

**Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*.**

Praha: Portál.

Téma migrace a přijímání cizinců se poslední měsíce dennodenně objevuje v evropských médiích. Ta česká nejsou žádnou výjimkou. Rostoucí počet imigrantů v Evropě začal být znatelný v souvislosti s tzv. *arabským jarem* roku 2011. Aktuální pozdvižení a uprchlická krize začala první velkou vlnou uprchlíků na jaře 2015 přicházející přes Středozemní moře. V roce 1990 bylo v České republice registrováno celkem 35 198 cizinců s povoleným pobytem, v roce 1999 zde žilo legálně již 228 862 cizinců a k prvnímu lednu 2015 byl počet cizinců téměř dvojnásobný a vystoupal na 449 367<sup>1</sup> jedinců, což tvoří 4,26 % z celkového počtu obyvatel (ČSÚ, 2015). Jak je vidět, tendence je taková, že počet imigrantů v České republice od roku 1989 stoupá a lze očekávat, že budeme přijímat nové imigranty a azylanty, ačkoli nejsme pro uprchlíky primárně zvolenou cílovou zemí. Česká republika se svými 4 % (ČSÚ, 2015) imigrantů v celkové populaci zdaleka zatím nedosahuje stavu imigrantů v populaci ve vyspělých zemích, které činí 8–10 % (Brochmann, 2006).

V českých základních školách jsou zatím zaznamenána pouze necelá 2 % cizinců,<sup>2</sup> což mnozí můžou považovat za zanedbatelné číslo, nicméně výše zmíněné skutečnosti mají za následek, že s rostoucím počtem dospělých imigrantů lze očekávat i rostoucí počet dětí cizinců v českých školách. Je proto bezesporu nutné věnovat se tématu vzdělávání a přijímání cizinců do českého vzdělávacího procesu systematictěji a strategičtěji a připravit vhodné podmínky pro narůstající počet cizinců, se kterým musí české školství počítat.

V českém prostředí téma vzdělávání dětí cizinců není zatím příliš rozšířeno a nezabývá se jím mnoho pedagogických studií. Existují spíše menší výzkumy (Bačáková, 2012; Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014; Vojtíšková, 2012), které jsou často zaměřené na jednu etnickou menšinu (Kocourek & Pechová, 2006; Knotová, Hloušková, & Novotný, 2008), a jak uvádí Vodičková (2013),

<sup>1</sup> Všechny uvedené údaje neobsahují počet azylantů. Údaje zahrnují počet cizinců s trvalým pobytem, přechodným pobytem v rámci EU / dlouhodobým pobytem a s udělenými vízy nad 90 dní. K 31. 12. 2013 bylo 2 347 azylantů (ČSÚ, 2015).

<sup>2</sup> Podle dat prezentovaných *Statistickou ročenkou školství* (2015) české základní školy roku 2014/2015 navštěvovalo 13 674 žáků-cizinců, což představuje 1,6 % z celkového počtu žáků na základních školách, který toho roku činil 854 137.

jsou chudá na konkrétní empirické výsledky a doporučení. Společenská debata na téma integrace a vzdělávání cizinců v českém prostředí dlouho téměř neexistovala, ale vzhledem k aktuální situaci vyznačující se uprchlickou krizí se v současnosti více objevuje a je jasné, že se bude dále prohlubovat.

Jarkovská a kol.<sup>3</sup> představují svoji publikaci, která se jako jedna z mála v českém prostředí věnuje právě situaci etnické rozmanitosti v českých školách a je tak stěžejní pro společenskou diskusi a inspirací pro další výzkumy, které se budou v budoucnu v této oblasti realizovat. Nevšední na publikaci je záběr autorů z hlediska cílové skupiny zkoumání. Běžně se studie věnují buď přijímání cizinců, nebo začleňování romských dětí, ačkoli legislativně spadají obě skupiny do kategorie *sociálně znevýhodněných žáků*.<sup>4</sup> Předkládaná publikace se ale zaměřuje na obě tyto skupiny a srovnává přístup českých škol (učitelů) jak k žákům-cizincům, tak k romským žákům.<sup>5</sup> Již tímto zaměřením autoři zčásti vyplňují bílé místo v českém pedagogickém výzkumu. O nevhodnosti a nejednoznačnosti označení kategorie *žák ze sociálně znevýhodněného prostředí* probíhá dlouholetá diskuse.<sup>6</sup>

