

Kostelecká, Y., Kostelecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika.*

Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Publikace *Žáci-cizinci v základních školách* reaguje na nárůst počtu dětí školního věku v České republice, jejichž mateřským jazykem není čeština a kteří se z důvodu nedostatečné podpory ze strany institucionalizovaného vzdělávání potýkají s mnoha důsledky neznalosti majoritního jazyka. V úvodu publikace jsou uvedeny důvody vzniku této alarmující situace, tedy mnohem nižší počet cizinců na našich základních školách v období před rokem 1989, značný nárůst imigrantů po pádu železné opony a začlenění České republiky do Evropské unie. Oproti roku 1985 vzrostl počet evidovaných cizinců na území České republiky z 37 000 na 444 000 v roce 2009.

Publikace ve své první kapitole přináší data a grafy týkající se počtu a původu cizinců v České republice a ve své další části se vymezuje jako případová studie, která vychází ze zkoumání na několika vybraných pražských školách. Autoři prezentují rešerše o situaci a počtu cizinců a migrantů na základě školské statistiky Ústavu pro informace ve vzdělávání¹ (viz s. 30) i ČSÚ, citují konkrétní zkušenosti pedagogů základních škol a nabízejí koncept testování řečových dovedností. Studie se zaměřuje na vybrané pražské základní školy především proto, že „cizinci nejsou na základních školách v České republice rozmístěni rovnoměrně, ale jsou výrazně koncentrováni do Prahy. Téměř třetina všech cizinců (32,7 %), kteří v České republice navštěvují základní školu, chodí do některé z pražských škol.“ (s. 27)

První kapitola si klade za cíl „odhadovat vývoj počtu [skupin žáků v českých základních školách, pro něž je čeština druhým jazykem] v budoucnosti“ (s. 11) a vymezuje tyto skupiny následovně: „1. žáci-cizinci pobývající v ČR legálně, 2. žáci-cizinci pobývající v ČR ilegálně a 3. děti občanů ČR, které jsou jiné národnosti než české“ (s. 11). Z hlediska rozpoznání jazykových kompetencí dětí je však toto rozčlenění nastaveno jen velmi zhruba, neboť je zde opomenuta mimojiné skupina dětí české národnosti z bilingvních rodin, které češtinu ovládají nedokonale například z toho důvodu, že doma hovoří jiným

¹ Ústav pro informace ve vzdělávání byl k 31.12.2011 zrušen. Od 1.1.2012 přebírá agendy ÚIV spojené se sběrem a zpracováním dat MŠMT – odbor statistiky.

jazykem než češtinou. Odhadnutí takového počtu v budoucnosti při opomenutí této skupiny, a navíc při využití pouze úzkého reprezentativního vzorku pražských škol, se vzhledem k rozmanitosti definice a mnohavrstevnosti ovládnutí českého jazyka jeví jako velmi obtížné, a to i za využití dostupných statistických údajů ČSÚ (s. 130).

Je sice pravdou, že „žáci-cizinci pobývající v České republice legálně jsou (ze statistického hlediska) nejlépe zmapovanou skupinou“ (s. 11), nicméně takový údaj nevyovídá nic o jejich jazykové vybavenosti a integraci do českého prostředí, a nelze proto jednoznačně uvést, že „je vysoce pravděpodobné, že v naprosté většině případů ve svých rodinách nemluví česky a jejich rodným jazykem není čeština“ (s. 11).

Úroveň znalosti českého jazyka dětí-cizinců může být velice variabilní a nelze ji podchytit žádnými grafy, navíc jazykové znalosti zpravidla nejsou stabilní a každý jedinec při osvojování jazyka prochází nejrůznějšími fázemi, do nichž spadá i průběžné zapomínání jednoho jazyka, převáží-li jiný cizí jazyk. Ti imigranti, kteří se zde narodili, jsou provázeni dvěma jazyky – jazykem svých rodičů i češtinou – a lze o nich hovořit jako o bilingvních jedincích (tzv. *souběžný bilingvismus*).² V takovém případě je pro společnost výhodné nejen rozvíjet jejich znalosti češtiny, ale i udržovat nadále aktivní znalost jejich mateřského jazyka, neboť bilingvismus je pro ně v mnoha ohledech velkým přínosem, a ne zátěží. To se týká rovněž příhraničních oblastí a rodin např. slovensko-českých, polsko-českých atd. Imigranti, kteří přišli do České republiky v pozdějším školním věku a český jazyk se začali učit až jako druhý, jsou schopni se češtinu rovněž naučit na vynikající úrovni (hovoříme o tzv. *následném bilingvistu*). V podstatě platí, že čím mladší dítě si začne cizí jazyk osvojovat přirozenou cestou v cizím prostředí, tím lepší předpoklady má pro to, aby jazyk ovládlo na úrovni rodilých mluvčích.³

