z různých ekonomických vrstev nepodporují. Příslušnost k socioekonomickému statusu se dále projevuje ve skutečnosti, že uvnitř vietnamských rodin není zvykem příliš řešit intimní či citové záležitosti. Naopak jsou děti dobře informovány o finanční situaci rodiny či dluzích a pohledávkách (Freidingerová, aj. 2014, s. 92).

Vietnamští žáci v rámci školního prostředí nepředstavují v jakémkoliv ohledu jednolitou skupinu. Pro učitele tak vyvstává požadavek brát v úvahu celou řadu aspektů. Vyučující musí být schopen rozlišit, zda se v případě konkrétního žáka jedná o dítě imigrantů, kteří se na zdejším území nevyskytují dlouhodobě a nebo jde o žáka cizinců, kteří přišli již dříve v minulosti a měli již nějaký čas k tomu naučit se pohybovat v rámci nové kultury. Žák, který je již seznámen s novým prostředím a naučil se již v rodině hovořit druhým jazykem, bude bezpochyby pracovat jiným způsobem.

Další oblastí, kterou je nutno brát v úvahu, je rozmanitost nejrůznějších kulturních zvyklostí a hodnotového systému, který se značně odlišuje od hodnot

většinové společnosti. Být blíže seznámen s těmito faktory učiteli významně sníží náročnost práce a více ho přiblíží svým žákům.

3 Postavení žáků v rámci základního vzdělání

Pro potřeby práce budeme tematizovat základní vzdělání, do kterého řadíme primární a nižší sekundární vzdělání. Základní vzdělání svým charakterem navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině. V něm si žáci utváří základ všeobecného vzdělání orientovaného na situace blízké životu a praktické jednání (MŠMT 2009). Od roku 1996/1997 činí délka základního vzdělání devět roků. Jako přípustná alternativa ve formě experimentu bylo v roce 1998 schváleno domácí vyučování, které je pak od roku 2005 novým školským zákonem kodifikováno jako individuální vzdělávání pro první stupeň, jehož schválení spadá do pravomoci ředitele spádové školy (MŠMT 2009).

Přijetí žáka do základní školy je závislé na dosažení věku 6 let vždy k 1. září. Dalším kritériem přijetí je školní zralost, která je zjišťována při zápisu do školy. V případě nedostatečné školní zralosti se pak rodičům nabízí možnost v pokračování návštěvy mateřské školy nebo přípravné třídy základní školy, které jsou zaměřené na práci s malým množstvím žáků (MŠMT 2009).

Postavení dětí národnostních minorit v rámci povinné školní docházky je stejné jako postavení kteréhokoliv jiného dítěte. Každé dítě podléhá povinné školní docházce, která připravuje žáky na další dobrovolné studium gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. V rámci základních škol děti získávají základní znalosti a dovednosti potřebné v další teoretické i praktické přípravě na výkon povolání. Navíc mají podmiňující charakter pro jakýkoliv další intelektuální rozvoj a tříbení praktických dovedností. Proto má požadavek jejich zvládnutí obecnou platnost, neboť bez nich není možné hovořit o budoucím přínosu vzdělávaného pro obec v nejširším smyslu.

Vztahování povinné školní docházky ve vzdělávacím systému přímo upravuje § 36 Školského zákona, kde se ve druhém odstavci doslova říká, že: "Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany ČR a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území ČR pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území ČR trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36, odst. 2)." Výše citovaná část Školského zákona říká, že povinné školní docházce v ČR podléhají všichni občané státu i cizinci, kteří na jeho území dlouhodobě žijí.

Vyučovacím jazykem pro všechny žáky a studenty na všech stupních školského systému je čeština. Žákům národnostních menšin se však zabezpečuje právo na vzdělání v mateřském jazyce. Takto jazykově odlišná výuka probíhá na půdách škol pro národnostní menšiny, které mohou na území ČR existovat až do úrovně středních škol (MŠMT 2009). Vzdělávání vietnamských žáků na takových školách ovšem v praxi na území ČR neexistuje, neboť rodiče dávají přednost výuce svých dětí v českém jazyce. Huu Uyen Pham, který je zástupcem vietnamské menšiny v Radě vlády pro národnostní menšiny říká, že doposud není zajištěn pozemek pro možné vybudování školy a ani neexistuje konkrétní projekt, který by byl připraven k realizaci (Oljača 2014).

3.1 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova představuje označení pro pedagogickou práci s národnostní rozmanitostí ve školách. Jedná se o zastřešující označení s širokým záběrem.

V ČR žije stále mnoho lidí, kteří nemají konkrétní intenzivní zkušenost s příslušníky jiné kultury. Jejich představy o těchto kulturách jsou často zprostředkované a zkreslené. Oproti tomu děti cizinců mají velmi často větší zkušenost už jen proto, že zde sami žijí v rámci jiné nežli jejich domácí kultury. České školství tyto děti integruje skrze výuku českého jazyka, nicméně zcela opomíjí výchovu a podporu vývoje sociální a kulturní identity žáků (Šišková, aj. 2008, s. 35). To je velký nedostatek českého školství. Situace však není tak špatná. Snahy zavést do vyučování multikulturní výchovu dostaly svou konkrétní podobu v Rámcově vzdělávacích programech (dále RVP). Zde bylo zakotveno téma Multikulturní výchova. Pronikání nových trendů se však neděje z roku na rok. Formální tematizace v RVP je nutným předpokladem, avšak dostatečné zažití a ukotvenost v praktickém uvědomění je vždy záležitostí mnoha let.

Dle Šiškové lze kulturu rozumět jako nástroj člověka k adaptaci na své životní prostředí, které má mnoho vrstev. Člověk je obdařen genetickou výbavou a užším osobnostním založením. K tomu všemu na něj působí jeho sociální okolí ve všech jeho možných podobách. Vzájemným působením biologických předpokladů a sociálního okolí tak dochází k socializaci, akulturaci a globalizaci (Šišková, aj. 2008, s. 36). Pakliže se liší životní prostředí dvou lidí z různých částí světa, liší se i jejich kultura, která se utváří v reakci na něj. Takto se dá hovořit o vzniku kultury.

Popis odlišných kultur ve vztahu k domácí kultuře je prvním metodickým principem multikulturní výchovy. Zde jde o to dokázat zaujmout pohled především otevřeného pozorovatele. Pak jsou zde ale jedinci, kteří mají přímou zkušenost. Do jiných kultur často cestují, uprostřed nich se pohybuje jejich pracovní život a třeba v jejich rámci uzavírají též významná životní rozhodnutí – např. sňatek. Ti často hovoří o tom, jak je vzájemné prolínání mnohdy obtížné, neboť dochází ke střetu rozdílných chápání pojmů, které mají na společnost často ustanovující vliv, např. právo, pravda, čest, poctivost, láska, atd. Přesto je setkávání kultur přirozeným jevem, který měl v historii zásadní vliv na většinu klíčových okamžiků světových dějin. Ne vždy zde však docházelo k pozitivním výstupům, např. křížové války, dobývání, atd.

Multikulturní výchovu samotnou definuje Průcha jako přípravu na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských vztazích. Mezi její témata zařazuje: etnikum, etnicitu, etnické vědomí, národ, národnost, národnostní menšinu, rasu, rasismus, kulturu, akulturaci, asimilaci, předsudky a stereotypy. Přidáváním konkrétních zkušeností o setkávání kultur do těchto témat, která by jinak mohla být součástí jiných disciplín, vzniká multikulturní výchova (Šišková, aj. 2008, s. 41). V té jde především o to obohatit žáky informacemi o své vlastní a jiných kulturách, přispět k toleranci a tak účinně bránit rozvoji rasismu a vzdělávat o tom, co se děje při setkávání příslušníků jiných kultur, tedy zachycení reálného procesu interakce. Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě je tak jedním z cílů vzdělání, které má být chápáno jako výsledek integrace sociální, politické, hospodářské, enviromentální a kulturní sféry.

Principem multikulturní výchovy je tedy integrace skrze sociální a kulturní identitu žáků. Dnes se již vedle integrace dlouhodobě hovoří o pojmu inkluze, který proces integrace překračuje. Inkluze je výraz, který se zrodil v rámci liberálně nastaveného prostředí západního kontextu. Jiná náboženská a etnická společenství fungující na principu odlišných hodnot se k podobným konceptům myšlenkově dosud nedostala. Oproti integraci je inkluzivní prostředí takové, kde jsou nejen všechny menšiny integrovány, ale jejich rozdílnost je zároveň vítána. Inkluze tedy integraci dalece přesahuje. Úkolem škol je tedy vybudovat takové společenství, které pečuje o všechny a je všem otevřené. Národnostní minority, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti z nábožensky vyhraněných rodin a sociálně znevýhodněné děti jsou

v inkluzivním prostředí bráné za individuality, které v míře své odlišnosti představují specifický přínos, který obohatí každého člena inkluzivní společnosti (ANON 2007). Jedná se tedy v rámci pedagogiky o moderní filosofii. Trendy směřující k inkluzi sice již existují, nicméně k ideálnímu naplnění podstaty pojmu zatím nedošlo.

3.2 Program Jsme lidé jedné Země

V rámci multikulturní výchovy dnes existuje celá řada odborných vzdělávacích programů. Za příklad si můžeme uvést program Jsme lidé jedné Země, jehož hlavním cílem je upevňování pozitivních postojů žáků k multikulturní společnosti a uvědomění si předsudků a vyjádření obav plynoucích z migrace či z odlišností ve společnosti a přispět k eliminaci pocitů a projevů xenofobie a rasismu (Tollarová, aj. 2013, s. 10). Pod autorstvím programu je podepsána Organizace pro pomoc uprchlíkům, která ve spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou pro Prahu 1, 2 a 4 koncipovala dvouletý preventivní systém práce pro žáky nejrůznějších národností vyšších ročníků druhého stupně základních škol.

Pro zefektivnění práce jsou v programu hojně využívány interaktivní formy. Vlastní zážitek je tak pro žáky snadno zapamatovatelný. Žák však musí být svolný ke komunikaci a pedagog dostatečně kompetentní k nastolení otevřeného prostředí ve třídě. Díky tomu není žák pedagogem chápán jen jako osoba pohybující se školním prostředím, nýbrž jako složitá bytost se specifickým vnitřním životem (Tollarová, aj. 2013, s. 25). Další významnou charakteristikou práce je aspekt zážitkové pedagogiky. Na zážitek je zde pohlíženo jako na zkušenost, která významným způsobem formuje vnitřní svět žáků. Zde však platí několik nezbytných předpokladů: otevřenost v komunikaci, právo vyslovit názor pro kohokoliv, princip využití zpětné vazby, motivovat a nadchnout pro hru, reflektovat průběh dění a prožitky, dokázat shrnout poznatky a uzavřít (Tollarová, aj. 2013, s. 26). Hlavní důraz je v programu Jsme lidé jedné Země kladen na pochopení jinakosti a důležitost vědomí vlastní identity, která může být pro to, co je jiné, velkým přínosem. Do popředí se však dostává analýza pojmu migrace a postavení migrantů v ČR, což je autorský vliv Organizace pro pomoc uprchlíkům.

Jelikož úkolem programu Jsme lidé jedné Země je přispět k omezení šíření xenofobie a z ní vycházejícího rasismu (Tollarová, aj. 2013, s. 10), je pro jakoukoliv

další práci důležité počáteční uvědomění, že xenofobie vzniká z obavy narušení domněle správné homogenní podoby společnosti (Tollarová, aj. 2013, s. 42). Cizinec může být vnímán jako nepřítel, což může mít u nás v případě Němců a Rusů své historické determinanty nebo jako jedinec mimo společnost, který sice žije uvnitř ČR, je však od její společnosti důsledně oddělen a platí pro něj mnohá omezení. Tyto představy pak nutně vedou k uzavřenosti migrantů, kteří sice vedle většinové společnosti žijí, nestávají se však její součástí. Uvedená situace je zdrojem značného napětí a proto je dlouhodobě neudržitelná (Tollarová, aj. 2013, s. 43).

Na geopolitické úrovni je důležité zmínit fakt, že jsme členy Evropské unie a společenství států, které stále hledají způsoby, jak se vzájemně přiblížit. Nacionalismus v sobě vždy apriori obsahuje alespoň v minimální míře jistou dávku rezervovanosti vůči odlišnému. Slovy prof. Tomáše Halíka můžeme říci, že pro dějiny je typická nutnost neustále nové reinterpretační. Naše rozumění se stále proměňuje a konzervativní snahy uzavřít určitý styl výkladu do myšlenkového vakua a vzápětí ho takto prohlásit za tradici je ve skutečnosti postojem zaměřeným proti tradici samotné. Tradice je naopak charakteristická neustálou proměnou výkladů (Halík 2007, s. 216).

4 Kulturní determinanty ve vzdělávání vietnamských žáků

Úcta ke vzdělání představuje důležitý charakter vietnamské kultury. Tento rys je viditelný i dnes v prostředí vietnamských rodin na půdě ČR. Aniž bychom chtěli zobecňovat nebo vytvářet pozitivní stereotypy, zpravidla pozorujeme, že vietnamští žáci patří ve svých třídách mezi pilnější a cílevědomější. To je dáno nejen výchovou v rodinách, kde si rodiče pro své potomky přejí zaopatřenější život, než se dostalo jim samotným, ale také zde vystupuje jiný vztah člověka k práci, který se dějinně vytvořil mimo středoevropský kulturní kontext. Zde zřetelně vystupuje jeden z rysů tradičního konfuciánství, který říká, že jednou z hlavních zásad, kterými se řídí vietnamská škola je: "Nejprve se učíme dobrým mravům, pak vzdělanosti" (Černík, aj. 2006, s. 80). Tím se v podstatě neříká nic jiného, než že pro vzdělanost je podstatná určitá "biosféra mravnosti", která zaručuje dobré naložení se získanými vědomostmi v rámci praktického a pracovního života. Vzdělání samo o sobě bez této přidané hodnoty je v kontextu konfuciánství neúčinné, neboť nemůže prospět člověku a obohacovat ho. Práce se tak stává přirozenou součástí lidského života a člověk a práce patří nerozlučně k sobě.