Autorky (Jarkovská, Lišková, Obrovská, Souralová) již v úvodu upozorňují na tendenci českého školství nezviditelňovat děti vyznačující se etnickou a kulturní jinakostí v případě dětí migrantů, a naopak zdůrazňovat jinakost v případě romských dětí (s. 12). Učitelé se obecně podle autorů publikace snaží zneviditelňovat různost ve třídách a přítomnost dětí, které se etnic-ky a kulturně liší od českých žáků, vnímají spíše jako komplikaci výuky než jako výzvu. Lze se tomuto zjištění divit? Čeští učitelé nejsou při studiu na vysokých školách připravováni na práci s žáky etnicky odlišnými, předměty

<sup>3</sup> Kromě autorek uvedených na obálce (Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková, Jana Obrovská, Adéla Souralová) se na publikaci podíleli také další autoři: Petr Fučík (k. 4), Petr Mareš (k. 7), Barbora Hubatková (k. 8), František Černín, Michaela Stejskalová (k. 9).

<sup>4</sup> Podle definice MŠMT (2009) do této kategorie spadají děti pocházející z prostředí sociálního vyloučení, cizinci, žadatelé o azyl apod.

<sup>5</sup> Podle sčítání Romů, které provedla ČŠI (2015) navštívilo ve školním roce 2014/2015 české základní školy 34 191 Romů, což činí 3,9 % z celkového počtu žáků v základních školách. Sčítání Romů dlouhodobě kritizuje například *Asociace speciálních pedagogů* kvůli nejasné definici *Roma*. ČŠI (2015) považuje za Roma toho, kdo se za něj považuje sám, aniž by se nutně musel k této příslušnosti hlásit, nebo koho za Roma považuje převážná část jeho okolí.

<sup>6</sup> Sociální znevýhodnění je velmi těžké hodnotit či měřit, jak uvádí Bořkovec (2013), optikou psychologa ve školském poradenském zařízení je v podstatě kategorie sociálního znevýhodnění nediodagnostikovatelné. V praxi proto každý zúčastněný člověk (pedagog, psycholog, sociální pracovník, dobrovolník) vychází ze svých poznatků a snaží se najít takovou formu podpory, jaká je dostupná.

zaměřené na práci s touto skupinou žáků se na univerzity zařazují stále spíše vzácně. Je tedy přirozené domnívat se, že si mnohdy neví rady a snaží se takové situaci vyhybat nebo ji zanedbávat. Toto zjištění může být užitečné pro další směřování vzdělávací politiky a její budoucí soustředění se na vzdělávání a přípravu učitelů na práci v etnicky nehomogenním prostředí.

Cílem recenzované knihy je analyzovat stav, v jakém je dnešní české školství v práci s dětmi z kulturně odlišného prostředí, zjistit postoj učitelů k etnické různosti a mizející homogenitě v českých školách a také zjistit, jak na věc pohlížejí samotní žáci a jejich rodiče. V devíti kapitolách autoři představují výsledky etnografického výzkumného projektu. Z každé z kapitol vyplývá jedno nebo více klíčových podtémat, na některá chci v recenzi upozornit a zjištění doplním o další kontextuální poznámky. Autoři předkládají výsledky, které jsou významné pro vzdělávací i integrační politiku, ale také pro praktikující učitele a cizince samotné. Pro představu o celé publikaci nejprve stručně popíšu tematickou linku celé publikace a poté se budu věnovat tématům vyplývajícím z každé kapitoly, na která chci více upozornit.

První kapitola popisuje teoretický a metodologický kontext předkládané publikace. Druhá a čtvrtá kapitola pojednává o vzdělávání v etnicky heterogenních třídách z pohledu učitelů – nejprve za použití rozhovoru v kapitole druhé a za použití dotazníkového šetření v kapitole čtvrté. Třetí kapitola seznamuje čtenáře s pohledem žáků-cizinců na fungování v české heterogenní třídě, kdy výzkumníci prováděli s žáky *focus group* rozhovory. Pátá kapitola je zaměřená na Vietnamce, již tradiční menšinu žijící v České republice, jejichž děti taktéž tradičně navštěvují české školy. Výzkumníci prováděli rozhovory s první a druhou generací Vietnamců a s jejich matkami. Šestá kapitola navazuje na předchozí a představuje výsledky z rozhovorů s dětmi první a druhé generace Vietnamců žijících v České republice, ale také s českými chůvami vychovávajícími Vietnamce. Sedmá kapitola předkládá sociální kontext vzdělávání migrantů, uvádí statistická data o počtu migrantů ve světě, v České republice, v českých základních školách, dále uvádí teoretická východiska jako Berryho (2003) akulturační strategie či koncept sociální reprodukce. Poslední dvě kapitoly se drží též v teoretické rovině. V osmé kapitole autoři seznamují s vývojem migrace na naše území od roku 1918 do současnosti a poslední kapitola uvádí přehled a náhled do celostátních, krajských i lokálních politik a dokumentů zabývajících se vzděláváním minorit a dětí cizinců na našem území.