Mnohé rodiny ve snaze umožnit dítěti lepší sociální začlenění nejenže hovoří doma majoritním jazykem společnosti, v níž žijí, ale mnohdy tyto děti (a to i v případě, že se doma nehovoří česky) odmalička vyrůstají celodenně v českých předškolních a školních zařízeních a češtinu ovládají velmi dobře. Nebývá výjimkou, že ačkoliv rodiče při rozhovorech se svými dětmi používají

² Viz např. González-Bueno (2003).

³ Srov. např. Tokuhama-Espinoza (2001), Paradis (2009), Dewaele (2009), Singleton a Ryan (2004).

výhradně svůj rodný jazyk, jejich potomci jim odpovídají a komunikují s nimi mnohdy pouze majoritním jazykem okolní společnosti, tedy česky. Pro pěstování bilingvismu pak platí zásada striktního odlišování mezi oběma jazyky, tedy např. doma používat pro komunikaci výhradně mateřský jazyk a mimo domácí prostředí majoritní jazyk společnosti (toto oddělení není vždy a za všech situací zcela možné, avšak děti jsou od nejútlejšího věku schopny toto rozdělení rozlišovat a respektovat).⁴ Každý bilingvní jedinec však subjektivně považuje jeden ze dvou svých jazyků za silnější, druhý za slabší (přičemž tato disproporce může např. v psaném a mluveném projevu platit obráceně), stejně tak pro něj bude jednodušší o některých tématech hovořit v mateřském jazyce, o jiných v majoritním jazyce společnosti. Snaha podchytit úroveň jazykových znalostí pomocí grafů o počtu přistěhovalců, jak si autoři sami uvědomují, nemusí proto věrně odrážet skutečnost. Stejně tak nejsou v tomto ohledu využitelné informace o počtu žáků s českým občanstvím, jejichž rodiče se ale hlásí k jiné národnosti a mnohdy doma česky nehovoří. Z tohoto hlediska proto není podstatné zjistit počet žáků-cizinců, ale zjistit počet dětí, pro něž není mateřským jazykem čeština. Autoři následně správně udávají, že mateřský jazyk uváděný ve statistikách nemusí být totožný s jazykem, jímž se doma hovoří, a uzavírají základní premisou „nedokážeme proto z dat ze sčítání určit počet lidí, kteří doma nemluví česky“ s tím, že tato data jsou pouze orientační pomůckou (s. 13). Proto je zajímavější údaj „při sčítání lidu v roce 2001 uvedlo 423 tisíc obyvatel, že jejich mateřským jazykem není český jazyk“ a z toho bylo 100 tisíc obyvatel s českým občanstvím (s. 19). Nicméně grafy o počtu cizinců nám poskytují významnou orientační základnu vypovídající především o etnickém složení cizinců a jejich kulturním zázemí.

Při posouzení jazykové vybavenosti migrantů se nelze opírat pouze o statistické údaje o jejich počtech, ale zásadním zdrojem informací by měla být především konkrétní vzdělávací zařízení. Ta by měla být schopna nejen stanovit, kteří a jaký počet žáků v různé míře neovládá majoritní jazyk společnosti, ale současně i zařídit jejich podpůrnou výuku. Jsou to především školky a školy, jejichž povinností je individuálním přístupem k žákům podchytit jejich jazykový vývoj. Namísto je tedy vytvoření sítě nejen logopedických pracovníků pro žáky s chybnými logopedickými návyky v mateřské řeči, ale nezávisle na tom i speciálně školených pedagogů pro alloglottní děti, kteří jsou schopni

⁴ Viz např. Kielhöfer a Jonekeit (2006), Burkhardt Montanari (2007).

ve vyhrazeném čase a individuálním přístupem zajistit jejich doučování. Je nepochopitelné, že – jak uvádí autoři – „v České republice informace podobného typu neexistují“ (s. 12).