Oproti tomu v moderní evropské společnosti se po postupném rozbití předchozích monarchických zřízení zakotvilo přesvědčení, že práce je dobrovolnou záležitostí a ve svobodné společnosti k ní nikdo nesmí být nucen. Opačné cítění tohoto faktu je spíše specifickým totalitních režimů. Na přirozenost vzájemného vztahu mezi člověkem a prací však přesto i ve střední Evropě upozorňovali mnozí filosofové a teologové (Marx, Komenský, atd.). Z odlišného vztahu k práci jakožto přirozené součásti lidského života tedy v souvislosti s vietnamskými žáky vyplývá častá píle a snaha dosáhnout výborných výsledků, neboť práce v jejich pojetí není něčím nepovinným, nýbrž je v kontextu lidského života jakožto jeho nezbytná součást pozitivně zakotvena.

Další důležitý fenomén představuje u Vietnamců náboženství. To ve vietnamské společnosti vychází ze zcela odlišných kořenů než křesťanství u nás, které svou pragmatičtější stránkou spatřuje v narušení stále se opakující mýtické cykličnosti v nejstarších judaistických příbězích. Ve vyprávění o Abrahamovi tak vystupuje muž, který v pokročilém věku jde proti všem očekáváním své společnosti. Vydává se na cestu,

neváhá uposlechnout sebeabsurdnější Boží příkazy a za jeho věrnost Hospodinu je mu přislíben počet potomků jako hvězd na obloze. Z této charakteristiky je tedy zřejmé, že se pozornost židovského náboženství upíná do budoucnosti. Geometricky je možno si tuto tendenci představit jako přímkou. Oproti tomu předchozí mýtické směřování má podobu uzavřeného kruhu, ve kterém se vše opakuje a očekávání nového má v jeho rámci nepřátelský charakter slibující rozbití systému. Přestože mýtické vnímání prostého člověka v průběhu dějin v Evropě pod vlivem křesťanství zcela nevytizelo, pouze se mnohdy přetransformovalo a transformuje se i dnes, lze říci, že pod vlivem náboženství a abstraktních představ nahlížíme do budoucnosti s nadějí v prosperitu. Nábožensky bychom mohli říci s nadějí v Boží požehnání. K tomu je však nutno dodržovat zákony, jejichž formální definování vznikalo z hlubších morálních příkazů. Tomáš Sedláček k tomu říká: "Pokud se národ či jeho zástupci (nejčastěji králové a kněží) chovají dle Božích přikázání, pak Izrael vyhrává v bojích, těší se úctě okolních národů, a co je nejdůležitější, ekonomicky prosperuje" (Sedláček 2012, s. 80).

Oproti této židovsko-křesťanské charakteristice v kontextu Evropy musíme zmínit animismus starých Vietů, kteří věřili v oduševnělost celé přírody. Duch má však v jejich pojetí jiný charakter než v křesťanském systému. Svého vlastního ducha má každý člověk, zvíře, strom, květina či kámen. Cokoliv se tedy může stát předmětem kultu. Vše má v systému své vlastní místo a na jakékoliv novoty je pohlíženo se silnou nedůvěrou, neboť představují ohrožení samotné přírody. Cílem nejvyššího uctívání se však ve starém animismu staly duše mytických i skutečných hrdinů, kteří se zasloužili o obec, kraj nebo o celou zemi (Černík, aj. 2006, s. 72). Stejně významné je i uctívání předků, které spatřujeme i v konfucianství a které bylo hlavním společensko-filozofickým učením, o něž se po staletí opírala vietnamská feudální společnost a které ve velké míře určovalo morální hodnoty vzdělaných vrstev (Černík, aj. 2006, s. 73). V konfucianství se tak uctívání zaměřilo na velké učence a učitele. Tento fakt je velice podstatný a má svůj význam v rámci tématu práce, neboť zde můžeme říci, že pozitivní vztah ke vzdělání je ovlivněn nejhluběji zakořeněnou náboženskou orientací.

Ve srovnání evropského a vietnamského pojetí tedy spatřujeme zásadní rozdíl ve vztahu člověka k okolnímu prostředí a přírodě. V evropském pojetí má role člověka do značné míry vládnoucí charakter, neboť člověk je Bohem povolán odpovědně spravovat svět. Je však důležité zmínit, že vláda nad přírodou není člověku vrozena, nýbrž je na

něj Bohem delegována. Oproti tomu ve vietnamském pojetí má člověk díky přetrvávajícímu animismu celé přírody výrazně nižší roli. Z podstatně rovnějšího postavení zde vychází nutnost pozitivního soužití s celkem světa, který není možno ovládnout. U vietnamských dětí, které jsou žáky na českých školách, tak většinou spatřujeme přátelský vztah ke svému okolí.

Pojem morální hodnoty představuje takové postoje a jednání, které jedinec vnímá jako zásadní ve vztahu k světu a jeho pozitivní kultivaci. Ve vnímání člověka, který je zastává, mají často objektivní charakter. Spadají sem duchovní a tradiční tendence, které jsme si blíže specifikovali výše a které měly přímý vliv na ustavení zcela konkrétních vysoce ceněných hodnot. Náhled na hodnoty má samozřejmě proměnlivý charakter. Největší rozdíly spatřujeme mezi Vietnamci žijícími ve Vietnamu, potencionálními imigranty u kterých jsou znatelná různá očekávání více či méně se blížící realitě, Vietnamci žijícími mimo Vietnam a navrátilivšími se Vietnamci.

Z průzkumů vyplývá, že vysoce ceněnou hodnotou u všech těchto skupin je patriotický vztah k vlastní vietnamské zemi a z něj vyplývající přesvědčení, že i když Vietnamec opustí svou zem, nikdy by na ni neměl zapomenout. Vědomí o vlastním původu a tradicích je tedy pro Vietnamce nesmírně důležité a obzvláště v imigrantech může zanechávat stopy silného střetu mezi tradicí ztělesněnou generacemi předků a vlastním nedostatečným předáváním (Freidingerová, aj. 2014, s. 168). Výsledkem může být na psychologické úrovni výskyt mnohých frustrací a neuróz. Naopak jsou to právě imigranti, kdo mají přímou zkušenost s hledáním kompromisů a cest, jak skloubit loajalitu ke kolektivu s individualistickým, samostatným myšlením (Freidingerová, aj. 2014, s. 168).

Další silně prožívanou hodnotou je rodina. V oblasti výchovy dětí rozeznává E. S. Schaefer čtyři typy výchovy, které dělí podle toho, zda ve vztahu k dítěti převažuje autonomie nebo kontrola. Při převážení autonomie hovoříme o demokratické výchově, pakliže rodič dítě přijímá. Pokud ho odmítá, je protipólem demokratické výchovy výchova zanedbávající. Bývá-li výchova zaměřená na kontrolu a dítě je zároveň přijímáno, mluvíme o ochranářské výchově. Pokud je odmítané, dochází k autoritářské výchově (Schaefer in Peterková 2014). Toto hrubé dělení však berme s rezervou, protože sice není nijak zásadně nepravdivé, vychází ovšem ze západního pojetí silně prodemokraticky až liberálně zaměřené výchovy. Styl východních etnik by dle tohoto

modelu jistě spadal do autoritářské výchovy, neboť od dětí je často vyžadována tvrdá disciplína, přesto však nemůžeme říct, že by vietnamské děti byly odmítané. V případě Vietnamců žijících v ČR musíme navíc rozlišovat rodiny, které jsou na našem území zabydleny po několik generací od rodin nově příchozích. Pakliže zde Vietnamci již žijí v dlouhodobém časovém horizontu, měli možnost z mnoha důvodů přijmout některé výchovné metody většinové společnosti, k čemuž u části z nich došlo.

5 Vzdělávání vietnamských žáků

Školní vyučování zaměřené na poznávání jiných kultur dnes není samozřejmostí. A to i přesto, že učitel disponuje celou řadou metod, jak multikulturní výchovu do školních činností zařadit. S žáky je možno navodit přátelský rozhovor zaměřený na povídání o cizích kulturách, v hodinách zeměpisu lze pročítat nejrůznější atlasy či cestopisy, na práci je možno se zaměřit v rámci výchov, které svým charakterem na rozdíl od exaktně zaměřených předmětů umožňují širší možnosti uchopení probírané látky díky jejich častému humanitněvědnímu charakteru.

Oproti tomu základním nedostatkem na straně imigrantů je mnohdy nedostatečné povědomí o české kultuře. I když i to se v poslední době začíná měnit směrem k lepšímu. Zpočátku však nebyli migranti o specifikách života v české společnosti vůbec informováni a jediným zdrojem informací mnohdy byla výuka úzké slovní zásoby zaměřené na oblast obchodu (Černík, aj. 2006, s. 142).

Po příchodu vietnamského dítěte do nové třídy se pedagog může ve své práci setkat s celou řadou psychosomatických problémů, které se vyskytují v důsledku vržení do nového prostředí. Zde hovoříme zejména o časté nemocnosti, odmítání stravy, atd. Po postupném zvládnutí těchto obtíží se zpravidla vyskytují problémy, vyplývající z rozdílného komunikačního stylu, který zahrnuje v oblasti neverbální komunikace jiné přidělování významů vzhledu, pohledu očí, úsměvu ve tváři, podání ruky, polohám částí těla při komunikaci, atd. (Černík, aj. 2006, s. 147).

Oblast, kterou obzvláště stojí za to zmínit, je volba nového jména. Je zvláštní, že drtivá většina vietnamských žáků dostává od učitele nebo si sama vybere nové české jméno, kterým jsou v prostoru školy oslovováni. Odůvodnění tohoto jevu spočívá v odlišném a často pro laiky nesrozumitelném systému vietnamských jmen. Ta mají zpravidla 3 části. Nejprve se uvádí příjmení, které je následováno pojmenováním, jenž odlišuje osobu od ostatních se stejným příjmením a až nakonec křestní jméno stojící na konci (ANON 2013b). Prostředních jmen však může být i více, což pak má za následek velmi dlouhé jméno, ve kterém je náročné se zorientovat. Dalším uváděným argumentem je skutečnost, že vietnamština je austroasijským jazykem, který svými pravidly stojí zcela mimo rodinu indoevropských jazyků. Výslovnost pak obvykle činí značné obtíže nejen dospělým ale obzvláště dětem. Důležité je v této souvislosti zmínit, že v chápání staré vietnamské generace představuje dnešní emancipovaný styl života

čisté sobectví, které pociťují již v řazení západních jmen, kdy se začíná křestním jménem a rodové označení stojí až na konci (ANON 2013a). Jednotlivec je zde důležitější než komunita. U Vietnamců je toto chápání velmi často obrácené.

Ve vržení dětí do zcela jiného kulturního kontextu překvapivě dochází k rychlému osvojení nového jazyka, ovšem následně jsou vietnamští žáci vystaveni nárokům, které jejich vrstevníci z majoritní společnosti nikdy nezaznamenají. Kromě toho, že děti vykonávají funkci překladatele jazyka rodičům, také vysvětlují, jak chápat chování paní učitelky či spolužáků. Rozdíly v interpretaci se týkají těch nejzákladnějších fenoménů jako je vzhled, přímý pohled do očí, úsměv ve tváři, podání ruky, pohlazení dítěte ve vlasech, doteky na veřejnosti, atd. Tomu všemu bývá ve vietnamské i české kultuře dáván odlišný význam a pochopení toho všeho si žádá svůj čas. Učitel by tedy o tom všem měl mít určité povědomí a při práci s novým žákem vietnamské národnosti si počínat trpělivě a co nejvíce opatrně (viz kapitola 5.3).

Zapojení rodičů do spolupráce se školou napomůže významným způsobem nejen jejich integraci, ale z hlediska vyučování odebere některé nároky (např. tlak z mediátorského postavení mezi rodiči a školou), které jsou na dítě kladeny. To se pak snáze dostane do role běžného žáka.

5.1 Vztah Vietnamců ke škole

České školství je svým charakterem odlišné od vietnamského. Hlavní rozdíly spočívají na jedné straně v rozvoji kritického myšlení postmoderní společnosti, která má dějinnou zkušenost s osvícenstvím. Oproti tomu ve Vietnamu se dává především důraz na matematiku a časté memorování, jelikož společenské vědy nejsou v pragmatické společnosti pátrající po ekonomickém přínosu doceněné, tudíž ani rozvinuté (ANON 2013c). Ekonomika tak vstupuje též do výchovy potomků, kdy děti jsou podporovány, nicméně je na ně vyvíjen silný tlak, aby obstály v konkurenčním boji. Díky tomu se u vietnamských dětí velmi často objevuje stres, který ovšem navenek nedávají najevo (ANON 2013c).

Vietnamští migranti činí svá strategická rozhodnutí zejména s ohledem na budoucnost svých dětí a jejich vzdělání. Z nejnovějších průzkumů formou rozhovoru tak vyplývá, že rodiče mnohdy obětují pohodlí svého vlastního života, aby umožnili svým dětem existenci, kterou sami nepoznali a ke které je vzdělání nezbytné (Jarkovská,

aj. 2015 s. 128). Pozitivní vztah ke škole začíná tedy již zmíněnou vnitřní motivací k učení a úctou k učiteli, kteréžto jsou u vietnamských dětí velmi silné. Často se může stát, že dítě či rodič donese učiteli drobný dárek nebo vykáže snahu navštívit učitele v době jeho nemoci u něj doma. Tyto faktory, které jsou hlášány konfuciánskou tradicí, bývají ještě posíleny v důsledku nedostupnosti vzdělání vlivem dřívějšího válečného stavu a špatné ekonomické situace na území Vietnamu (Černík, aj. 2006, s. 159).

Škola jako instituce má tedy díky silné motivaci Vietnamců značný potenciál. Především představuje srozumitelné a k vietnamské komunitě přátelsky nakloněné zařízení (Černík, aj. 2006, s. 176). Oproti tomu vztah Vietnamců k dalším institucím bývá značně problematický, jelikož mezi vnímané rysy mnohých z nich spadá především nepřehlednost, neochota informovat a velmi častá direktivnost. Školy však dávají rodičům řadu možností, jak se zapojit. Nabízí se účast rodičů na práci školních rad, aktivitách v klubech vázaných na školu, atd. To vše bývá vietnamskou komunitou vnímáno velmi pozitivně. Vztah mezi rodiči a školou má tedy v případě Vietnamců velmi často pozitivní podobu.