Podíváme-li se detailněji na obsah kapitol, pak první kapitola popisuje metodologii sběru dat, který probíhal ve dvou fázích. První proběhla v letech 2010–2012 jako součást výzkumu vietnamských rodin, kdy byly pořizeny rozhovory s dětmi-cizinci, jejich matkami a českými chůvami. Druhá fáze sběru dat proběhla mezi květnem 2012 až červnem 2014. Výzkumníci v tomto období sbírali data na sedmi základních školách (jedna v hlavním městě, dvě v krajském městě a čtyři v menším příhraničním městě). Technikami sběru dat bylo pozorování ve třídách, *focus group* rozhovory s vyučujícími i dětmi, individuální rozhovory s několika vyučujícími a dalšími informátory, dotazníkové šetření mezi učiteli. S dětmi výzkumníci provedli sociometrický test s cílem zjistit oblíbenost žáků mezi sebou a také tzv. *provázkový test* zaměřený na schopnost spolupráce v kolektivu.

Ve druhé kapitole Jarkovská, Lišková a Obrovská zpracovávají téma přístupu učitelů k dětem imigrantů a romským dětem. Z výsledků vyplývá předsudečnost učitelů vůči oběma skupinám. Autorky pojmenovaly dvě tendence učitelů ve vztahu k imigrantům a Romům. První tendenci nazývají jako *neviditelnou etnicitu* dětí imigrantů (s. 37), kdy učitelé mají tendenci neupozorňovat na jinakost. Stačí, když dítě-imigrant začne ovládat český jazyk, a je pro učitele stejné jako české dítě a není třeba takového jedince dále podporovat v jeho integraci. Na druhé straně jsme svědky *nepřekonatelné etnicity* (s. 43) u romských dětí, kdy mají učitelé naopak tendenci upozorňovat na to, že jde o romské děti, a romským původem zdůvodňovat školní neúspěchy. Učitelé vypovídali, že naopak cítí jisté zvýhodňování Romů a omlouvání neúspěchů jejich etnicitou. Romové se podle učitelů snažit nemusí, protože se to od nich ani neočekává, naopak cizinci se snažit musí, jelikož jedině tak si osvojí český jazyk, a tím pádem se integrují do české třídy. Otázkou je, kdy je vlastně jedinec začleněn a dokdy je potřeba nabízet mu podporu v integraci. Z dat vyplývá, že ovládnutí jazyka je stěžejním bodem pro učitele při hodnocení integrace. Pokud žák umí česky, nepotřebuje již žádnou podporu. Mají vůbec cizinci vypadající jinak než české děti možnost být Čechy v očích majority?

Dalším tématem vyplývajícím z výsledku šetření mezi učiteli je samotné pojetí kategorie *sociálně znevýhodněný žák*, na kterou jsem upozornila již výše v textu a která je již řadu let diskutována a napadána také v legislativě, protože není jasné, kdo všechno do této kategorie patří. Autorky narážejí na fakt, že učitelé nejsou jednotní v tom, kdo do této kategorie spadá a koho za sociálně

znevýhodněného považují.<sup>7</sup> Autorky upozorňují na tendenci učitelů označovat Romy za žáky sociálně znevýhodněné, nikoli cizince, jejichž rodiče podle učitelů vydělávají dost peněz. Z prezentovaných výsledků vyplývá, že někteří z dotazovaných učitelů termín spojují se šikanou a vyloučením z třídního kolektivu, nejčastěji však s materiální úrovní rodiny (s. 52). Dále autorky uvádějí, že v kontextu dětí imigrantů jsou učitelé ještě nejistější a sociální znevýhodnění dětí cizinců vztahují k otázce finanční situace rodiny. Výsledky České školní inspekce o sčítání Romů mimo jiné ukázaly, že Romové spadají často také do kategorie *lehce mentálně postižení*.<sup>8</sup>

Prezentované výsledky též upozorňují na další věc, která je často předmětem diskusí a kritiky, a sice zařazení žáka cizince do ročníku ve škole. Z předkládaného výzkumu vyplývá, že jsou cizinci obvykle zařazováni o ročník níže (s. 41), než do kterého by měli chodit vzhledem ke svému věku.

