

Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin

Eva Švarcová a Jiří Mareš

Anotace: Příspěvek se zabývá problematikou dětí i rodičů z menšinového prostředí, začleňováním menšin, bariérami v dialogu mezi rodiči a učiteli, seznamuje s vietnamskými kulturními tradicemi. Součástí příspěvku je empirická sonda, jejímž cílem bylo zjistit od rodičů jiného etnika, jaké jsou podle jejich názoru nejčastější bariéry mezi rodiči z etnických minorit a českou školou, jak hodnotí český školský systém ve srovnání se školským systémem ve své zemi, jaké jsou podle jejich názoru rozdíly ve spolupráci rodiny se školou v ČR a v jejich zemi.

Klíčová slova: etnické minority, spolupráce rodiny a školy, integrace, multikultura, kulturní odlišnost, vietnamské kulturní tradice

Annotation: This contribution deals with problematic of children and parents from minority background, integration of minorities, barriers in dialog between parents and teachers. The contribution also informs about Vietnamese cultural traditions. One element of the contribution is an empiric probe, which aim is to find out from parents belonging to different ethnic group answers to following questions: what are the most frequent barriers between parents belonging to ethnic minorities and Czech school; how they evaluate Czech school system in comparison with the school system in their country; which differences do they observe in cooperation between family and school in Czech Republic and in their country.

Key words: ethnic minorities, cooperation between family and school, integration, multicultural, cultural difference, Vietnamese cultural traditions

Úvod

O spolupráci rodiny se školou se běžně mluví jak mezi učiteli, tak mezi rodiči. Přitom rodiče i učitelé si tuto spolupráci představují po svém. Avšak rodiče bez podpory učitelů či učitelé bez podpory rodičů výchovu a vzdělávání dětí sami těžko zvládají.

Podstatu problémů i způsob jejich řešení dobře vystihuje Štech (2004, s. 372), když říká: „Rodiče i učitelé se musejí vyrovnávat na jedné straně s nutností zajistit individuální rozvoj osobnosti dítěte podle jeho zájmů

a zvláštností a současně – na druhé straně – podporovat jeho adaptaci na život ve společnosti a osvojení nezbytných (normativních) vědomostí, dovedností a postojů umožňujících tuto adaptaci. Uvedené požadavky vytvářejí rozpornou situaci, která naplňuje vzájemnou spolupráci ambivalentními pocity a postoji. Rodiče proto volí řadu strategií komunikace s učiteli, z velké části skrytých a nepřímých, které mají podobu vyjednávání.“

Co motivuje rodiče ke spolupráci se školou a učiteli? Jsou to přinejmenším dva základní motivy: 1. rodiče spolupracují se školou v zájmu lepší péče o své děti, o jejich výchovu a vzdělávání, 2. rodiče spolupracují se školou proto, aby mohli ovlivňovat chod školy a zvyšovat její prosperitu jako instituce. První možnost označuje Rabušicová (2004) jako výchovné partnerství, druhou jako sociální partnerství.

Dá se to říci i jinak: ve škole probíhá svébytná *socializace dítěte* a škola a rodina hledají, jaké místo mohou v tomto nelehkém procesu zaujmout. Působení školy a rodiny na žáka by mělo být koordinované a vést k všestrannému rozvoji dítěte. K tomu je však nutné si s rodiči vyjasnit, jaké pojetí spolupráce upřednostňují.

Až doposud jsme mlčky předpokládali, že jde o běžné české rodiče, tedy příslušníky majority. Ti jsou (až na vzácné výjimky) identifikováni s podobou českého školství, umí jednat s českými učiteli a učitelkami, ovládají dobře vyučovací jazyk atd. Se vstupem naší republiky do Evropské unie se však situace začíná proměňovat. Do škol přicházejí žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština, pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí, nemají své vlastní školy se svým specifickým vyučovacím jazykem a musí se vyrovnat s „českou školou“. Rodiče musí „nějak“ spolupracovat se školou, která je pro ně cizí institucí, nezřídka *odlišnou* svým pojetím *socializace* od škol, na něž byli zvyklí ve své zemi. Učitelé zase musí spolupracovat s rodiči, o jejichž postojích, zvycích a očekáváních mnoho nevědí.

Na obou stranách mohou účinnou spolupráci znesnadňovat nevhodná očekávání až předsudky, jazykové bariéry, pocity nepochopení až neochoty u druhé strany (Průcha, 2002). Stojí tedy za to prozkoumat tyto nové skutečnosti podrobněji.