5.2 Čeština jako cizí jazyk

V případě čerstvě příchozích imigrantů se učitel často setkává s dětmi, které vůbec neumí český jazyk. K zvládnutí obtíží spojených s jazykovými bariérami však nejde pouze o to, aby si tyto děti nový jazyk osvojily. Aby učitel vůbec mohl začít s prací, je zprvu nutné být alespoň částečně obeznámen s kulturou, kterou si vietnamské děti přiváží a proniknout do způsobů, jak interpretují naši kulturu. Sociokulturní kontext je tedy pro integraci dětí s odlišným mateřským jazykem nanejvýš důležitý. Společnost, kultura a jazyk tvoří jednotu a společně ovlivňují osobnost člověka (Gjurová 2011, s. 14). Na praktické rovině tohoto tvrzení si učitel musí být stále vědom toho, že příchozí dítě z jiné země často nemá ani to nejzákladnější, co se svými vrstevníky sdílet. Obecně známé pohádky a dětská vyprávění, která mnohdy vytvářejí pojítka mezi dětmi, jsou pro žáka z jiného kulturního zázemí neznámé.

Při výuce jazyka musí mít učitel stále na paměti, že ve vietnamštině platí mnohá pravidla, která se v češtině vůbec nevyskytují. V oblasti zvukové stránky jazyka jsou pro vietnamštinu typická jednoslabičná slova, neměnný tónový přízvuk, neexistence uzavřených slabik, pevný slovosled a slovesná povaha vět (Gjurová 2011, s. 19).

Historicky se vietnamština vyvinula z čínštiny tak jako čeština v době národního obrození dostala spisovnou formu z latinských gramatických pravidel. Dnešní vietnamština však, přestože má svůj základ v čínštině, využívá ve své psané podobě latinku. Protože je však vietnamština tónový jazyk, používá řadu diakritických znamének u samohlásek pro označení tónu, který často sám o sobě mění význam slov, která se jinak píšou stejně (Gjurová 2011, s. 19). Jedná se tedy o jazyk, který je svým nejzákladnějším charakterem zcela jiný nežli čeština. Dále ve vietnamštině prakticky neexistuje tykání a vykání tak jako v češtině. Pokud chce mluvčí dát najevo zdvořilost či podřízenost, využívá k tomu celou škálu osobních zájmen. Další velkou obtíží, se kterou jsou Vietnamci konfrontováni je, že v češtině narušil od vietnamštiny existuje zápor. Ve vietnamské komunikaci se tak projevuje vliv buddhistické filosofie, kdy nesouhlasit s vysloveným stanoviskem druhé osoby se považuje za krajně nezdvořilé (Gjurová 2011, s. 19). Prolínání těchto světů je tedy nesmírně náchylné na četnost komunikačních nedorozumění.

Lze tedy tvrdit, že vietnamština stojí na základě zcela jiných jazykových her a paradigmat, než na jaká jsme zvyklí v prostředí euroamerického světa. Pohybovat se v prostředí některého ze západních jazyků klade na vietnamské imigranty značné nároky. Musí prokázat nezměrné množství péle spojené s vůlí proniknout do odlišného systému jako do zcela nového živlu.

Pro dítě je zpravidla doporučováno začít jako první s otázkou Jak se jmenuješ? Jelikož se vietnamské děti mohou zpočátku stydět hovořit česky před rodilými mluvčími z řad svých spolužáků, je možné používat jako pomůcku např. panenku, loutku či maňáska (Gjurová 2011, s. 20).

Dále je pro vietnamské dítě zprvu důležité naučit se češtinu slyšet. Zde hovoříme o rozvoji fonemického sluchu. Dítě zde rozeznává nejmenší části jazyka – fonémy. Jejich pečlivá volba může mnohdy měnit význam slov. Následovat by mělo rozlišování některých souhlásek (např. C a S, Č a Š, Z a Ž) a změkčování.

Pro orientaci v prostoru je nutné naučit se znát význam mnohých předložek (např. na, u, za, atd.). Zde si rovněž může učitel pro názornost vypomoci užitím hraček a jejich vzájemným rozestavením. Stejně důležitá je znalost barev, čísel a tvarů. Zde pro snazší pochopení těchto pojmů existují nejrůznější počítačové programy (např.

Matematika pro prvňáčky, Chytré dítě, Matematika 1 – Rozlišování čísel, barev a tvarů, atd.) (Gjurová 2011, s. 40).

Další oblast představuje rozlišování délky samohlásek, které činí potíže mnohým s češtinou začínajícím cizincům. Podobně jsou na tom děti se specifickými poruchami učení (dále SPU). Schopnost slyšet délku samohlásky je však důležitá, neboť v češtině se délkou mnohdy rozhoduje o významu slova.

Specifickou kapitolu představuje nácvik psaného jazyka. Zde se nejčastěji využívá metoda analyticko-syntetická, která bývá obvykle považována za nejpřijatelnější (Gjurová 2011, s. 44). V duchu této metody je možné začít pracovat tehdy, když žáci již zvládají sluchovou analýzu na jednotlivé slabiky a hlásky. Nejprve se určí počáteční hláska a stanoví se jejich množství. V další fázi dostává každý foném svůj optický znak, který je uskutečněn v procesu psaní. Cílem je pak postupná automatizace (Gjurová 2011, s. 44).

Součástí každé hodiny by pak měl být nácvik sluchové analýzy a syntézy. Zde je nutné rozpoznávání jednotlivých hlásek a jejich vzájemná kombinace. Sluchová analýza i syntéza spolu úzce souvisejí. Nejsou-li obě dobře rozvinuty, dochází ke komolení slov při čtení i při psaní (Gjurová 2011, s. 49). Proto je dobré, věnuje-li učitel v každé hodině alespoň několik minut prostor pro její upevnění.

5.3 Přístup učitelů

V přístupu pedagogů lze spatřit pozitivní i negativní jevy. Ty se samozřejmě z velké části odvíjejí od informovanosti v oblasti odlišných kulturních tradic. Zde hovoříme o nevědomých chybách, kterých se učitelé dopouští zcela neúmyslně.

Například se jedná o problematiku dotýkání. Zatímco v českém prostředí připadá určitá forma dotyku (např. podání ruky, přátelské poplácání po rameni) společensky v úvahu, vietnamská kultura je mnohem více dotyková a Vietnamci jsou zvyklí se jeden druhého dotýkat (Freidingerová, aj. 2014, s. 20). Je zde ovšem jedno velké úskalí, které souvisí s oblastí hlavy. Dotyk kdekoliv na hlavě a zejména pak pohlazení po vlasech je Vietnamci vnímán jako projev krajní neúcty. Pro učitele je důležité toto znát a v případě dětí mladšího školního věku by jako známku uznání měl použít maximálně poplácání po rameni nebo jinou formu pochvaly.

Pokud se Vietnamci vlivem nevhodně volených společenských konvencí dostanou do silných rozpaků či nejistot, pak se zpravidla začnou výrazně usmívat popř. se nahlas smát. Smích má tedy jasnou funkci zmírnit napjatou situaci. Úsměvem rovněž Vietnamci dávají najevo, že nemají žádný problém a vše je v pořádku. Zatímco u nás je úsměv na tváři zpravidla projevem zdvořilosti, u Vietnamců se jedná o jakousi skrytou obranu, skrze kterou nechtějí propustit cizího člověka hlouběji do svého světa. I když samozřejmě i zde do určité míry platí, že úsměv je známkou libosti. Pro učitele by v komunikaci s dítětem a jeho rodiči měly být signální jakýkoliv úsměv a hlasité smání, které jsou u konkrétního jedince výrazným způsobem nad rámec normy.

V souladu s nejistotou, kterou jsme nyní blíže tematizovali je důležité rovněž zmínit důležitost vhodné formulace některých otázek. Např. otázky zacílené na stáří, které v našem prostředí používáme v rámci společenského zařazení, zpravidla přivádějí Vietnamce do rozpaků.

Vietnamcům je dále nepříjemné, pokud jim při rozhovoru hledíme přímo do očí, což jimi bývá často interpretováno jako projev domýšlivosti či nadřazenosti (Freidingerová, aj. 2014, s. 20). Zde vidíme opět značný rozdíl v porovnání s naším přístupem, který si člověk neznalý problematiky nemusí vůbec ani uvědomit a tak se nechtěně dopustit chyby ve způsobu vedení komunikace. V evropském kontextu je v rozhovoru pohled do očí brán jako známka rovnosti komunikujících stran.

Každý projev dobrých úmyslů se tedy nemusí nutně setkat s pozitivní odezvou a nejlepší prevencí nechtěných přešlapů je bezpochyby dobrá nebo alespoň základní informovanost.

Pokud pedagog má v této oblasti alespoň základní povědomí, vstupuje míra jeho osobního porozumění do celkového stylu práce s žáky. Osvětlování jiné kulturní tradice ostatním žákům přiměřeným způsobem se v takových případech stává běžnou součástí v oblasti výchov. Do výuky primárních předmětů se pak tyto znalosti promítají dle potřeby v podobě individuálního osvětlování významů, přiblížení jádra problémů, atd.

Pokud překročíme tuto osobní rovinu přístupů a začneme hovořit o vědomých opatřeních zacílených na celou skupinu vietnamských žáků, pak se velmi často setkáme se strategií některých škol poskytovat svým dětem bezplatné kurzy českého jazyka v období letních prázdnin, v některých případech při velké koncentraci vietnamských žáků též zřízení pozice vietnamského asistenta, jehož náplní práce je tlumočení a pomoc

dětem, jejich rodičům i učitelům při orientaci ve škole a jejích pravidlech (Pechová 2012). Tyto strategie jsou však vázány na finance a jejich výskyt je tak spíše ojedinělý. Specifická opatření tak zůstávají převážně na bedrech učitelů v oblasti osobních přístupů.

Učitel by neměl zapomínat, že děti jsou velmi citlivé na jakékoli zobecňující hodnocení celé vietnamské komunity. Tendence hodnotit jevy je přirozená každému člověku. V tomto smyslu jsme všichni interprety. Pakliže o nějaké věci nemáme detailní informace, přesto vynášíme zobecňující soud. To činíme z touhy orientovat se v neznámém. Zobecnění mívají ve své podstatě orientační a obrannou funkci. Příslušníka komunity se však taková vyjádření přímo dotýkají a proto jim dává mnohem hlubší význam. Pro získání důvěry dítěte by se proto učitel měl vynasnažit od takových výroků se co nejvíce oprostít.

6 Názory a postoje obyvatel České republiky k vietnamské menšině

Obecný pohled většinové populace prošel od 60. let minulého století značnou proměnou. Na počátku byla přítomnost vietnamských studentů v ČSSR brána jako morální povinnost vzhledem k dlouhotrvajícímu válečnému konfliktu v jejich zemi. Studenti z Vietnamu se zde učili česky a udržovali přátelské vztahy se všemi ostatními (Leontiyeva 2006, s. 49). Změnu ve smýšlení vyvolala až první velká migrace převážně vietnamských dělníků bez znalosti českého jazyka v průběhu 80. let. Jelikož tato skupina hojně cestovala po celé republice a postupně se začala živit obchodem s lacinou elektronikou a textilem, vystoupila do popředí určitá viditelná charakteristika, kterou bylo velmi snadné připsat přicházejícímu etniku jako celku. Přes všechny menší obtíže se dá říci, že vietnamská komunita fungovala poměrně dobře, byť se jevila jako nenápadná a uzavřená.

Změna nastala v polovině 80. let. Československá strana stále více obsazovala vietnamské pracovníky v neatraktivních oborech, na pásové výrobě či pomocných pracích a oproti tomu motivem přicházejících migrantů byla cesta za lepším výdělkem. Došlo nutně ke střetu zájmů obou stran. Důsledek snižování počtu Vietnamců v tomto období však lze připsat též velkým politickým rozhodnutím té doby. Komunistická strana Vietnamu sice stále řídila hospodářství, to se však rychle otevíralo cizímu kapitálu z Japonska, Číny a Francie. Česká hospodářská politika neměla sílu ani motivaci tuto změnu využít. ČSSR tedy odstoupila od vzájemných dohod a smluv, finančně vyrovnala své nesplněné závazky vůči Vietnamu, zrušila konzulát v Saigonu a přerušila téměř veškeré oficiální hospodářské styky (Leontiyeva 2006, s. 51).

Dnešní migranti vietnamského původu přicházejí na základě zcela jiných geopolitických podmínek. Jedná se o novou generaci lidí, kteří mají informace o životě v ČR od svých rodičů, pakliže zde žili. Bohužel je jim dodnes přičítána spousta stereotypů, jejichž počátek můžeme vysledovat již od 80. let. Reakce majoritního obyvatelstva na vietnamské etnikum se tak dnes dostávají do různých situací, v nichž je zpochybňován i samotný pozitivní význam cizinců pro tuto republiku. A právě do prázdnoty neznalosti vstupuje předsudek a stereotyp jako zdánlivý ukazatel, který nabízí orientaci.

Pro dnešní Vietnamce je nejobtížnější překonat stigma cizince a stánkaře, do kterého jsou automaticky zařazováni. Proto se často snaží vlastní pílí a motivací tento stereotyp nabourat, protože si dobře uvědomují, že jako pro cizince je pro ně mnohem obtížnější tohoto cíle dosáhnout (Jarkovská, aj. 2015, s. 136). Nejvyšší hodnotu tedy dostává vzdělání. Důležité ovšem je nejen daný obor vystudovat, ale především se v rámci něj umět uplatnit. Touha patřit mezi ty nejlepší z nejlepších je tak mezi mladými Vietnamci velmi nápadná, neboť aby si zaměstnavatel mezi uchazeči vybral právě vietnamského kandidáta, je důležité, aby onen uchazeč nepředstavoval pouze průměr, ale nadprůměr. Mnozí Vietnamci se totiž domnívají, že právě vlivem předsudků by si zaměstnavatel nikdy nevybral vietnamského pracovníka, pakliže by vedle něho usiloval o tutéž práci stejně schopný český uchazeč. Je tedy nutné být zdaleka nejlepší. Proto je vysoká úroveň vlastních schopností pro příslušníky vietnamského etnika tím nejlepším nástrojem, jak docílit shodných příležitostí a nebýt stereotypně zařazen (Jarkovská, aj. 2015, s. 138).

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Cíl výzkumu

Cílem empirické části je za využití kvalitativního rozhovoru s respondenty zjistit a popsat specifika vzdělávání vietnamských žáků na vybraných základních školách v Jablonci nad Nisou. Tento záměr pak vychází z cíle celé práce popsat vzdělávání příslušníků národnostních menšin s důrazem na vietnamskou menšinu na základních školách a zjistit specifika vzdělávání vietnamských žáků na vybraných základních školách.