Druhá kapitola otevřela mimo jiné téma otázky identity jedince. Otázka zní, kdo rozhoduje o tom, zda je jedinec Čech, Vietnamec nebo Ukrajinec? Jakou šanci zvolit si svou národní identitu má jedinec, který má odlišnou barvu pleti a vypadá jinak? Téma identity a pocitu sounáležitosti se prolíná i kapitolou třetí, pátou a šestou.

Ve třetí kapitole (s. 70), jsou uváděny především výsledky z rozhovorů s dětmi. Jarkovská, Lišková a Obrovská se ptají, co respondenti chápou pod pojmem češství. Čeští žáci berou své spolužáky-cizince jako Čechy, pokud se zde narodili a pokud ovládají český jazyk. Samotní žáci-cizinci potvrzují, že postupným ovládním češtiny se zapojili do kolektivu a ostatní je mezi sebe přijali, když měli češtinu jako společný komunikační jazyk.

Ve čtvrté kapitole Fučík prezentuje výsledky dotazníkového šetření zkoumajícího přístup učitelů k dětem-cizincům a Romům. Stěžejním tématem se zde jeví postoj k integračním opatřením. Většina dotázaných učitelů souhlasí s plnou integrací do běžné třídy v případě dětí imigrantů, v případě Romů se

<sup>7</sup> Sociálním znevýhodněním školský zákon rozumí: (a) rodinné prostředí s nízkým socio-kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy; (b) nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu; (c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

<sup>8</sup> Z počtu cca 880 tisíc žáků, kteří jsou v základním vzdělávání, je přibližně 14,5 tisíce těch, kteří jsou vzděláváni podle programu pro LMP (lehce mentálně postižené). Z tohoto počtu je přibližně 4,5 tisíce romských žáků (cca 30 % ze všech dětí vzdělávajících se podle programu pro LMP; Zatloukal, 2015).

spíše přiklání k částečné integraci či úplné segregaci. Plnou integraci v tomto případě považují za neefektivní a jako rušivý element v běžné výuce. Z dotazníkového šetření také vyplývá nedostatečná spolupráce s rodiči a jejich nezájem na chodu školy. Slabý kontakt se školou je podle učitelů charakteristikou jak pro romské, tak imigrantské rodiče.

V páté a šesté kapitole Suralová pojednává o vietnamské menšině a o rolích dětí první a druhé generace vietnamských přistěhovalců. Autorka se opět vrací k tématu identity a etnicity, kdy Vietnamci narození v České republice jsou učiteli vnímáni často jako Češi, protože ovládají jazyk a díky českým chůvám také vědí o českých tradicích, které si díky jim mohou sami vyzkoušet a prožít. Co se jeví jako problematické v otázce identity, je to, jak majorita vnímá tuto skupinu. Na první pohled vypadají jinak, v očích majority jsou stále vnímáni jako Vietnamci (s. 136). Autorka vyvozuje, že prvním úkolem druhé generace Vietnamců je skrze vzdělání překonat stigma cizince (s. 136) a dospívá k závěru, že ve vztahu vietnamských dětí ke svým rodičům dochází taktéž k problému identity. Rodiče chtějí, aby si jejich děti uchovali vietnamský jazyk a kulturu, kdežto česká škola spíše vyžaduje, aby kladli důraz na češtinu a kulturu majority. Toto zjištění je zajímavým tématem pro další výzkum, zda majoritní společnost opravdu svým způsobem potlačuje vietnamskou identitu a jaká má majorita vůči Vietnamcům (a cizincům obecně) očekávání. Pro vietnamskou komunitu v České republice je typický stánkový prodej, nicméně výsledky ukazují, že děti již nemají o chod obchodu zájem a snaží se z něj vymanit. Dalším úkolem druhé generace Vietnamců je tedy skončit se stánkovým prodejem.