Jádro problému

Téma setkávání rodičů pocházejících z minority a učitelů pocházejících z majority je zajímavé z hlediska teoretického i praktického, neboť:

- se týká setkávání dvou někdy dosti odlišných kultur – majoritní (učitelé) a minoritní (žáci a jejich rodiče);
- členové obou kultur jsou v této situaci vystaveni zvýšenému riziku: učitelé mají stereotypy získané stykem s českou populací, stereotypy, které nemusejí stačit na zvládnutí nové situace; žáci i jejich rodiče jsou odlišní

od „běžné“ populace, mají občas problémy s jazykem, jímž učitel hovoří a dále s jazykem, jímž učitele o problémech svých dětí informují;

- jde o situaci, kdy se nakonec musejí dohodnout na spolupráci, protože jde o výchovu, vzdělávání dětí i o sociální adaptaci na třídu, školu i společnost;
- jde o téma, které klade nové nároky na fakulty připravující učitele, protože je staví před otázky typu: kdy během studia, v rámci kterého předmětu, v jakém rozsahu a jakými postupy naučit učitele jednat s těmito specifickými skupinami populace;
- navíc, jak upozorňují odborníci, na mnoha fakultách připravujících učitele se pregraduální příprava odehrává bez přihlídnutí k multikulturní teorii a multietnické společnosti; budoucí učitelé procházejí během studia socializací, která se opírá o tradované názory na rodinu a výchovu v rodině, staví na tradičním pojetí školy, vyučování a učení, aniž by výuka na fakultách vedla studenty ke kritickému zamyšlení nad prolongováním dosavadního stavu.

Začleňování menšin

Obvykle se uvádějí čtyři hlavní cesty, jimiž se majoritní společnost vyrovnává s menšinami: používá asimilaci, integraci, separaci či marginalizaci. Protože nám jde o *začleňování* příslušníků menšin do majoritní společnosti, budeme se věnovat jen prvním dvěma. Separace a marginalizace jsou postupy velmi diskriminující a ve školním kontextu neakceptovatelné.

Sociální *asimilace* má také svá rizika. Nutí totiž příslušníky menšin, aby se postupně vzdávali svých specifických charakteristik (sociálních, kulturních apod.) a snažili se splynout s majoritní společností. Výsledkem má být relativně homogenní „neroztříštěná“ společnost, z níž zmizely rozdíly komplikující její život, zmenšily se potenciální rozpory mezi jejími členy. Problémem bývá, že se menšiny nechtějí vzdát své kultury, svých zvyků, svého jazyka. Majoritní společnost používá k prosazení asimilačních změn škálu donucovacích postupů. To vyvolává u minorit odpor a v některých příslušnických menšin probouzí radikalismus ústící až v přímé střety s vládnoucí mocí.

Vhodnější cestou je sociální *integrace*. Vychází z myšlenky, že všechny sociální, kulturní, etnické, náboženské aj. skupiny jsou si rovny; není vyšších a nižších, hlavních a podřadných skupin. Specifika jsou cenná, různost obohacuje lidi navzájem a obohacuje také společnost jako celek. Svěbytné rozdíly by se neměly omezovat či likvidovat (pokud neohrožují ostatní), nýbrž by se měly zachovat a jejich rozvoj by měla společnost podporovat.

Komárek (1999) připomíná, že jakákoli pluralita společnosti jako celek *obohacuje*. Ať už je to pluralita etnická, náboženská, rasová, vědecká či

kulturní, neboť minorita je jakýsi rezervoár *jinakosti*. Je však nutné, aby to byla minorita živoucí, životná sama od sebe, nikoli centrálně pěstovaná jako jistý zajímavý skanzen. Z politického hlediska jsou jistě tyto uměle udržované minority nejpohodlnější – jsou „ochocené“, existenčně závislé na moci, která si je pěstuje, neboť se dají prezentovat navenek jako vzorové příklady fungující plurality a tolerance. Minority jsou ovšem důležité i z jiného důvodu: všechno, co je nápadné, dominantní, na vrcholu vývoje, se z širšího pohledu může nacházet na sestupné dráze svého vývoje, zatímco to, co je momentálně marginální, může v sobě skrývat zdroj nového vývoje (Komárek, 1999).