Každý okruh dotazů, který byl respondentům v průběhu rozhovorů pokládán (viz příloha B), vyplývá z jedné z výzkumných otázek BP. Z výzkumné otázky č. 1 vychází první okruh dotazů, z výzkumné otázky č. 2 vychází druhý okruh dotazů, atd. Výzkumné otázky jsou pro potřeby práce rozděleny na hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka byla formulována takto: **Jaká jsou specifika vzdělávání vietnamských žáků na vybraných základních školách v Jablonci nad Nisou?** Dílčí výzkumné otázky, které svým charakterem vychází z hlavní výzkumné otázky, jsou stanoveny následovně:

1. Jak četnou zkušenost s vietnamskými žáky má učitel základní školy v Jablonci nad Nisou?
2. Jaké jsou zvláštnosti edukačního procesu vietnamských žáků?
3. Jaký přístup ke vzdělání je zaujímán v rodinách vietnamských žáků?
4. Jakou podobu má sociální interakce vietnamských žáků?
5. Jaké problémy mívají vietnamští žáci v rámci edukačního procesu?
6. Co učitelé považují za výrazná specifika vietnamských žáků?

8 Metodologie výzkumu

K realizaci výzkumné akce se autor BP rozhodl přistupovat kvalitativní strategií. K tomu ho vedla především povaha zkoumané reality, u níž by kvantitativní přístup vyžadoval analýzu jednotlivých částí a skrze ně porozumění celku. Oproti tomu v autorově chápání předmětu práce vystupuje holistický charakter, kde je realita mnohotvárná a výzkumník je účasten výzkumu, který je jeho vlastní přítomností ovlivněn. Jelikož každý kvalitativní výzkum je závislý na jedinečnosti místa, času a osobě výzkumníka, nelze většinu z nich opakovat (Miovský 2006, s. 17). Důležitá je zde tedy vždy interpretace samotné reality.

Dalším důvodem pak byl záměr pojetí rozhovorů v polostrukturované podobě. Tato podoba rozhovorů nabídla řadu výhod. Především je zde možné nechat respondenta upřesnit či vysvětlit, jak danou věc myslí. Ověření však podléhá i vlastní pochopení a interpretace výzkumníka. Další možností je kladení doplňujících otázek, čímž je téma rozpracováváno do hloubky (Miovský 2006, s. 160). Možnosti polostrukturovaného rozhovoru byly autorem BP využity. Předem byl připraven soubor otázek, nebylo však nezbytně dodržováno jejich pořadí. Navíc jistá volnost zde pozitivně přispěla k vytvoření přirozenějšího kontaktu mezi autorem BP a respondentem. Rovněž bylo možné pokládat individuální dotazy, které byly voleny s ohledem na zkušenost respondenta. Tento způsob získávání dat se v průběhu sběru ukázal jako vhodný, neboť umožňoval snadné ověření, že respondent porozuměl otázkám a také pokládání doplňujících dotazů na základě odpovědí.

Po každém rozhovoru byla ihned provedena transkripce diktafonem získaných dat, která byla porovnána s písemnými poznámkami autora BP, které vznikaly v průběhu každého rozhovoru. Výsledek textového zaznamenání údajů relevantní povahy byl následně těmito poznámkami doplněn. Transkripci podléhal pro snadnou orientaci pouze obsah. Nejednalo se tedy o doslovnou transkripci, jejímž účelem je plný převod mluveného slova včetně údajů o síle hlasu, pauz v promluvě, přerázkách, atd.

Po textové úpravě informací byla na jejich základě data analyzována skrze metodu vytváření trsů a metodu prostého výčtu. Metoda vytváření trsů seskupuje určité výroky do skupin podle charakteristických znaků. Tak vznikají obecnější kategorie, jejichž zařazení do trsu je asociováno s určitými opakujícími se znaky, charakteristickým uspořádáním, atd. (Miovský 2006, s. 221) Metoda prostého výčtu se

pak nachází na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Důležité zde je, jak často se určitý jev vyskytl vzhledem k jinému jevu. Frekvence a intenzita výskytu určitého jevu poukazují na charakter kvalitativních údajů (Miovský 2006, s. 223).

9 Respondenti a prostředí výzkumu

9.1 Způsob výběru respondentů

Autor BP nejprve oslovil ředitele škol a seznámil je se svým záměrem provádět mezi respondenty z řad pedagogů výzkum zaměřený na osobní zkušenost jednotlivých učitelů s výukou vietnamských žáků. Po předání této zprávy týmům vyučujících se následně ozývali pedagogové, kteří autora BP na základě svých zkušeností z praxe sami kontaktovali. Jednalo se o respondenty z pracovišť nacházejících se v Jablonci nad Nisou: ZŠ 5. května, ZŠ Mozartova, ZŠ Pivovarská a ZŠ Šumava. Respondenti byli vybráni na základě délky profesní zkušenosti, která nesměla být kratší než deset let. Celkově se k rozhovorům přihlásilo dvanáct respondentů, z nichž bylo nutno dva odmítnout, neboť jejich pedagogická praxe nedosahovala požadované hranice deseti let. Respondentům jsem pak pro potřeby práce přidělil anonymní označení R1, R2, atd. Způsob řazení respondentů je určen pořadím rozhovorů.

Údaje byly získávány vždy v respondentem vybraném restauračním zařízení v jeho volném čase či přímo na pracovišti v rámci předem sjednaného setkání. Důraz byl kladen na volbu respondenta. Ten byl ujištěn o důvěrnosti svých sdělení a o jejich využití čistě v zájmu BP. Taktéž byli respondenti seznámeni s možností okamžitě ukončit rozhovor a neposkytovat další informace a byla jim rovněž zaručena anonymita. Respondenti byli dopředu telefonicky či mailově seznámeni s osobou realizátora. Ten jim tedy při setkání nebyl zcela neznámý a na úvod rozhovoru jim v případě jejich zájmu dal prostor pro jejich otázky na osobu tazatele a smysl vlastní práce. Tím byla zajištěna vzájemná důvěra.

9.2 Popis respondentů

R1: Pedagožka s délkou odborné praxe 35 let, narozena v Praze, v současnosti již 15 let působí na ZŠ Mozartova v Jablonci nad Nisou. R1 vyučuje na 2. stupni matematiku a přírodopis. Odborná praxe zahrnuje práci se dvěma vietnamskými žáky. Rozhovor s R1 byl dle přání dotazované proveden v kavárně.

R2: Pedagožka s délkou odborné praxe 15 let, narozena v Jablonci nad Nisou, po celou dobu své praxe působí na ZŠ Šumava v Jablonci nad Nisou. Odborná praxe zahrnuje práci s jedním vietnamským žákem. R2 má zkušenost s prací s národnostně

velmi bohatou skupinou, v jeden okamžik se v její třídě vyskytovaly děti 7 různých národností. Rozhovor probíhal dle návrhu dotazované v pizzerii.

R3: Pedagožka s délkou odborné praxe 32 let, narozena v Liberci, v současnosti již 20 let působí na ZŠ Šumava v Jablonci nad Nisou. R3 vyučuje v rámci 1. stupně. Odborná praxe zahrnuje práci se čtyřmi vietnamskými žáky. Rozhovor probíhal dle přání dotazované během volné hodiny na pracovišti.

R4: Pedagožka s délkou odborné praxe 11 let, narozena v Jablonci nad Nisou, v současnosti již 5 let působí na ZŠ Šumava v Jablonci nad Nisou. R4 vyučuje v rámci 1. stupně. Odborná praxe zahrnuje práci s jedním vietnamským žákem. Rozhovor probíhal dle přání dotazované během volné hodiny na pracovišti.

R5: Pedagožka s délkou odborné praxe 19 let, z toho 16 roků na základní škole, narozena v Praze. Další praxe v souvislosti se sportovní tréninkovou činností lehké atletiky. V současnosti působí již 16 let na ZŠ Pivovarská v Jablonci nad Nisou. R5 vyučuje v rámci 1. stupně. Odborná praxe zahrnuje práci s jedním vietnamským žákem. Rozhovor probíhal dle přání dotazované během volné hodiny na pracovišti.

R6: Pedagožka s délkou odborné praxe 15 let, narozena v Litomyšli. V současnosti působí již 8 let na ZŠ Pivovarská v Jablonci nad Nisou. R6 vyučuje český jazyk a dějepis na 2. stupni. Odborná praxe zahrnuje práci se dvěma vietnamskými žáky. Rozhovor probíhal dle návrhu dotazované v kavárně.

R7: Pedagožka s délkou odborné praxe 12 let, narozena v Liberci, v současnosti již 5 let působí na ZŠ Mozartova v Jablonci nad Nisou. R7 vyučuje přírodopis a matematiku na 2. stupni. Odborná praxe zahrnuje práci se dvěma vietnamskými žáky. Rozhovor probíhal dle návrhu dotazované během volné hodiny na pracovišti.

R8: Pedagog s délkou odborné praxe 11 let, narozen v Jablonci nad Nisou, po celou dobu své praxe působí na ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou. R8 vyučuje tělesnou výchovu a zeměpis na 2. stupni. Odborná praxe zahrnuje práci s jedním vietnamským žákem. Rozhovor probíhal dle návrhu respondenta během volné hodiny na pracovišti.

R9: Pedagožka s délkou odborné praxe 20 let, narozena v Pardubicích, posledních 7 let působí na ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou. R9 vyučuje v rámci 1. stupně. Odborná praxe zahrnuje práci s osmi vietnamskými žáky. Rozhovor probíhal dle návrhu dotazované v kavárně.

R10: Pedagožka s délkou odborné praxe 17 let, narozena v Liberci, většinu své profesní dráhy vyučuje na ZŠ Mozartova v Jablonci nad Nisou. R10 vyučuje český jazyk a dějepis na 2. stupni. Odborná praxe zahrnuje práci se třemi vietnamskými žáky. Rozhovor probíhal dle návrhu dotazované během volné hodiny na pracovišti.

9.3 Popis prostředí

Jablonec nad Nisou je statutárním městem, které se rozkládá na ploše 31 km² a ve kterém žije 45 000 obyvatel. Ve městě se nalézá 11 základních škol. Největší z nich je ZŠ v Liberecké ulici, kterou navštěvuje celkem 628 žáků. Naopak nejmenší ZŠ v tomto městě představuje Svobodná ZŠ v Rybářské ulici, která vzdělává pouze v rámci prvního stupně celkem 78 žáků. Školy, na kterých byl výzkum prováděn, stojí počtem žáků v tomto rozmezí. Největší z nich je ZŠ Šumava, do které dochází na výuku 469 dětí v 21 třídách. ZŠ Mozartova má 18 tříd, ve kterých je vyučováno 404 žáků. ZŠ Pivovarská disponuje 12 třídami, ve kterých se vzdělává 274 dětí. Nejmenší ze zkoumaných škol pak je ZŠ 5. května, kde se v 11 třídách vzdělává 264 žáků (Vitvar 2006).

10 Průběh výzkumu

10.1 Příprava výzkumu

Rozhovorům s respondenty předcházelo sepsání teoretické části na základě prostudované literatury. To poskytlo autorovi BP určité základní zorientování v problematice. První verze teoretické části byla sepsána již v červenci a srpnu 2015, její postupná revize však probíhala až do června 2016.

Během září a října 2015 pak pokračovala příprava samotného výzkumu v rámci empirické části. Byly stanoveny výzkumné otázky, které posloužily jako východisko pro sestavení seznamu otázek, které byly probírány s respondenty během rozhovorů. Taktéž byli kontaktováni ředitelé škol a byl jim autorem BP oznámen záměr provádět mezi respondenty z řad pedagogů výzkum. Jednotliví ředitelé zmíněných škol (viz kapitola 9.1) následně tento záměr oznámili svým pedagogickým týmům, z nichž se následně autorovi BP ozývali respondenti svolní k rozhovorům. S nespoluprací se autor setkal v případě ředitele ZŠ Liberecká. Zamýšlená realizace s učiteli z této školy proto neproběhla.

10.2 Realizace výzkumu

Realizace spočívala v provedení deseti rozhovorů s respondenty, pro jejichž zařazení do výzkumu byla kritériem praxe min. 10 let a zkušenost s výukou vietnamských žáků. Smluvené schůzky se uskutečnily v místech, které navrhli respondenti. Rozhovory měly polostrukturovanou podobu a východiskem pro ně byl seznam diskutovaných otázek (viz Příloha B). Každý z rozhovorů proběhl jednorázově a trval vždy zhruba 50 minut. Celá realizace probíhala od listopadu 2015 do února 2016.

10.3 Třídění dat

Po každém rozhovoru proběhlo třídění zaznamenaných dat, která byla získána ze dvou zdrojů. Jedná se o transkripci audiozáznamu, který byl pořízen za využití diktafonu a písemné poznámky, které autor BP pořizoval. Neustále bylo sledováno, zda se smysl činností neodchyluje od cíle empirické části. Třídění bylo ukončeno v březnu 2016. Na jeho základě pak vznikly popisy jednotlivých případů (viz kapitola 11).

10.4 Analýza dat

Analýza dat proběhla metodou vytváření trsů a metodou prostého výčtu v červenci 2016. Pozornost byla věnována charakteristickým skupinám sebraných dat a četnosti výskytu konkrétních jevů v poměru k jiným jevům. Sebraná data byla strukturována dle výzkumných otázek.

10.5 Interpretace dat

Od poloviny května do poloviny července 2016 byla sestavena empirická část BP. Samotná interpretace dat v rámci empirické části proběhla počátkem července 2016.

11 Sebraná data

11.1 Respondentka R1

První respondentkou byla učitelka s praxí 35 let. Během této doby však vyučovala dvě vietnamské děti. Oba žáci byli sourozenci – starší Honza, kterého měla ve třídě již pět let a mladší Míša, kterou vyučovala 3 roky. Obě děti se ve školním životě projevovaly značně rozdílně. V českém prostředí byla jejich rodina zabydlena již od útlého dětství staršího chlapce a v komunikaci se školou nebyl ze strany rodičů žádný problém. S fungováním školy jakožto instituce byli rodiče dobře obeznámeni.

Aktuálně je Honzovi 13 let a Míša je ve věku 11 roků. Zatímco Honza dosahoval výborných výsledků, kdy nejhorší známkou u něj byla dvojka, Míšin školní prospěch byl ještě lepší. Na každém vysvědčení měla až doposud samé jedničky. Obě děti byly v kolektivu oblíbené.