Následující část publikace řeší roli dítěte-cizince jako prostředku k integraci rodičů do majoritní společnosti, a to především u druhé generace přistěhovalců. Ti často učí své rodiče česky, vyřizují oficiální věci na úřadech, zprostředkovávají rodičům české tradice a způsob života, který si osvojují ve škole a díky českým chůvám. Nicméně děti upozorňují na druhou stranu této mince, a to že rodiče svým dětem v závěru nevěří a ověřují si informace u někoho jiného, v očích rodičů kompetentnějšího.

Petr Mareš se v sedmé kapitole věnuje sociálnímu kontextu vzdělávání dětí imigrantů. Integrace dětí imigrantů je tématem, které se řeší v celé Evropě (Algan 2010, cit. podle Jarkovské et al., 2015, s. 174) a strategie začleňování a vzdělávání dětí-cizinců je velkým tématem evropských zemí, také proto, že školní výsledky u dětí imigrantů jsou tradičně horší než u dětí majority. Proč tomu tak je? V odborných publikacích je nejčastější odpovědí nízký kulturní

kapitál. Mít kulturní kapitál znamená schopnost používat hegemonní kulturní kódy společnosti (Øia, 1998). Bourdieu a Passeron (1977) tvrdí, že pouze ti, kteří jsou socializovaní v horní části třídní hierarchie, ovládají kulturní kapitál zcela. V praxi se kulturní kapitál projevuje stylem člověka a způsobem vyjadřování. Vztáhneme-li kulturní kapitál na školu, ovlivňuje komunikaci mezi žákem a učitelem. Žáci, kteří mají rozvinutý kulturní kapitál, lépe dekodují pravidla, která se ve škole musí dodržovat, a s učiteli zpravidla naváží lehce vztah. Tito žáci jsou více motivováni a lépe přijímáni učiteli. Autoři v této kapitole upozorňují na další aktuální téma, tj. na paradox mezi tím, že rodiče mohou své děti poslat na školu dle svého výběru, a tím, že i samy školy si často vybírají žáky, které přijmou a které pošlou jinam. Jak autoři uvádí (Bourdieu & Passeron, 1977, s. 176), školy lákají ty děti, které jsou pro školu atraktivní, a ty, u kterých se obávají různých komplikací, se snaží odradit a posílají je na „vhodnější školy“. Například Karlovarský kraj má na webových stránkách zveřejněný seznam sedmi škol, které zabezpečují vzdělávání cizinců<sup>9</sup> (Krajský úřad Karlovarského kraje, 2011).

V osmé kapitole se Lišková, Hubatková a Obrovská ohlíží za vývojem imigrace v českých zemích od roku 1918 do současnosti. Jak jsem uvedla výše, Česká republika je v evropském kontextu považována stále se svými 4,26 % (ČSÚ, 2015) cizinců za homogenní společnost (Brochmann, 2006). Autoři v osmé kapitole upozorňují na období, kdy i na českém území byla znatelná heterogenita. Stěžejní informací týkající se vývoje imigrace na našem území je jistě to, že se Česká republika v posledních letech na rozdíl od let minulých stává pro ekonomické imigranty nikoli zemí tranzitní, ale zemí cílovou, ve které se usazují s celou svou rodinou (SOZE, 2008). O tomto tvrzení lze nicméně pochybovat vzhledem k dnešní situaci spojené s přílivem uprchlíků do Evropy. Lze počítat s tím, že Česká republika bude přijímat větší množství uprchlíků, pro které ovšem naše republika bude zemí spíše tranzitní. Jak se lze dočíst v médiích, Česká republika není pro uprchlíky státem, kam primárně míří<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Podle § 20 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a podle § 10 odst. 1 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Seznam škol zaměřujících se na vzdělávání cizinců v České republice lze nalézt také na webové stránce: [www.atlasskolství.cz](http://www.atlasskolství.cz).

<sup>10</sup> O tom, že uprchlíci do České republiky nechtějí, informují například Lidové noviny (2015), Parlamentní listy (3. 8. 2015), ČT24 (2. 12. 2015), Pelikán (23. 9. 2015) či Fiala (16. 9. 2015). Uprchlíci míří především do Německa a Severní Evropy, viz BBC (2015), UNHCR (1. 12. 2015), Garassy (10. 12. 2015) či Euroskop (14. 10. 2013).