Klíčové údaje z tohoto hlediska přináší např. mapa na s. 32, tedy procentuální zastoupení cizinců na jednotlivých pražských školách. Jak bylo uvedeno, nekryje se přesně s údajem o počtu žáků, kteří potřebují doškolování po stránce jazykové, ale jedná se o údaj, z něhož lze orientačně vycházet při plánování jazykové podpory. Ze 4098 cizinců tvoří 71 % dohromady Ukrajinci, Vietnamci, Rusové a Slováci (s. 33), přičemž ukrajinští žáci jsou koncentrováni na Praze 3, 9 a 10, vietnamští na jižním okraji Prahy a ruští na Praze 1 (s. 36).

Jak uvádí autoři, o skupině ilegálních imigrantů „neexistují žádné oficiální statistické informace“, nemáme tedy ani žádný údaj o tom, jaké procento ilegálních imigrantů vůbec nenavštěvuje školní zařízení. Proto nelze souhlasit s tvrzením: „Ačkoliv jsou tedy děti ilegálních migrantů ve vztahu k českému vzdělávacímu systému na úrovni základního školství ve stejném postavením jako děti cizinců, kteří žijí v České republice legálně, problémem je získávání informací o této skupině.“ (s. 12). Autoři zde pohlíží na tuto skupinu pouze ze svého pohledu statistického zpracování informací, avšak naprosto odhlíží od skutečnosti, že tato skupina je ve zcela odlišném postavení – a to především v možnosti být začleněna do vzdělávacího systému. Nejenže mají legální imigranti mnoho možností čerpat výukové programy (kurzy češtiny pro cizince, podpůrné konzultace a školení, poradny ohledně hledání zaměstnání a spousty dalších), ale – a to především – děti legálních migrantů skutečně plní školní docházku, na rozdíl od dětí ilegálních imigrantů, o nichž se mnohdy ani neví.

Autoři při hodnocení dětí vycházejí z jejich „etnického původu“ a používají v tomto směru nesprávná vyjádření, např. „děti asijského původu“ (sem mohou spadat jak vietnamské, tak mongolské i čínské nebo ruské děti, přičemž tyto jazyky jsou typologicky zcela odlišné), a proto nelze říci ani „největší rozdíly mezi slovanskými a asijskými dětmi...“ (s. 107). V tomto ohledu je důležité zaměřit se na jazykovou typologii a hovořit o jazykových skupinách (např. cizinci s mateřským jazykem indoevropským – slovanským, románským atp., uralským, sino-tibetským atd.) a využít ve větší míře poznatků lingvistického bádání.

Z grafu č. 5 vyplývá podstatný údaj, že věková struktura cizinců se podstatně liší od věkového průměru občanů ČR, neboť se jedná především o imigranty v produktivním věku 20–60 let a zastoupení jsou více muži, což svědčí o skutečnosti, že jejich rodiny zůstávají v zemi jejich původu (graf 5, s. 20). Pro školní zařízení je významný údaj, že žáků-cizinců mladších 15 let bylo v roce 2007 celkem 29000 (s. 20), přičemž z hlediska podchycení jazykového vývoje dětí je neméně důležitý i počet těch, kteří mají na našem území dlouhodobý pobyt.

Zajímavá je především rešerše ohledně přijímání dětí cizinců do škol i diskuze ohledně jejich zařazení do nižších ročníků s často uváděným argumentem, že děti se lépe naučí česky opakováním látky, kterou již znají. Pravdou však je, že starší děti se mezi mladšími dětmi nezapojí do kolektivu, a jsou tím podstatným způsobem připraveny o četná a přirozená konverzační témata; mimo jiné je již známá látka nepodněcuje ke snažení a při vyučování se nudí. Je nesporným faktem, že děti v kolektivu, do něhož se mohou začlenit, rychleji získávají kamarády a komunikační partnery. Zde citujeme předního odborníka na multilingvismus, Ivo Vasiljeva:

Nejlépe se dítě školou povinné, které přijelo z ciziny, naučí česky mezi stejně starými českými spolužáky. Toto přirozené prostředí nelze vyvážit žádnými jazykovými kurzy. [...] S] mladšími dětmi si toho nemají tolik co říct, takže jsou připraveni o komunikační příležitosti a o své nejpřirozenější potenciální učitele. Navíc trpí psychicky a nemohou využívat to, čemu se ve vlasti ve vyšších třídách už naučili, ba postupně to zapomínají. Navíc čeština v nižších třídách není pro cizince snazší než v jeho věkové skupině, spíše naopak, protože je tam více říkánek, básniček a výrazů, které jsou blízké českému předškolákovi, ale pro cizince jsou obtížné. [...] Ač to zní paradoxně, zařazení dětí, které ještě neumějí česky, do kolektivu stejně starých dětí, šetří v konečném důsledku práci i učitelům a škole.⁵

Jako velmi nepraktický se jeví požadavek některých pedagogů, aby dítě, které nemá dostatečné jazykové znalosti, bylo „umístěno do jazykové přípravy, případně do školy specializované na výuku cizinců“ (s. 76). Tento názor je v ostrém střetu se současným trendem globálního světa, kdy významnou skupinu tvoří narůstající počet rodin, občanů EU, kteří cestují za prací napříč evropskými zeměmi a mnohdy v každé z nich stráví jediný rok. Děti z těchto rodin bývají do školní docházky začleněny pouze přechodně a strávily by

⁵ Viz Vasiljev (2011, s. 265). Viz rovněž <http://tuni.tul.cz/rubriky/univerzita/id:17953/novy-pohled-na-vyuku-monolingvniho-zaka>.

tak celá školní léta v pouhých „přípravkách“. Větším přínosem jak pro školy, tak pro tyto rodiny je, může-li dítě poznat prostředí i kulturu dané země právě absolvováním regulérní školní docházky (čímž neztratí cenné roky v přípravkách, ale je mu umožněno normálně vystudovat), tedy pouze tehdy, bude-li začleněno do běžné výuky.

Dalším ohromujícím faktem je, že pro posouzení úrovně znalosti českého jazyka nemají školy k dispozici žádné oficiální testy, ale posuzují ji samy (viz odpověď většiny respondentů: „zkušený pedagog dokáže rozpoznat, co dítě umí a neumí“, s. 59). Některé školy dokonce uvádějí: „V některých případech se vede rozhovor pouze s rodiči dítěte a řečové dovednosti dítěte se hodnotí pouze zprostředkovaně“ (s. 81). Je zarážející, že děti takto mohou být „kamkoliv“ zařazeny podle uvážení jednotlivých pedagogů, kteří v tomto směru ani nemusí být školeni.

Lze souhlasit s autory, že jednoznačně pozitivní efekt ve smyslu jazykové výuky přináší pro předškolní věk přípravné ročníky, po jejichž absolvování nastupují děti do škol s dostatečnou znalostí češtiny a jsou schopny se rovnocenně zapojit. Skvělou příležitostí pro starší děti jsou pak intenzivní prázdninové kurzy češtiny před nástupem do školy a v průběhu školního roku by měla být samozřejmě asistence podpůrného pedagoga. Je nutno doplnit, že proto naprosto prioritní je v blízké budoucnosti vytvořit síť odborně školených pedagogů, specializujících se na alloglottní žáky a v rámci svého působení spolupracujících např. s několika obvodními školami, kam budou docházet. Protože pro podporu vzdělávání žáka je nezbytná spolupráce s jeho rodinou, je pro obě strany výhodné, aby i rodiče-cizinci dobře ovládali češtinu. Proto s podchycením tohoto problému nepřímou souvisí i kurzy češtiny pro dospělé, na kterých by se měla škola podílet a jež by měly být v nabídce jednotlivých městských obvodů, které pomohou s jejich financováním.

Zdůrazněme, že některé ze statistických údajů aplikuje kniha velmi vhodným způsobem, důležité jsou především grafy s údaji o stáří imigrantů a počty dětí ve věku školní docházky. Tyto grafy poskytují významnou orientační základnu při odhadování změn počtu cizinců, například na základě údajů o porodnosti a přesídlování, jsou však uchopitelné především u legálních imigrantů s trvalým pobytem, a nemusí – jak bylo uvedeno výše – nic vypovídat o jejich jazykových kompetencích.