V projevech Honzy lze dle tvrzení dotazované dlouhodobě vysledovat, že je velmi sebevědomý, což se někdy projevuje až přezíravostí k autoritám. Respondentka je přesvědčena, že výchova obou dětí v rodině je značně orientována na chlapce. Toto podpořila tvrzením, že dle vyprávění Honzy matka vždy připravuje dvě večeře a otec se synem si vždy jako první vyberou, kterou z nich budou konzumovat. Rovněž dle projevů rodičů, kteří se oba zajímají o školní život svých dětí, usuzuje, že dominantní postavení má v jejich rodině otec. Honza je velmi kamarádský, zároveň však neprůhledný, neboť dle domnění respondentky nikoho nepouští blíže do svého soukromí. Velmi o sebe dbá a klade důraz na sebe prezentaci. Dále je respondentka přesvědčena, že je to rozhodně vůdčí typ. Ve škole vykazuje nadání pro studium cizích jazyků a matematiku.

Míša je jiná. I ona je ve skupině oblíbená. Neprojevuje se však jako přirozený vůdce. Je ale velmi oblíbená a v kolektivu družná. I ona má výborný prospěch. Vykazuje přirozený talent v oblasti výtvarné výchovy. Taktéž ji zajímá dějepis a přírodopis.

Respondentka nevyužívala žádné zvláštní pedagogické metody. Nebylo to dle jejich slov potřebné. Obě děti neměly problém s českým jazykem a ve škole dosahovaly skvělých výsledků. Ve fungování sourozenců v rámci skupiny taktéž nebyl žádný

problém. V rámci mimoškolních aktivit docházela Míša na tanec a její bratr se věnoval bojovému umění.

11.2 Respondentka R2

Druhou respondentkou byla učitelka, jejíž pedagogická zkušenost je již 15 let. Za tu dobu se však setkala s jediným vietnamským žákem, který byl předmětem našeho rozhovoru. V době setkání respondentky s žákem byla jeho rodina zabydlena v českém prostředí již pět let.

Vietnamskému chlapci v rámci třídy říkali Tomáš. Bylo mu 9 let a v rodině byl prostředním dítětem. V komunikaci s rodiči měla respondentka problém. Za téměř 4 roky se nimi dle jejích slov nikdy nesečkala. Třídní schůzky však navštěvoval nejstarší devatenáctiletý bratr, který fungoval jako tlumočník mezi rodiči a školou. Vše bylo řešeno za využití jeho prostřednictví. Respondentka se taktéž domnívá, že měl v rodině nejvyšší míru zodpovědnosti. Absence osobní přítomnosti rodičů byla nejstarším bratrem vysvětlena velmi špatnou znalostí českého jazyka, přestože však rodina byla zabydlena v českém prostředí již delší dobu. Respondentka proto nezastává názor, že by rodiče neměli o školní výsledky svého syna zájem. Bylo-li prý třeba cokoli nakoupit, obstarat či vypracovat, Tomáš byl vždy připravený.

Tomáš navštěvoval 4. třídu. Určitým specifíkem bylo, že skupina byla národnostně velmi pestrá. V jednu chvíli se dle slov učitelky v jejím rámci vyskytovalo 7 národností. Z tohoto důvodu byla třída velmi otevřená a žádné z dětí nevykazovalo patologické chování ve skupině. Respondentka proto tuto třídu hodnotí velmi pozitivně.

Tomáš byl ve škole dle slov učitelky velmi učenlivý a zvykl si na samostatnou práci, neboť domácí úkoly byl nucen si psát sám. Nikdo mu je ani nekontroloval. Rychle však chápal. Vykazoval vyšší nadání v matematice a bylo obvyklé že na každé vysvědčení měl samé jedničky. Jedinou jeho slabinou byla nízká míra pečlivosti. Se vším byl hned hotový. Pakliže se dopustil nějaké chyby, už se k ní nevracel.

V mimoškolním životě byl velmi vytížený. Respondentka si není vědoma, že by docházel na nějakou sportovní či kulturní mimoškolní aktivitu. Zato však okamžitě po vyučování šel vždy domů a pomáhal až do večera svým rodičům ve večerce, kterou v Jablonci nad Nisou vedli.

11.3 Respondentka R3

Třetí respondentka byla učitelka s 32 lety pedagogické praxe. Během této doby se setkala v rámci vyučování se čtyřmi vietnamskými žáky, na které byl vztažen náš rozhovor.

Prvním žákem byl chlapec, kterému v kolektivu říkali Duc. V době, kdy Duc docházel do školní výuky k respondentce, byla jeho rodina v rámci českého prostředí zabydlena již 3 roky. Rodiče pracovali ve výrobě a Duc byl jejich jediným dítětem. Ve škole začal navštěvovat čtvrtou třídu, kam přestoupil z jiného školního zařízení následkem stěhování. Respondentka vzpomíná na práci s ním jako na velmi problematickou a náročnou. Do její třídy zmíněný chlapec docházel $\frac{3}{4}$ roku a následně ze školy odešel, neboť rodina se znovu stěhovala. Zásadním problémem při práci s Ducem byla jazyková neznalost a z ní pramenící řada komplikací. Respondentka zmiňuje, že výhradně ona byla iniciátorem veškerých podpůrných opatření. Obvyklé bylo doučování po skončení výuky, speciálně sestavené úkoly, stálé úsilí o komunikaci s rodinou, atd. Žádné ze snah se však dle slov vyučující nesetkaly s úspěchem, neboť rodiče také velmi špatně ovládali jazyk. K tomu všemu byli neustále v zajetí pracovního vytížení. S Ducem se tedy velmi pravděpodobně nikdo doma nepřipravoval, což mělo za následek takřka nulový posun během téměř celého roku. S přihlédnutím k výše zmíněným obtížím nelze jednoznačně říci, k jaké oblasti školní práce chlapec přirozeně inklinoval. Rovněž respondentce není nic známo o jeho případných mimoškolních aktivitách či bližší rodinné situaci. Ostatní žáci v kolektivu ho sice brali na vědomí, nenavazovali s ním však téměř žádné vazby.

Druhou žákyní respondentky byla dívka Eliška. Ta byla v její třídě od počátku školní docházky 5 let a v ČR byla již narozena. V době, kdy Eliška docházela k respondentce do vyučování, chodily do stejné školy taktéž dvě její starší sestry. V komunikaci s rodiči nebyl žádný problém. Oba byli velmi dobře obeznámeni s fungováním školního prostředí i jinými institucemi. Respondentka tvrdí, že Eliška byla přirozeně inteligentní. Žádná oblast práce jí nedělala problémy. Vzpomíná však, že zvláštní nadání vykazovala v oblasti výtvarné výchovy. V rámci mimoškolních aktivit taktéž docházela do výtvarného oboru jablonecké Základní umělecké školy. Respondentku však nejvíce upoutalo, jak všechny tři sestry, které chodily každá do

jiného ročníku, spolu velmi efektivně při plnění školních povinností spolupracovaly. Taktéž v kolektivu ostatních dětí byla Eliška velice oblíbená.

Posledními dvěma probíranými vietnamskými žáky byla dívka Drahuška a chlapec Martin, kteří byli sourozenci. Zatímco Drahušku respondentka vyučovala 3 roky, na mladšího Martina měla možnost v době rozhovoru působit 1 rok. Její zkušenost se zmíněnými dětmi pokračuje i nadále. Drahuška i Martin jsou stejně jako Eliška narozeni v prostoru ČR. Nemají žádné komunikační problémy a i jejich rodiče se dobře vyznají ve fungování školního prostředí. Respondentka uvádí, že během prvního roku chodila Drahuška na školní schůzky společně s rodiči a uváděla je do obrazu. To však brzy skončilo. Oba sourozenci mají ve škole výborné výsledky. Respondentka si nevzpomíná, že by jim něco dělalo obtíže. Domnívá se však, že i přes výborné výsledky je starší sestra přeci jen všestrannější a přirozeně nadanější. Chlapec pak vykazuje nejlepší výsledky v matematice. V Českém jazyce a v několika dalších předmětech má zřídka na vysvědčení dvojku. K tomu respondentka poznamenává, že v některých situacích je Martin lenivý a pohodlný. Sourozenci mají řadu zájmů, které se promítají zejména do oblasti mimoškolních aktivit. Drahuška dochází na hodiny tance a Martin se věnuje bojovému umění Judo. Ve společnosti ostatních dětí jsou oba sourozenci velmi oblíbeni. Dle slov vyučující pro pedagoga obě děti představují ideální žáky, vůči kterým není při práci nutné vykazovat žádná mimořádná opatření.

11.4 Respondentka R4

Čtvrtá respondentka je pedagožkou s dobou praxe 11 let. Hovořil jsem s ní o jediném dítěti, se kterým měla možnost se za tuto dobu setkat. Chlapec, o kterém jsme vedli rozhovor, se jmenoval Vašek. Dotyčného žáka měla respondentka možnost vyučovat tři roky v době od první do třetí třídy.

Komunikace s rodinou probíhala výhradně s otcem žáka. Celkově se dá říci, že hoch pocházel z pracovně značně zaneprázdněného zázemí. Rodiče provozovali večerku a v českém prostředí byli dle tvrzení respondentky zabydleni zhruba od předškolního věku chlapce. Velmi často nedocházeli ani na třídní schůzky. Nedá se však říci, že by rodiče nejevili o prospěch svého syna zájem. Vyučující se scházela s rodiči individuálně během dopředu smluvených hodin. Komunikace s nimi probíhala obtížně, neboť rodiče neovládali češtinu na komunikativní úrovni. Rozhovory s učitelkou proto probíhaly

částečně v písemné formě, kdy otec požádal vyučující, aby napsala vše potřebné do notýsku. Často se stávalo, že neporozuměl některým pojmům a často i celým větám. Jevil však snahu a do komunikace nikdy nezapojoval svého syna, který by v onu chvíli plnil roli jakéhosi prostředníka. Celkově se respondentce jevilo, že je otevřený a že její připomínky jsou vstřícně přijaty.

V hodinách se u chlapce projevovaly určité sklony k matematice, ve které byl nadprůměrně šikovný. Dle slov respondentky mu šla i čeština, přestože aktivní znalost mluveného jazyka u něj byla spíše na průměrné úrovni. V této oblasti stál výrazně za svými rodilými mluvčími spolužáky, nicméně u něj probíhalo velmi rychlé učení jazyka. Rovněž dotazovaná uvedla, že hoch měl slabá místa ve výtvarné výchově a oblastech spojených s manuální zručností. Také byl dle jejího tvrzení velmi často nepořádný. V hodinách však byl hodně aktivní, rád se hlásil a odpovídal na dotazy.

Se spolužáky vycházel až na problémy s jedním dítětem ve třídě dobře. Ostatní vůči němu nevykazovali žádné předsudky. Dá se říci, že byl ve skupině dobře přijat a rychle se dokázal adaptovat na nové prostředí. Mimoškolní aktivity dle domněnky respondentky neprovozoval.

Při výkladu v hodině se stávalo, že chlapec neporozuměl nějakému pojmu. V takový okamžik se přihlásil a zeptal se na význam. Respondentka mu pak vždy trpělivě přibližovala správný význam pojmu. To bylo v podstatě jediným specifickým rysem její práce s tímto chlapcem.

11.5 Respondentka R5

V pořadí pátá respondentka měla 19 let praxe, z toho 16 na základní škole. Dále se 3 roky věnovala tréninkově sportovním činnostem s dětmi. Její specializací byla práce s SPU a ADHD. Za tu dobu měla i ona jedinou zkušenost s vietnamským žákem.

Chlapec, o kterém jsme vedli rozhovor, se jmenoval Kristián a i on pocházel z rodiny, která byla ve zdejším prostředí zabydlena několik let. Rodina měla tři děti a Kristián byl nejmladší. Navštěvoval čtvrtou třídu. Jeho starší bratr docházel na stejnou základní školu o rok výše a nejstarší sestra již studovala na gymnáziu. Rodiče tou dobou již ovládali český jazyk na dostatečné úrovni a tak při komunikaci školy s rodinou nebyl žádný problém. Taktéž se pravidelně zajímali o prospěch svých dětí.

V hodinách se dle slov respondentky Kristián projevoval velice aktivně. Neustále se hlásil a odpovídal na otázky. Ve spektru předmětů vykazoval vlohy pro matematiku. Respondentka si v rozhovoru nevybavovala žádnou oblast, která by chlapci činila obtíže nebo se dala označit za jeho slabší místo. V kolektivu ostatních dětí byl vše přijímán, jen během druhého ročníku měl problém s určitou úzkou skupinkou žáků z vedlejší třídy, ze strany kterých se vůči němu objevily zřetelné známky šikany. Toto však bylo učiteli z obou tříd podchyceno. Mimo školní hodiny docházel na lekce klavíru do Základní umělecké školy a dříve se též aktivně věnoval karate.

11.6 Respondentka R6

Šestou respondentkou byla učitelka s 15 lety školní praxe. Hovořil jsem s ní o dvou dětech, se kterými měla za tu dobu možnost se při své práci setkat. Prvním z nich byl Aleš, který navštěvoval 6. ročník a byl bratrem Kristiána, který byl přiblížen při rozhovoru s respondentkou R5. Dalším vietnamským žákem byla dívka Mina, která taktéž navštěvovala 6. ročník, ovšem o tři roky dříve před Alešem.

Aleš byl stejně jako jeho bratr již narozen v českém prostředí. V porovnání s ním byl však mírně línější. I on byl však veden s nadprůměrně dobrým prospěchem, ve kterém se na vysvědčení občas vyskytla dvojka. Nicméně žádné zásadní studijní komplikace nevykazoval. Stejně jako jeho bratra i jeho bavila matematika. V kolektivu spolužáků však nebyl v centru oblíbenosti. Respondentka k tomuto uvádí, že není pravdou, že by se v jeho případě někdy vyskytly nějaké patologické známky sociálního chování ve vztahu spolužáků k jeho osobě, nicméně byl v určitém smyslu uzavřený a neudržoval pozitivní vztah s každým. Ti, kteří stáli mimo okraj jeho přízně, proto k němu zaujímali spíše neutrální postoj. Ve volném čase i on stejně jako jeho bratr navštěvoval Základní uměleckou školu, kde se věnoval hře na klarinet.