Výbornou práci udělali autoři Černín a Stejskalová v kapitole deváté, ve které zpracovali systematický přehled národních, krajských i místních dokumentů a na jednom místě uvádějí souhrn stěžejních dokumentů pojednávající o vzdělávání cizinců a Romů. Najít platné, aktuální dokumenty zabývající se integrační politikou, vzděláváním cizinců a zjistit, kdo má co v kompetenci, není vůbec lehké. Navíc je většina dokumentů k dispozici pouze v českém jazyce, takže cizinci jsou často naprosto odkázáni na pomoc neziskových organizací a center pro integraci/migraci. Cizinecká problematika je roztržena mezi řadu ministerstev. V západním světě je stále běžnější, že existují ministerstva přímo pro začleňování, integraci a rovnost.<sup>11</sup> Autoři recenzované publikace upozorňují (s. 222), že krajské dokumenty málo konkretizují záměry uváděné na státní úrovni MŠMT. Problematické je vůbec zařazení žáků-cizinců do správné kategorie v krajských dokumentech. Na této úrovni totiž nespádají ani do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (sem spadají žáci s mentálním či tělesným hendikepem), ani do kategorie sociálně znevýhodněných žáků (sem spadají ve všeobecném vnímání žáci romští). Hlavním problémem tak pro školy je už jen zajištění výuky českého jazyka.

## Závěr

Cílem recenzované knihy bylo analyzovat stav, v jakém je dnešní české školství v práci s dětmi z kulturně odlišného prostředí, zjistit postoj učitelů k etnické různosti a mizející homogenitě v českých školách a zjistit, jak na věc pohlízejí samotní žáci a jejich rodiče.

Recenzovaná publikace poskytuje jako první v českém prostředí komplexní pohled na současný stav vzdělávání dětí-cizinců a romských dětí v základních školách. Publikace uvádí výsledky sesbírané z rozhovorů s učiteli, dětmi cizinci, jejich matkami, chůvami a také z dotazníkového šetření distribuovaného mezi učiteli. Data byla sbírána v hlavním městě, dále ve městě krajském a menším příhraničním městě. V publikaci chybí interpretace, zda autoři zaznamenali rozdíly v přístupu k dětem-cizincům a Romům mezi učiteli z většího a menšího města.

---

<sup>11</sup> Že je to možné (a funkční) dokazuje příklad Norska, kde je zřízené *Ministerstvo pro děti, rovnost a začleňování* (Záleská, 2015), nebo v Rakousku: *Spolkové ministerstvo pro Evropu, integraci a zahraniční věci* (BMÖ:EIÄ; SA, 2015)

Jedním z hlavních výsledků, který vyplývá z publikace, je zjištění, že ovládnutí českého jazyka je pro učitele indikátorem integrace žáků cizinců. Jakmile ovládnou jazyk, nepotřebují dle učitelů další podporu. Ogbu (1987, cit. podle Jarkovské et al., 2015, s. 223) a McCarthy (1998) však upozorňují, že nestačí zajistit pouze jazyk, aby bylo dítě integrované, ale je důležité soustředit se také na podporu vzniku sociálních vztahů, pomoc při zvládnutí rozdílných požadavků od rodiny a školy a podobně. Úspěšnost žáků-cizinců učitelé vidí právě v závislosti na úrovni osvojení českého jazyka. Stěžejním předpokladem je, že se žák-cizinec snaží co nejrychleji ovládnout český jazyk, a poté již učitelé nevidí důvod, proč by neměli být žáci-cizinci ve škole úspěšní. Naproti tomu romské děti jsou podle učitelů předurčeny k tomu být spíše neúspěšní a musí se velmi snažit, aby ukázali, že mají na to být dobří. Učitelé uváděli, že snahu u romských žáků navíc nikdo neočekává. Tím je jejich pozice ve škole velmi ztížena. Romské rodiče hodnotí učitelé jako skupinu, která nemá o školu zájem a která nespolupracuje. V publikaci chybí druhá strana, a sice pohled romských rodičů, s těmi rozhovory provedeny nebyly.