Některé předem formulované hypotézy, které chtěli autoři testováním ověřit, mohly být koncipovány odlišně, např. je již předem zjevné, že nemůže být pravda, že čím starší je dítě, tím lépe ovládá český jazyk (s. 95). Tato hypotéza měla být formulována v závislosti na délce pobytu v ČR a typologického zařazení mateřského jazyka dítěte, především je však doloženo, že začne-li se dítě učit cizímu jazyku v předškolním věku, má mnohem větší šance naučit se ho na úrovni rodilých mluvčích.

V knize nebyl prostor pro zmínění dalšího významného aspektu, který je třeba u žáků-cizinců v mnohem větší míře podpořit, a tím je snaha o udržování jejich mateřského jazyka, neboť bilingvismus přináší nesporné výhody v jejich vývoji. Znalost mateřského jazyka jim rovněž umožňuje udržovat vlastní kulturu a pěstovat v rámci rodinných tradic mnohé její prvky, jež mají svá pojmenování pouze v daném jazyce. Různé země mají rozličné přístupy k podchycení bilingvismu v rámci jednotlivých komunit a stále více se rozšiřuje snaha raný bilingvismus podporovat. Jak autoři uvádí s odkazem na M. Morgensternovou,⁶ vietnamské děti žijící u nás neumí číst ani psát vietnamsky a „vietnamsky mluví jako cizinci“ (s. 111). Je vyzdvižen i zajímavý rozdíl v izolovanosti čínských vs. vietnamských rodin v českém prostředí. Slabší jazykové kompetence čínských dětí jsou zdůvodňovány tím, že čínské děti bývají často jedináčky, a mimoto vietnamština je na rozdíl od čínštiny zapisována latinkou, což vietnamským dětem usnadňuje četbu českých textů.

Význam předkládané publikace spočívá především ve snaze uchopit tento aktuální problém nejen na základě statistik, ale i praktických poznatků z konkrétních základních škol. Bylo by vhodné využít ve větší míře praktické zkušenosti zahraniční, neboť země západní Evropy mají v tomto směru bohaté zkušenosti a na toto téma vypracovaly spoustu materiálů.

Tuto publikaci, jež se zásadním způsobem snaží zmapovat a nashromáždit co nejvíce informací o dětech na našich školách, jež neovládají v dobré míře český jazyk, je možno označit za pilotní a nadmíru významnou. Je podstatné zdůraznit, že údaje o počtech dětí s nedostatečnou znalostí češtiny nikdy nemohou vycházet z úředních statistik, ale pouze a jedině přímo od kvalifikovaných a zaškolených odborníků, kteří s dětmi přímo pracují a individuálně se jim věnují. Nicméně v knize je nastíněn i tristní stav a přístup vedení některých škol (s. 52–53), dokládající naprostou absenci nějakého konceptu a nedostatek odborníků z oboru lingvistiky. Řešení (např. pořádání přípravných

⁶ Morgensternová, Šulová a Scholl (2011).

kurzů, letních táborů češtiny atp.) je ponecháno zcela na školách, které jsou odkázány na shánění vlastních finančních prostředků. Tato publikace se jako první snaží předložit ucelený plán testování dětí, jejichž mateřským jazykem není čeština. Do budoucna je nezbytné vytvořit systém, který by nevycházel jen z úředních statistik, ale především z údajů a požadavků sestavených konkrétními školami, přičemž tento systém musí být neobyčejně pružný a musí reagovat celoročně na neustále se měnící počty alloglottních žáků.

Šárka Velhartická
Lugano/Švýcarsko

Absolventka FFUK (obor Srovnávací jazykověda) a Freie Universität v Berlíně

Literatura

- Burkhardt Montanari, E. (2007). *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber*. Frankfurt: Brandes und Apsel.
- Dewaele, J.-M. (2009). Becoming bi- or multi-lingual later in life. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (s. 101–130). Berlin: Mouton de Gruyter.
- González-Bueno, M. (2003). Bilingualism from birth. In T. Tokuhama-Espinoza (Ed.), *The multilingual mind: Issues discussed by, for, and about people living with many languages* (s. 115–128). Westport: Praeger Publishers.
- Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (2006). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Paradis, J. (2009). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (s. 15–44). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tokuhama-Espinoza, T. (2001). *Raising multilingual children: Foreign language acquisition and children*. Westport: Bergin & Garvey.
- Vasiljev, I. (2011). *Život s více jazyky. Jazyková autobiografie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.