Dívka Mina pocházela z rodiny, která se zabydlela v českém prostředí dva roky před jejím setkáním s respondentkou v rámci školy. V době jejího příchodu do ČR jí tedy bylo 10 let. Jazykově na tom v té době nebyla nejlépe, nicméně postupné osvojování řeči probíhalo velmi rychle. Její otec a bratr na tom byli v té době podobně. Respondentka k tomuto poznamenává, že i přes očividné jazykové bariéry vykazovala rodina zájem o její školní život. Na třídní schůzky během prvního roku vždy docházel jeden z příbuzných širší rodiny Miny. Následující rok pak již chodil otec. Na konci šesté

třídy Mina přestala navštěvovat třídu respondentky a s otcem se odstěhovala do Liberce. Dotazovaná uvádí, že během dvou roků Minina docházení do třídy prošla dívka značným upevněním v jazyce. Na konci šesté třídy byla již schopna takřka plynně hovořit se svými spolužáky. K jejímu prospěchu pak respondentka uvádí, že byl nadprůměrný. Obvykle mívala jedničky a dvojky. Zpočátku během prvního roku Mina docházela na doučování z češtiny. Toto však zajišťoval respondentce neznámý učitel mimo prostor školy. Během výuky českého jazyka ve škole pak Mina obvykle dostávala zvláštní úkoly. Se spolužáky Mina vycházela dobře. O mimoškolních aktivitách respondentce nebylo nic známo.

11.7 Respondentka R7

Sedmou respondentkou byla učitelka s 12 roky školní praxe. Za tuto dobu měla možnost se setkat se dvěma vietnamskými žáky, kteří byli předmětem našeho rozhovoru. První z nich byla dívka Dája, které bylo v době jejího setkání s respondentkou 11 let a chlapec Roman, který byl ve stejném věku. S oběma žáky se respondentka setkávala až do závěru školní docházky. Dotazovaná má pedagogickou aprobaci na přírodopis a matematiku a oba žáky tyto předměty vyučovala.

Rodina Dáji byla dlouhodobě již třetí generací zabydlená v českém prostředí. Otec pracoval v managementu firmy zabývající se výrobou plastových dílů do automobilů. Čeština již tedy byla její mateřštinou. K její školní práci respondentka uvádí, že byla velmi dobrá. Dívka se stále hlásila a spolupracovala s vyučujícími. Byla značně cílevědomá. Její rodina ji ve školním životě podporovala. Zvláštní talent vykazovala v oblasti cizích jazyků. Chodila na angličtinu, ve které byla výborná a mimo školu též na francouzštinu.

V kolektivu byla taktéž oblíbená. K mimoškolním aktivitám dotazovaná uvádí, že docházela na francouzštinu a do tanečního oboru Základní umělecké školy. Všichni pedagogové ji dle slov respondentky hodnotili stejně. Dívka byla absolutně sžitá s českým prostředím a dle slov respondentky se vůbec ničím specifickým nelišila od svých spolužáků.

S Romanem se respondentka setkala v rámci jejího předchozího pracoviště. I on pocházel z rodiny dlouhodobě zabydlené v českém prostředí zhruba kolem deseti let. Dotazovaná však pro srovnání říká, že zatímco Dája díky výskytu její rodiny

v tuzemském prostředí po několik generací po bližším poznání působila spíše jako ničím významným se nelišící Češka, Roman si zachovával určitá vietnamská specifika. Do ČR jeho rodina přišla v době, kdy byl chlapec velmi malý a každým rokem se během léta vracela na čas zpět. Hoch tedy zcela neztratil kontakt s vietnamskou kulturou. Jazykově na tom celá rodina byla dobře, takže během školního vyučování se nevyskytovaly žádné bariéry. Na třídní schůzky docházel výhradně otec a v komunikaci se školou se nikdy nevyskytly žádné problémy.

V hodinách chlapec vykazoval dobré výsledky, na vysvědčení dle slov dotazované byly obvyklé jedničky a dvojky, občas však Roman dostal též trojku. Mezi jeho slabiny patřila výtvarná výchova. Naopak byl výborný v matematice a ve fyzice. Mimo školní vyučování se věnoval sportu. Hrál aktivně stolní tenis a také se věnoval karate. Ve skupině se neprojevoval nikterak dominantně, patřil spíše k tichým žákům, byl však oblíbený. Respondentka v souvislosti s ním neshledala nikdy žádný pedagogický problém.

Celkově respondentka oba žáky hodnotí pozitivně. Ve škole se v souvislosti s nimi nevyskytl žádný významnější edukační problém a rodiny se školou komunikovaly výborně.

11.8 Respondent R8

Další respondentem byl učitel s 11 lety školní praxe. Jeho aprobační v rámci učitelství byla tělesná výchova a zeměpis. Během své praxe se pedagog setkal s jediným vietnamským žákem, o kterém se mnou vedl rozhovor. Dotazovaný s chlapcem, kterému v rámci třídy říkali Jakub, pracoval tři roky až do ukončení povinné školní docházky.

Jakub pocházel z rodiny, která v českém prostředí byla v době prvního setkání respondenta s žákem zabydlena již pět let. Jakub měl ještě starší sestru, která studuje na gymnáziu. Oba rodiče jeví o prospěch svých dětí zájem. Respondent se však na základě setkání s rodiči v rámci třídních schůzek domnívá, že s češtinou na tom je Jakub lépe nežli jeho rodiče. Během výuky se neobjevily žádné bariéry způsobené jazykovými komplikacemi.

Ve školním vyučování byl Jakub výborným žákem. Dle tvrzení respondenta byl však lepší v teoretických předmětech nežli v tělocviku. K němu prý neměl žádný vztah.

Ne, že by ho vysloveně neměl rád, mnohdy se našly aktivity, které ho i bavily, nicméně Jakub nebyl sportovně zaměřený. V normální výuce mimo tělocvik měl však hoch výborné výsledky. Velmi dobře mu šla matematika a angličtina.

V kolektivu patřil chlapec spíše k průměrně oblíbeným jedincům. Respondent také tvrdí, že někdy během prvního stupně byl Jakub cílem šikany. Toto tvrzení však nedokládá přímou zkušeností, neboť v té době se ještě s chlapcem ve vyučování nesešel. Informaci uvádí zprostředkovaně. Během posledních třech roků školní docházky si však on ani jeho kolegové ničeho patologického ve vztahu okolí k Jakobovi nevšimli. Vhodinách obvykle žák patřil k aktivním jedincům, o přestávkách se dokázal zabavit sám. Hodně četl knížky. Jakub však měl okruh několika spolužáků, se kterými udržoval velice kamarádské vztahy. O Jakobových mimoškolních aktivitách respondentovi nebylo nic známo.

11.9 Respondentka R9

Devátou respondentkou byla učitelka s 20 lety pedagogické praxe. Za tu dobu měla možnost se v praxi v rámci prvního stupně setkat s osmi vietnamskými žáky. Na úvod našeho setkání dotazovaná v rychlosti sdělila, že všichni zmínění žáci patřili k těm lepším po prospěchové stránce i v oblasti chování. Rovněž jejich fungování ve skupině bylo bezproblémové. Následně ovšem oznámila, že se taktéž ve vyučování setkala s jedním vietnamským dítětem, které toto pravidlo rozhodně nesplňovalo. Říkali mu Leoš a jeho výuka byla tím nejnápadnějším, co zkušenost respondentky v této oblasti nabízela a proto se rozhodla, že se mnou povede rozhovor o něm.

Po rodinné stránce nebylo pravděpodobně vše v pořádku. Dotazovaná zmiňuje, že měla možnost Leoše vyučovat 3 roky až do doby, než se s otcem vrátil zpět do Vietnamu. V době jejich seznámení však již Leoš žil v českém prostředí 2 roky. Celkem tedy v ČR strávil pět let. Respondentka upozornila, že Leoš zde žil pouze s otcem. Matka dle jejího tvrzení zůstala ve Vietnamu. Otec s Leošem bydlel u jednoho strýce, který zde byl zabydlen již delší dobu. V komunikaci s otcem to taktéž nebylo nejlepší. Jazyk sice ovládal tak, že se domluvil na základní úrovni, očividně však nejevil mnoho zájmu. Dotazovaná proto mimo rámec třídních schůzek často sjednávala individuální konzultace, na které ne vždy přišel. Mnohdy ale otec také dorazil.

Ve škole patřil Leoš spíše k podprůměrným žákům. Postupem času se naučil ovládat český jazyk na úrovni, kdy byl schopen se domluvit, přestože se stávalo, že mnohdy nerozuměl některým výrazům. Takové pojmy pak bylo nutno blíže vysvětlit. Ze základních předmětů míval chlapec spíše trojky. Dotazovaná však není toho názoru, že by nebyl studijní typ nebo že by nebylo v jeho možnostech se lépe učit. Jádro problému tkvělo ve skutečnosti, že se s chlapcem doma nikdo do školy nepřipravoval a žák byl na všechno sám. K mimoškolním aktivitám respondentka uvádí, že zcela jistě žádné nebyly, neboť po ukončení školního vyučování chlapec odcházel k svému strýci do večerky, kde pomáhal se svým otcem. Učitelka dále také zmiňuje, že se snažila chlapci dávat jiné domácí úkoly nežli ostatním dětem. Taktéž v hodinách se snažila jeho práci více přizpůsobit jeho potřebám. Ve vztahu k ostatním žákům nebyl problém. Po stránce chování byl však Leoš živější a občas také zlobil, ne však nijak výrazně. Po třech letech se s otcem vrátil do Vietnamu.

11.10 Respondentka R10

Poslední respondentkou, se kterou jsem se sešel, byla učitelka s délkou pedagogické praxe 17 let. Ta se za tu dobu setkala se třemi vietnamskými žáky. Hovořila se mnou však pouze o dvou z nich, neboť časový odstup od toho třetího je tak velký a doba jejího působení na něj byla tak krátká, že si respondentka nebyla jista, zda by mi poskytla všechny informace správně. Dotazovaná vyučuje na druhém stupni a její aprobací je český jazyk v kombinaci s dějepisem.

Nejprve jsme hovořili o chlapci, kterému se v rámci třídy říkalo Štěpán. Ten byl v době jeho seznámení s respondentkou starý 11 let a setkával se s ní ve výuce až do ukončení školní docházky.

Dotazovaná tvrdí, že chlapec pocházel z rodiny dlouhodobě zabydlené ve zdejší prostředí. Není si však jista, zda se žák zde již narodil či nikoliv. Rozhodně se však dá říci, že český jazyk používal velmi dobře. Dokázal jím vystihnout i složitější a abstraktní vztahy. Ve škole měl žák výborný prospěch a po přijímacích zkouškách se v devátém ročníku dostal na gymnázium. S ostatními spolužáky vycházel dobře, respondentka si nebyla vědoma jakéhokoliv náznaku šikany či znevýhodňování ze strany spolužáků. Patřil, jak respondentka uvádí, k dobrým žákům. Komunikace s rodinou byla výborná. Rodiče projevovali o školní život svého syna zájem. Celkově

respondentka Štěpána shrnuje jako ideálního žáka pro pedagoga. Ve volném čase Štěpán docházel na Judo a zhruba jednou za rok odjížděl s rodinou do Vietnamu.

Dále respondentka hovořila o dívce, které učitelé a spolužáci říkali Anička. S tou se měla dotazovaná možnost setkávat zhruba od 11 do 13 let. Poté Anička odešla studovat víceleté gymnázium.

Školní činnost Aničky byla výborná. Na vysvědčení měla vždy samé jedničky a v hodinách aktivně spolupracovala. Co se rodinného zázemí týče, respondentka nemohla s určitostí říci, po jak dlouhou dobu byla rodina Aničky zabydlena v prostoru ČR, nicméně s jazykem během let, kdy měla možnost na žákyni pedagogicky působit, nebyl žádný problém. Anička se v každé situaci perfektním způsobem domluvila. Rodiče o její prospěch vždy jevíli zájem a pravidelně docházeli na třídní schůzky. Po vyučování chodila Anička do Základní umělecké školy na hru na klavír a do pěveckého sboru. Dle slov respondentky byla zvyklá i na týmovou práci a proto bylo výborné i její postavení v kolektivu spolužáků, kde byla oblíbená. Taktéž dotazovaná uvedla, že měla doma více jak o osm let mladší sestřičku, o kterou se starala převážně společně s matkou.

12 Výzkumná zjištění

1. Jak četnou zkušenost s vietnamskými žáky má učitel základní školy v Jablonci nad Nisou?

Celkem autor BP hovořil s 10 respondenty, jejichž výpovědi uváděly zkušenost se 17 vietnamskými žáky. Z vedených rozhovorů tedy převážně vyplývá, že ne mnoho učitelů s delší pedagogickou praxí nad deset let má intenzivní zkušenost s výukou vietnamských žáků. Každý z respondentů se sice s vietnamskými žáky někdy setkal, většinou se však jednalo o velmi vzácnou, mnohdy až po dlouhou dobu ojedinělou zkušenost. Nelze tedy jakýmkoliv způsobem zobecňovat diskutované jevy, přestože jejich charakter byl mnohdy velmi podobný. Nejmenší zkušenost měli vzhledem k tématu práce R2, R4, R5 a R8, kteří s autorem BP hovořili o jediném žákovi. Naopak největší zkušenost měl R9, který pracoval s osmi vietnamskými žáky.

Taktéž doba pedagogického působení jednotlivých respondentů na diskutované vietnamské žáky nebyla nikterak dlouhá. Respondenti byli často vyučující na nižším stupni základní školy, kteří po navázání na druhý stupeň již žáky dále neprovázeli. Toto tvrzení zmiňuje R2, R3, R4, R5 a R9. Vyučující druhého stupně pak měli možnost působit na diskutované žáky poněkud delší dobu. O delším pedagogickém působení v rámci druhého stupně hovoří pouze R1, R7 a R8.

2. Jaké jsou zvláštnosti edukačního procesu vietnamských žáků?

Většina respondentů uvedla, že se setkala s takovými vietnamskými žáky, kteří ve své školní práci vykazovali vlohy pro matematiku. U ostatních vietnamských dětí, u kterých respondent dispozice pro matematiku výslovně nezmínil, uvedl alespoň všeobecný pozitivní prospěch. Výslovně se o inklinaci vietnamských dětí k matematice zmiňují R2, R3, R4, R5, R6, R7 a R8 a každý z těchto respondentů uvádí případ alespoň jednoho vietnamského žáka, který v hodinách vykazoval vlohy pro tento předmět.