Stěžejním výsledkem recenzované publikace prolínající se celou knihou je tendence českých učitelů nezviditelnovat odlišnost u žáků-cizinců, a naopak zdůrazňovat odlišnost u žáků romských. Jak autorky uvádějí: „Češi si navykli přistupovat k jiným s očekáváním, že jsou stejní jako ‚my‘, a pokud snad nejsou, měli by takoví být. Struktura interakcí s ‚jinými‘ očekává stejnost a stejnost také (re)produkuje.“ (s. 11). Cesta ven z tohoto kolotoče může být například skrz přípravu učitelů na praxi v heterogenní společnosti zařazením nových předmětů (týkající se vzdělávání dětí-cizinců a výuky v heterogenním prostředí) na univerzity nabízející učitelské obory. Z výše uvedených tvrzení a výsledků publikace si nelze nevzpomenout na analogii z *Farmy zvířat* a její nejznámější a nejzásadnější sdělení, že jsme si všichni rovni, ale někteří že jsou si rovnější (Orwell, 2000). Etnické minority jsou pro české školy akceptovatelné pouze tehdy, pokud jsou neviditelné a neslyšitelné, pokud dokážou přiměřeně splynout a nenarušovat homogenitu stále typickou pro české prostředí (s. 228).

Přínosem knihy je její (již zmíněná) komplexnost ve výběru respondentů a témat, kterých se kniha dotýká (přístup učitelů k dětem-cizincům a romským dětem, identita cizinců, možnost podpory integrace, vývoj imigrace v českých zemích, legislativní a teoretický rámec vzdělávání cizinců a další). Má jednoznačný praktický přesah. Sloužit může těm, co tvoří vzdělávací

politiku, učitelům, ale také těm, kdo žádají o projekty zaměřené na vzdělávání cizinců, a v neposlední řadě studentům a akademikům, kteří se mohou v uvedených tématech a výsledcích inspirovat pro další výzkum.

*Klára Záleská  
Masarykova univerzita,  
Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd*

## Literatura

- Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis scholae*, 1(6), 81–93.
- BBC. (2015). *Fakta: migrace ve světě*. Dostupné z [http://www.bbc.co.uk/czech/specials/1356\\_migration/page8.shtml](http://www.bbc.co.uk/czech/specials/1356_migration/page8.shtml)
- Bourdieu, P., & Passeron J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bořkovec, M. (2013). Jak poznat sociální znevýhodnění dítěte? In Člověk v tísní (Ed.), *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* (s. 4–8). Dostupné z [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf)
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ČSÚ. (2015). *Vývoj počtu cizinců v ČR v letech 2004–2013*. Dostupné z [https://www.czso.cz/documents/11292/25687697/c01R01\\_2013.pdf/6e2eb29d-9102-4707-ad6c-f47f27dc06?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/25687697/c01R01_2013.pdf/6e2eb29d-9102-4707-ad6c-f47f27dc06?version=1.0)
- ČŠI. (2015). *Tematická zpráva. Žáci vzdělávání podle RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/9140af7c-eae6-425c-b097-c43938d885c4>
- ČT24. (2. 12. 2015). *Česká úřednice mezi uprchlíky: Většinou se nechtějí nechat registrovat*. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1628702-ceska-urednice-mezi-uprchliky-vetsinou-se-nechteji-nechat-registrovat>
- Euroskop. (2013). *Kam míří uprchlíci ze Sýrie?* Dostupné z <https://www.euroskop.cz/8956/23046/clanek/kam-miri-uprchlici-ze-syrie>
- Fiala, P. (16. 9. 2015). *Distribuovat uprchlíky do zemí, ve kterých nechtějí žít? To není žádné řešení!* Dostupné z [http://rozhlas.cz/radiozurnal/dvacetminut/\\_zprava/distribuovat-uprchliky-do-zemi-ve-kterych-nechteji-zit-to-neni-zadne-reseni-namita-petr-fiala-z-ods--1533547](http://rozhlas.cz/radiozurnal/dvacetminut/_zprava/distribuovat-uprchliky-do-zemi-ve-kterych-nechteji-zit-to-neni-zadne-reseni-namita-petr-fiala-z-ods--1533547)
- Garassy, L. (2015). *Odkud imigranti proudí a kam míří?* Dostupné z <http://garassy.blog.idnes.cz/c/475687/odkud-imigranti-proudi-a-kam-miri.html>
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2014). Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis scholae*, 8(1), 97–110.