Většina respondentů taktéž zmínila pozitivní průběh samotného edukačního procesu, který byl nezřídka označen jakožto pro pedagoga ideální. Diskutovaní vietnamští žáci si povětšinou osvojovali probíranou látku velmi snadno. Přitom nikdo z respondentů neuvedl, že by se jednalo o pouhé mechanické zapamatování údajů bez hlubšího porozumění v souvislostech. Každý z respondentů hovořil alespoň o jednom vietnamském žákovi, který splňuje takovouto charakteristiku.

Specifika edukačního procesu ze strany učitele v podobě zvláštních metod a způsobů práce vycházela z komplikací při jeho realizaci. Hovořil-li tedy respondent o takovém vietnamském žákovi, jehož školní práce byla bezproblémová, neuvedl žádné zvláštní metody a způsoby práce, které by bylo pro dosažení příznivějších výsledků nutno využít. O těch hovoří R3 a R9, kteří zmiňují též negativní zkušenost v souvislosti s vietnamskými žáky. Mezi zvláštní způsoby práce v jejich případě patřila více individuální činnost s diskutovanými vietnamskými žáky, kteří během hodin dostávali jiné úkoly, v případě R3 též došlo k doučování češtiny a ve spektru domácích úkolů dostávali zmínění žáci též rozdílná zadání. Jiné zvláštní metody a způsoby práce nikdo z respondentů neuvedl.

3. Jaký přístup ke vzdělání je zaujímán v rodinách vietnamských žáků?

Všichni z respondentů uvedli, že přístup ke vzdělání byl ve vietnamských rodinách dobrý a rodiče své děti ve školní práci podporovali. Ne vždy se však tento pozitivní postoj projevoval bez komplikací. Prakticky jedinou bariérou byla komunikace rodičů se školou, která mnohdy probíhala specifickým způsobem. O individuálním způsobu vedení dialogu mezi učitelem a rodinou hovořili R2, R4, R6 a R9. V jejich výpovědích je zmíněna přítomnost bratra či jiné osoby z širšího příbuzenstva na třídních schůzkách, neboť jazykové schopnosti rodičů nebyly na dostatečné úrovni. Dále se jednalo o částečné využití psaných připomínek, které byly předány v rámci individuálního setkání.

Velmi komplikovanou komunikaci uvádí R3 a R9. Oba respondenti využívali možnosti smluvení individuálních setkání s rodinou. Rodiče se však na ně ne vždy dostavili a pakliže ano, byl dialog velmi obtížný. R3 k tomu dále dodává, že jakékoliv připomínky ze strany vyučujícího se neseťkaly s praktickou odezvou a význam setkání, pakliže se uskutečnila, byl mizivý.

Nedá se však říci, že by na kvalitu komunikace rodičů se školou měla vliv délka zabydlení rodin v českém prostředí. Dobu zabydlenosti v ČR jsem pro potřeby práce rozdělil na krátkodobou (do 2 let), střednědobou (3-5 let) a dlouhodobou (5 let a více).

R1, R3, R7, R8 a R10 hovořili o dlouhodobě zabydlených rodinách, kde rodiče pravidelně docházeli na třídní schůzky, komunikovali se školou a pozitivně reagovali na připomínky vyučujících. Na druhou stranu R9 se setkal s rodinou, která byla taktéž

dlouhodobě zabydlena, spolupráce však byla velmi obtížná, neboť otec vietnamského žáka neprojevil v komunikaci se školou téměř žádnou iniciativu. Pakliže zde diskutované vietnamské rodiny žily v řádu max. 5 let, byla jejich spolupráce se školní institucí různorodá. R4 a R5 zmínili rodiče, kteří přestože neovládali jazyk na nejlepší úrovni, snažili se se školou komunikovat alespoň v minimální míře během třídních schůzek či individuálně smluvených setkáních. Oproti tomu R2 a R3 hovořili o rodičích, kteří vlivem jazykových bariér nekomunikovali vůbec nebo pouze v zastoupení. V souvislosti s krátkodobým zabydlením R6 zmínil rodinu, kde rodiče jazyk ovládali velice špatně, vykazovali však pravidelnou snahu se školou komunikovat.

Komunikace tedy byla v některých případech jedinou bariérou v jinak dobrém přístupu vietnamských rodin ke školní instituci a vzdělávání jejich dětí. Tyto komplikace však byly v mnohých případech překonány nebo alespoň provizorně vyřešeny prostřednictvím třetí osoby či jiného opatření.

4. Jakou podobu má sociální interakce vietnamských žáků?

Vztah diskutovaných vietnamských žáků ke svým skupinám a třídám je dle rozhovorů s respondenty pozitivní. Najdou se zde samozřejmě případy, které svou povahou nejsou zcela ideální. R3 hovořil o chlapci, který po dobu jeho pedagogického působení neprodělal žádný pokrok v oblasti českého jazyka. Tento žák nenavazoval žádné vazby v rámci třídy a tak ho ostatní spolužáci sice brali na vědomí, nicméně ho prakticky ignorovali. R4 uvedl komplikace vietnamského žáka s jedním dalším spolužákem a R5 počínající šikanu od skupiny dětí z vedlejší třídy. Tyto případy však byly pedagogy brzy podchyceny a nadále se negativně nerozvíjely. O většině diskutovaných vietnamských žáků však respondenti uvedli, že měli skvělý vztah ke svým spolužákům a často také hovořili o dobré spolupráci s ostatními.

Oproti tomu setkávání vietnamských žáků v rámci mimoškolního prostoru má svou podobu v závislosti na tom, zda jsou děti ve svých rodinách vedeni k jasnému záměru, kterým je mnohdy ekonomická prosperita a vlastní podíl na dosažení tohoto společného cíle a nebo je rodiči kladen důraz na sebevyjádření dítěte v rámci některé sportovní či umělecké disciplíny. R2 a R9 hovořili o vietnamských žácích, kteří po skončení školního vyučování každý den pomáhali svým rodičům v jejich obchodech. Oproti tomu R1, R3, R5, R6, R7 a R10 uvedli, že se v rámci jejich zkušenosti vyskytli

takoví vietnamští žáci, kteří pravidelně docházeli do Základní umělecké školy nebo sportovního oddílu.

Toto rozdělení je však pouze orientační neboť dle tvrzení R3, R4, R6 a R8 se zmínění respondenti setkali s takovými vietnamskými žáky, u kterých se z nejrůznějších důvodů o jejich mimoškolních aktivitách nic nedozvěděli. Taktéž by bylo chybou tvrdit, že žáci, kteří musí určitý čas věnovat pomoci v rámci rodinného celku již nemají žádný další prostor k jinému sebevyjádření. Autor BP se však neseťkal s takovým respondentem, který by zmínil vlastní zapojení vietnamského dítěte do naplnění společného rodinného cíle a zároveň sebevyjádření prostřednictvím pravidelných zájmů.

5. Jaké problémy mívají vietnamští žáci v rámci edukačního procesu?

Největší problémy v souvislosti s diskutovanými žáky nastaly v důsledku nezvládnutí jazyka či neporozumění významům některých pojmů. Způsoby, jakými se vietnamští žáci s těmito komplikacemi vyrovnávají, jsou různé. R3 hovořil o zvláštním doučování českého jazyka a speciálních úkolech, kdy i po soustavných snahách ze strany učitele nedošlo k žádnému posunu. Naopak R6 uvedl případ dívky, které dřívější doučování pomohlo a k osvojení jazyka došlo v jejím případě velice rychle. Většina respondentů však kromě zmíněných případů hovořila o dobrém a rychlém zvládnutí jazyka a to i v případě rodin, které byly v rámci ČR zabydleny jen několik málo let. Ti obzvláště vykazovali značnou snahu situaci zlepšit.

Další problémy vycházely ze zacílení dětí na základní předměty obzvláště pak matematiku. V důsledku toho se stala problematickou např. oblast výtvarné výchovy, která je svým charakterem zaměřena na podporu abstraktního citění a nikoliv logického uvažování, ke kterému jsou vietnamští žáci často vedeni. O tomto hovořili R4 a R7.

Všichni dotazovaní však uvedli alespoň jednu zkušenost, kde se jednalo o takového vietnamského žáka, který v rámci edukačního procesu nemá žádné významnější problémy.

6. Co učitelé považují za výrazná specifika vietnamských žáků?

Všichni respondenti se vyjádřili v pozitivním duchu. Každého z nich u diskutovaných vietnamských žáků upoutala píle v hodinách, snaha ve školní práci a aktivita. Pouze R1 a R2 však hovořili o přirozené inteligenci diskutovaných dětí. I R3

a R9 upoutaly tyto pozitivní jevy. Zmínění respondenti však nezapomněli dodat, že do nich nezahrnují případ dvou žáků, kteří se charakterem své školní práce značně vymykali.

13 Navrhovaná opatření

Navrhovaná opatření cílí na rodiče vietnamských žáků a jejich pedagogy. Rodiče by si měli být vědomi tíhy zátěžové situace, kterou pro jejich dítě představuje vržení do nové kultury. Proto je obzvláště důležité, aby rodina byla místem podpory a pochopení. Jako klíčové se na základě teoretické i empirické části jeví zvládnutí českého jazyka. Pakliže není tento požadavek dlouhodobě naplněn, je vietnamské dítě v prostředí školy ohroženo neporozuměním probírané látky ve výuce a sociálnímu vyloučení ze strany spolužáků. Toto odhalil i prováděný výzkum (viz empirická část). V rámci prevence je proto nanejvýš nutné, aby s osvojováním českého jazyka rodiny začaly nejdéle ihned po příjezdu do ČR. Je důležité, aby byl určitý prostor denně věnován výuce českého jazyka. Pakliže se rodiče budou učit společně se svými dětmi, velmi to usnadní pozvolné osvojování češtiny. Velké nebezpečí však spočívá ve skutečnosti, že oslabení mateřského jazyka vietnamských dětí může nést za následek zhoršení komunikace s jejich rodiči, jejichž znalost češtiny je značně omezená a dochází k ní mnohem pomaleji (Černík, aj. 2006, s. 145). Zároveň by však rodiče neměli zapomínat, že je velmi důležité děti nepřetěžovat. Rovněž by si měli být vědomi skutečnosti, že ve zdejším prostoru je možno využít pomoci celé řady organizací, které s výukou českého jazyka cizincům pomáhají. Jejich pomoc může značným způsobem osvojování jazyka podpořit a zároveň zabránit negativnímu důsledku v podobě odcizení. Konkrétně zde lze uvést např. Centrum pro integraci cizinců, Most pro lidská práva, Poradna pro integraci, Sdružení občanů zabývajících se emigranty, atd. V souvislosti s Vietnamci pak stojí za povšimnutí činnost Klubu Hanoi, který svou činnost cílí přímo na ně. V portfoliu činností Klubu Hanoi lze nalézt též výuku českého jazyka. Jazykové podpoře žáků a studentů z řad přistěhovalců se věnuje Společnost pro příležitosti mladých migrantů META. V neposlední řadě by pak měli rodiče vietnamských žáků pozitivně reagovat na případné snahy škol o jejich zapojení do vzdělávání jejich dětí.

Oproti tomu pedagogové by před příchodem nového žáka měli informovat celou třídu o tom, kdo k nim přichází a možných komplikacích, které jazyková bariéra může přinášet. Velmi účinným opatřením je výběr několika patronů, kteří budou novému žákovi v prvních týdnech pomáhat. Toto přispěje k vytvoření bezpečného prostředí. Dále je velmi důležité promyslet, kde bude nový žák ve třídě sedět. Nejlepší je zvolit takové místo, kde bude v intenzivním kontaktu s učitelem a v blízkosti žáků, kteří by

mu mohli být vzorem. Pokud se učitel naučí několik základních frází (např. pozdrav) v mateřském jazyce žáka, velmi to přispěje k navázání důvěrného vztahu (Radostný, aj. 2011, s. 37). Hlavní oblast práce pedagogů s vietnamskými žáky však představuje Vyrovnávací plán, který vychází ze systematické práce s žákem ve všech předmětech. Vyrovnávací plán umožní žákovi pracovat podle jeho současných možností, umožní učiteli pracovat s žákem na úrovni, které dosahuje, bez obav z nesplnění požadavků osnov, zapojí do procesu začleňování rodiče a zapojí žáka aktivně do plánování (Radostný, aj. 2011, s. 38). Při výuce je pak nezbytné přizpůsobit aktivitu možnostem vietnamského žáka, který může např. dostat zadání úkolu dopředu, doma si jej přeložit a připravit se na něj. Učitel by však s žákem měl smysl úkolu probrat taktéž ústně. Výklad nové látky by měl být přizpůsoben dětem cizinců, což může novým pohledem obohatit i ostatní žáky a dopomoci zejména i slabším žákům (Radostný, aj. 2011, s. 46).

Dále je pro vietnamské rodiny nezbytné získat povědomí o veřejné správě v ČR a jednotlivých jejích subsystémech a institucích. Zejména je důležité osvojit si poznatky o způsobech jejich fungování. Obzvláště z účasti ČR v EU vyplývají určité skutečnosti, které se nemusí nezbytně vyskytovat v souvislosti s jinými mimoevropskými zeměmi. Zejména pak zákon tímto způsobem rozlišuje pobyt cizinců z EU včetně občanů evropského hospodářského prostoru a občanů třetích zemí. Pobyt cizinců v ČR upravuje zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR, zákon 325/1999 Sb., o azylu a zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců. Poslední novelizací prošel zákon o pobytu cizinců k 1. 1. 2011 (Radostný, aj. 2011, s. 68). Pro vietnamské imigranty je jedním z prvních cílů získat pracovní povolení. Cizinec s domácím prostředím mimo EU musí podat žádost o vydání pracovního povolení, která se vztahuje ke konkrétnímu místu a která musí být doplněna vyjádřením zaměstnavatele, že cizince zaměstná. Následně je pracovní povolení vydáno. V případě pobytu nad 90 dnů je pak nutno zažádat o dlouhodobé vízum za účelem zaměstnání na území ČR (Vybíralová 2013). V případě výkonu zaměstnání požadujícího vysokou kvalifikaci pak lze uplatnit modrou kartu, která představuje zároveň pracovní povolení a povolení k pobytu. Ta se váže na konkrétní pracovní smlouvu a platí maximálně dva roky. V rámci své následné existence uvnitř prostoru ČR pak musí Vietnamci komunikovat se stejnými státními institucemi a úřady jako zdejší občané. Ze všech institucí s tématem BP nejvíce souvisí základní škola. Ta je ve srovnání s ostatními institucemi cizincům velmi otevřená a mnohdy též

nabízí možnosti vlastního uplatnění rodičů v nejrůznějších radách, apod. Vietnamci je toto mnohdy dobře známo a také vřele vítáno. S dobrou znalostí však souvisí zejména vědomí o existenci poradenských organizací zaměřených na cizince a možností využití jejich služeb (viz výše).

Obě části BP rovněž zmiňovaly přetěžování vietnamských dětí, které jsou z podstaty vržení do nového prostředí vystaveny mnohým zátěžovým vlivům. K tomu všemu musí navíc často plnit mediátorskou úlohu a přibližovat způsob fungování školního prostředí svým rodičům. V praxi se tato skutečnost projevuje nárůstem vyžití mimo školu a v rámci školního prostředí např. vlastní účastí dítěte na třídních schůzkách. Tento dílčí jev úzce souvisí s jazykovými bariérami a slabým povědomím o způsobech fungování státních institucí (viz výše). V důsledku toho pak dochází k přetěžování dětí, které je nežádoucí. Zde se znovu dostáváme k povědomí o existenci poradenských organizací pracujících s cizinci, které je nutno mezi imigranty neustále prohlubovat.

Další doporučení cílí opět na pedagogy základních škol. Právě jejich postavení představuje značný potenciál, neboť jak již bylo řečeno, instituce školy je cizincům příznivě nakloněna a právě učitelé jsou v komunikaci s rodiči mluvčími školy. Jejich rady a doporučení proto bývají u Vietnamců brány velmi vážně. K tomu navíc ze strany vietnamských rodičů pozitivně přispívá skutečnost, že se učitelé ve vietnamské kultuře těší oceňovanému postavení. Učitelé tedy mají značnou moc přispět ke zlepšení nežádoucích situací, což na ně ale klade spoustu požadavků. I oni by měli být v první řadě informováni a vyznat se ve spektru možností, jak dopomoci vietnamským rodinám k integraci. V rozhovorech s rodiči pak mohou díky tomu upozornit na možnosti, o kterých zejména krátce žijící Vietnamci na našem území nemusí mít ani tušení. Dále by v zájmu citlivého přístupu k dítěti z jiného prostředí měl učitel disponovat znalostmi o kulturách, jejichž národnostní představitelé se na našem území nejčastěji vyskytují. S tím obzvláště souvisí povědomí o tom, jak děti z takových kultur interpretují některé fenomény a vzít to ve svém celkovém přístupu v úvahu. Nakonec by činnost pedagogů v hodinách měla být zaměřena preventivním způsobem ve vztahu k rasismu a xenofobii. Tento požadavek je nanejvýš důležitý obzvláště v souvislosti s evropskými událostmi posledních let. Je nutné upozorňovat, že přistěhovalectví není žádnou hrozbou a snažit se bořit předsudky, které děti mnohdy ve svých rodinách slychají. Naopak je dobré

zaujmout k věci neodmítavý postoj a upozorňovat na pozitivní možnosti přistěhovalectví a migrace.

Závěr

Cílem práce bylo popsat vzdělávání příslušníků vietnamské menšiny na základních školách a zjistit specifika vzdělávání vietnamských žáků na vybraných základních školách. V empirické části byl proto představen výzkum zaměřený na zkušenost učitele s výukou vietnamských žáků v prostředí základních škol v Jablonci nad Nisou. Byly stanoveny výzkumné otázky, které nastavily směr následnému výzkumu. Ten probíhal formou rozhovorů s deseti respondenty, kteří byli pedagogy na základních školách v Jablonci nad Nisou.

Teoretická část představila díky analýze použité literatury téma v podobě, která může sloužit jako základní zorientování v problematice. Empirická část pak ukázala, že zkušenost s vietnamskými žáky není v prostředí středně velkého města, jakým je Jablonec nad Nisou, nijak velká. Dá se říci, že se v mnohých případech jedná o okrajovou a po dlouhou dobu poměrně vzácnou zkušenost, v rámci které není právě z tohoto důvodu dobré nic zobecňovat. Přesto však zkušenost respondentů mnohdy nese shodné rysy. Těmi jsou především dobré fungování vietnamských dětí v rámci svých tříd či skupin, poměrně rychlé osvojování českého jazyka a většinou dobré výsledky ve školní práci.

Možné komplikace v edukačním procesu vietnamských žáků mohou mít různý charakter. Zde se jedná o problémy spojené s neporozuměním požadovaným zadáním v důsledku komunikačních bariér. Respondenti, kteří se s tímto problémem setkali, se snažili věnovat vietnamským žákům více individuálně. Nejčastěji přistoupili na formu různých doučování, individuálních úkolů a společného osvětlování významů formou ústní komunikace. Další problémy se pak mohou vynořit v souvislosti se zcela jiným duchem práce, než je ten, na který jsou vietnamští žáci zvyklí a ke kterému jsou ve svých rodinách vedeni. Zde se jedná především o problematiku předmětů, které zacilují na rozvoj estetického citění a představitosti v protikladu k disciplínám, které svou povahou čerpají z formálních věd.

Mimoškolní život vietnamských žáků je specifický tím, že v porovnání s ostatními dětmi se u nich velmi často vyskytuje taktéž důraz na vlastní přispění k ekonomickému fungování rodiny. Vietnamské děti velmi často vypomáhají svým rodičům při činnostech, které jsou zdrojem obživy. Přitom jsou postupně uváděni do ekonomického života rodiny.

Celkově však vietnamské rodiny žijící v ČR představují velice různorodou skupinu, která je vnitřně odlišná řadou aspektů. Zde hovoříme o délce zabydlení v novém prostoru, míře mezikulturního splynutí s okolní společností a v souvislosti s tím též výskytu amalgamačních jevů, stupni osvojení českého jazyka, atd.

Seznam použitých zdrojů

ANON, 2011. Německo. In: *Aktuálně* [online]. 1. 10. 2011 [vid. 1. 7. 2016]. Dostupné z: <http://www.aktualne.cz/wiki/zahranici/nemecko/r~i:wiki:1880/>

ANON, 2013a. Říkejte mi Lubor: Proč si mladí Vietnamci volí česká jména. In: *Program migrace* [online]. 20. 6. 2013 [vid. 10. 1. 2016]. Dostupné z: <http://migration4media.net/2013/06/20/rikejte-mi-lubor-proc-si-mladi-vietnamci-voli-ceska-jmena/>

ANON, 2013b. Vietnamská jména. In: *Viet* [online]. 12.05.2013 [vid. 6. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.viet.cz/clanky/83-vietnamska-jmena>

ANON, 2013c. Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura a soužití. In: *Centrum pro religionistiku a multikulturní edukaci* [online]. [vid. 6. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi,-kultura,-souziti>

ANON, 2007. Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu In: *Osobnostní rozvoj pedagoga* [online]. 1. 3. 2007 [vid. 5. 10. 2015]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

BITTNEROVÁ, D., aj., 2005. *Kdo jsem a kam patřím: Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. 1. vyd. Praha: Sofis. ISBN 80-902785-8 2.

BROUČEK, S., 2003. *Český pohled na Vietnamce: mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství*. Praha: Etnologický ústav AV ČR. ISBN 80-85010-46-1.

ČERNÍK, J., aj., 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. 1. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-7319-055-9.

FREIDINGEROVÁ, T., 2014. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství v koedici s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy Praha. ISBN 978-80-7444-031-1.

GJUROVÁ, N., 2011. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-837-1.

- HALÍK, T., 2011. *Smířená různost*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-860-9.
- HALÍK, T., 2007. *Vzdáleným nablízku*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-907-2.
- JARKOVSKÁ, L., aj., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4
- KRAUSOVÁ, T., 2014. Národnostní struktura obyvatel. In: *Český statistický úřad* [online]. 30. 6. 2014 [vid. 30. 7. 2015]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/narodnostni-struktura-obyvatel-2011-aqkd3cosup>
- KUŘINOVÁ, V., aj., 2010. Postoj Čechů k vietnamské menšině v ČR. In: *Hospodářská a kulturní studia* [online]. [vid. 28. 8. 2015]. Dostupné z: http://www.hks.re/wiki1/doku.php?id=postoj_cechu_k_vietnamske_mensine_v_cr
- LEONTIYEVA, Y., 2006. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-098-2.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MŠMT, 2009. Systém vzdělávání v ČR. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [vid. 5. 8. 2015] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>
- MŠMT, 2004. Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- OLJAČA, G., 2014. Vznikne u nás vietnamská škola. In: *Český rozhlas* [online]. 18. 7. 2014 [vid. 5. 4. 2016]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/plus/zaostreno/_zprava/vznikne-u-nas-vietnamska-skola--1376132

- PECHOVÁ, E., 2012. Děti na barvu pleti nehledí. In: *Klub Hanoi* [online]. 14. 2. 2012 [vid. 15. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.klubhanoi.cz/view.php?cisloclanku=2012030101>
- PETERKOVÁ, M., 2014. Výchovné styly v rodině. In: *Psychologie psyx* [online]. 23. 4. 2014 [vid. 15. 11. 2015]. Dostupné z: <http://www.psyx.cz/vychovne-styly-v-rodine/>
- PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.
- RADOSTNÝ, L., aj., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SEDLÁČEK, T., 2012. *Ekonomie dobra a zla: po stopách lidského tázání od Gilgameše po finanční krizi*. 2. vyd. Praha: 65. pole. ISBN 978-80-87506-10-3.
- SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, 2005. Vietnamci v ČR. In: *Socioweb* [online]. 23. 12. 2005 [vid. 13. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=199&lst=108>
- ŠÍŠKOVÁ, T., aj., 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- TOLLAROVÁ, B., aj., 2013. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620376-6.
- VITVAR, P., 2006. Základní školy. In: *Jablonec nad Nisou: oficiální stránky statutárního města* [online]. 15. 5. 2006 [vid. 9. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.mesto.jablonec.cz/redakce/index.php?lanG=cs&clanek=67&slozka=31&xsekce=65&>
- VYBÍRALOVÁ, A., 2013. Vše o pracovním povolení. In: *Flek* [online]. 6. 6. 2013 [vid. 18. 9. 2016]. Dostupné z: <http://flek.cz/clanky/do-zahranici/pracovni-povoleni-pro-cizince-v-cr>

Seznam příloh

Příloha A – Obyvatelstvo České republiky podle národnosti v letech 2001 a 2011

Příloha B – Výzkumné okruhy otázek pro respondenty

Přílohy

Příloha A – Obyvatelstvo České republiky podle národnosti v letech 2001 a 2011

| Národnost | 2001 | | 2011 | | Index 2011/2001 v % |
|--|-------------------|-------------|------------------|-------------|---------------------------|
| | abs. | v % | abs. | v % | |
| Obyvatelé celkem | 10 230 060 | 100,0 | 10 436 560 | 100,0 | 102,0 |
| v tom: | | | | | |
| Osoby hlásící se k jedné národnosti | 10 044 255 | 98,2 | 7 630 246 | 73,1 | 76,0 |
| v tom: | | | | | |
| česká | 9 249 777 | 90,4 | 6 711 624 | 64,3 | 72,6 |
| moravská | 380 474 | 3,7 | 521 801 | 5,0 | 137,1 |
| slezská | 10 878 | 0,1 | 12 214 | 0,1 | 112,3 |
| slovenská | 193 190 | 1,9 | 147 152 | 1,4 | 76,2 |
| polská | 51 968 | 0,5 | 39 096 | 0,4 | 75,2 |
| německá | 39 106 | 0,4 | 18 658 | 0,2 | 47,7 |
| romská | 11 746 | 0,1 | 5 135 | 0,0 | 43,7 |
| maďarská | 14 672 | 0,1 | 8 920 | 0,1 | 60,8 |
| vietnamská | 17 462 | 0,2 | 29 660 | 0,3 | 169,9 |
| ukrajinská | 22 112 | 0,2 | 53 253 | 0,5 | 240,8 |
| ruská | 12 369 | 0,1 | 17 872 | 0,2 | 144,5 |
| ostatní | 40 501 | 0,4 | 58 289 | 0,6 | 143,9 |
| Osoby s dvojí národností | 12 978 | 0,1 | 163 648 | 1,6 | 1261,0 |
| v tom: | | | | | |
| česká a moravská | . | . | 99 028 | 0,9 | x |
| česká a slovenská | 2 783 | 0,0 | 17 666 | 0,2 | 634,8 |
| česká a romská | 698 | 0,0 | 7 026 | 0,1 | 1006,6 |
| česká a německá | . | . | 6 158 | 0,1 | x |
| ostatní kombinace | 9 497 | 0,1 | 33 770 | 0,3 | 355,6 |
| Neuvedeno | 172 827 | 1,7 | 2 642 666 | 25,3 | 1529,1 |

Příloha B – Výzkumné okruhy otázek pro respondenty

1) Četnost zkušenosti s vietnamskými žáky

Kolik vietnamských žáků se u vás nejvíce vyskytovalo v rámci jediné třídy/skupiny?

S kolika vietnamskými žáky jste měl(a) možnost se během praxe setkat?

Jak dlouho jste na diskutované žáky pedagogicky působil(a)?

2) Vlastní práce s vietnamskými žáky

Pro jaké předměty vykazovali zmínění vietnamští žáci vlohly?

Jaké zvláštní metody a způsoby práce jste při výuce vietnamských žáků využil(a)?

3) Rodinné zázemí vietnamských žáků

Jak dlouho byla rodina zmíněných žáků zabydlena v českém prostředí?

Jaký zaujímali rodiče postoj ke škole?

Projevoval se tento postoj nějakým neobvyklým způsobem?

Měli diskutovaní žáci nějaké sourozence, kteří taktéž navštěvovali v rámci školní docházky vaše pracoviště?

4) Pozorování pedagogů

Jaký byl náhled vašich kolegů, pakliže jste práci diskutovaných žáků rozebírali společně s ostatními pedagogy v rámci odborné diskuze?

Jak se tito vietnamští žáci projevovali v kolektivu?

Jaké byly reakce spolužáků na ně?

Vykazovali zmínění žáci nějaké mimoškolní aktivity?

5) Řešení problémů v edukačním procesu

Jaký charakter měli případně nastalé problémy či nepochopení v samotném edukačním procesu?

Jaká byla geneze obtíží?

Jak jste tyto komplikace řešil (a)?

6) Vlastní poznatky

Co vás při práci s těmito žáky zaujalo?