- Knotková, D., Hloušková, L., & Novotný, P. (2008). *Průzkum ke zmapování situace dětí z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí z hlediska jejich rizikového chování. Výzkumná zpráva pro ESF projekt SIM. Výzkumná zpráva pro ESF projekt SIM. IPPP ČR. Brno: Ústav pedagogických věd, FF MU.*
- Kocourek, J., & Pechová, E. (2006). *S vietnamskými dětmi na českých školách.* Praha: H and H.
- Krajský úřad Karlovarského kraje. (2011). *Školy zabezpečující vzdělávání cizinců.* Dostupné z <http://www.kvkskoly.cz/rodicazak/zivotni-situace/Stranky/Skoly-zabezpecujici-vzdela-vani-cizincu.aspx>
- Lidové noviny. (6. 8. 2015). *Uprchlíci do Česka nechtějí. Žádostí o azyl je v Maďarsku 85krát více.* Dostupné z [http://www.lidovky.cz/uprchlici-do-ceska-nechteji-zadosti-o-azyl-je-v-madarsku-85krat-vice-108-/zpravy-domov.aspx?c=A150806\\_161740\\_ln\\_domov\\_ELE](http://www.lidovky.cz/uprchlici-do-ceska-nechteji-zadosti-o-azyl-je-v-madarsku-85krat-vice-108-/zpravy-domov.aspx?c=A150806_161740_ln_domov_ELE)
- MŠMT. (2009). *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním.* Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/1549/>
- Orwell, G. (2000). *Farma zvířat.* Praha: Aurora.
- Parlamentní listy. (3. 8. 2015). *Uprchlíci k nám nechtějí. A není se co divit. Chtějí jen projet do země, kde k nim budou lidštější.* Dostupné z <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Uprchlici-k-nam-nechteji-A-neni-se-co-divit-Chteji-jen-projet-do-zeme-kde-k-nim-budou-lidstejsi-Tak-proc-jsme-je-pochytali-a-nacpali-do-Bele-taze-se-Jiri-Pehe-387688>
- Pelikán, R. (23. 9. 2015). *Zbytečná rebelie. Rozházeli jsme si to se Západem.* Dostupné z [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/pelikan-zbytecna-rebelie-rozhazeli-jsem-si-to-se-zapadem\\_356659.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/pelikan-zbytecna-rebelie-rozhazeli-jsem-si-to-se-zapadem_356659.html)
- SOZE. (2008). *Integrace imigrantů do vzdělávacího systému:* Dostupné z [http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace\\_imigrantu\\_do\\_vzdelavaciho\\_systemu.pdf](http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf)
- UNHCR. (2015). *Zima zpomaluje příliv uprchlíků do Evropy.* Dostupné z <http://echo24.cz/a/wabK6/unhcr-zima-zpomaluje-priliv-uprchliku-do-evropy>
- Vodičková, M. (2013). *Vzdělávání žáků cizinců: edukační bariéry specifické skupiny uprchlíků v České republice.* Dostupné z [https://is.muni.cz/repo/1088615/4\\_Edukace\\_zaku\\_cizincu\\_formal\\_upravy.pdf](https://is.muni.cz/repo/1088615/4_Edukace_zaku_cizincu_formal_upravy.pdf)
- Vojtíšková, K. (2012). *Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách.* Dostupné z [http://cvvm.soc.cas.cz/en/media/com\\_form2content/documents/c3/a6783/f11/Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20d%C4%9Bt%C3%AD%20cizinc%C5%AF%20na%20pra%C5%BEsk%C3%BDch%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20C5%A1kol%C3%A1ch.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/en/media/com_form2content/documents/c3/a6783/f11/Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20d%C4%9Bt%C3%AD%20cizinc%C5%AF%20na%20pra%C5%BEsk%C3%BDch%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20C5%A1kol%C3%A1ch.pdf)
- Øia, T. (1998). *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Záleská, K. (2015). Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica*, 20(1), 117–132.
- Zatloukal, T. (2015). *Školy přistupují k tisícům Romů jako k postiženým, spočítala inspekce.* Dostupné z [http://zpravy.idnes.cz/podle-prilohy-pro-postizene-se-uci-4-5-tisice-romu-f6h-/domaci.aspx?c=A151204\\_124558\\_domaci\\_zt](http://zpravy.idnes.cz/podle-prilohy-pro-postizene-se-uci-4-5-tisice-romu-f6h-/domaci.aspx?c=A151204_124558_domaci_zt).