Příkladem snahy o vhodnou sociální integraci a vytváření multikulturní společnosti je snaha zajistit příslušníkům menšin školní vzdělávání v jejich *mateřském jazyce*. Zmíňme zde například německé zkušenosti, konkrétně zkušenosti spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko (Extra a Yagmur, 2002). Vzdělávací politika této spolkové země vychází z těchto předpokladů:

- Výuka v mateřském jazyce přispívá k udržení a rozvíjení osobních kontaktů i sociálních vazeb se zemí, odkud příslušníci menšiny pocházejí.
- Majoritní společnost dává výukou v mateřském jazyce minorit najevo veřejný zájem o minority, ukazuje, že je pro ni důležité jazykové a kulturní bohatství těchto dětí a jejich rodičů.
- Děti, které se naučily správně mluvit a psát ve svém mateřském jazyce budou schopny se lépe učit jazyk majority, tj. v daném případě němčině.
- Podpora multilingvismu je důležitá jak z kulturního, tak z ekonomického hlediska.

Výuka v mateřském jazyce¹ běží až do konce 6. třídy a předpokládá se, že žáci budou schopni mluvit a psát s ohledem na sociální kontext, budou vnímat k multikulturnímu pojetí občanství země, v níž žijí, i k multikulturnímu pojetí Evropy. Druhým jazykem je němčina.

Výuka ve zmiňovaných německých školách se vyznačuje specifickými rysy. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se naučili:

- cenit si kulturní rozmanitosti;
- dívat se na své kulturní zvyky a tradice nejen z pohledu své minority, ale také z pohledu jiných lidí;
- porozumět chování jiných, odlišných lidí a vhodným způsobem řešit problémy, které vyplývají ze vzájemného nepochopení různých kultur;
- konkrétní strategie a techniky, jež usnadňují řešení konfliktů pramenících z odlišných očekávání, zájmů a hodnot;

¹V samotném Severním Porýní-Vestfálsku nejde o zanedbatelné počty žáků. Například tureckých žáků bylo ve škol. roce 1999/2000 87 000, italských žáků 8 000, arabských žáků 5 500, řeckých 5 300, španělských 3 100, portugalských 3 000, chorvatských 2 000.

- jednat s ohledem na lidská práva a bojovat proti diskriminaci minorit;
- pokud jde o muslimské děti, měly by znát historii islámu a islámské tradice, aby byly schopny žít ve společnosti, v níž dominuje křesťanství, a získaly i znalosti o fungování sekularizované společnosti.

To, co jsme právě popsali, se však odehrává v širším společenském kontextu, který ovlivňuje podobu školní výchovy a vzdělávání v dané zemi, tedy i přípravu budoucích učitelů a způsob jednání učitelů v činné službě s příslušníky menšin. Tímto širším kontextem je koncepce společnosti a *koncepce občana a občanství* v dané společnosti. Odborníci tvrdí, že existují nejméně čtyři pojetí občanství (Castles a Miller, 1998):

- a) imperiální, které podřazuje různé národy, rasy, kultury, náboženství pod jedinou správu a jimž vládne jediný panovník (např. britské impérium, otomanská říše a do jisté míry i Rakousko-Uherská říše);
- b) národní nebo etnické, které spojuje občany na základě stejného původu, jazyka, kultury (např. Německo, Japonsko);
- c) republikánské, kde stát je politickým útvarem založeným na ústavě a zákonech, jimž se musí každý uchazeč o občanství podřít a dodržovat je, pokud chce být plnoprávným občanem (např. Francie);
- d) multikulturní pojetí, které je blízké republikánskému, ale připouští vytváření svébytných etnických aj. komunit (např. Austrálie, Kanada).

Pokud bychom vyšli z této typologie, pak by se Česká republika pohybovala někde mezi národním a republikánským pojetím občanství. Bohužel s výraznými snahami některých skupin občanů, některých extrémních hnutí i některých politiků o národní typ občanství, a tím také o eliminování etnických a jiných zvláštností.

Problémy dětí z menšinového prostředí

Sociální integrace není abstraktní kategorie. Ve školním prostředí nabývá na naléhavosti, někdy i na rizikovosti. Naprostá většina dětí i dospívající mládeže totiž touží po tom, aby je vrstevníci brali mezi sebe, aby přináleželi k určité skupině, stali se členy určitého společenství, party. Ryan a Deci mluví o důležité potřebě člověka „někam patřit“.

Období od osmi do třinácti let je pro děti dobou maximální extroverze, dobou vrcholícího kolektivního života. V tomto období dítě nejpalčivěji pociťuje svou „méněcennost“, pokud se od průměru vrstevnické skupiny jakkoli vzdaluje a pokud si myslí, že má (třeba jen zdánlivě) nedostatky ve schopnostech, dovednostech a ceněných znalostech. O přijetí nositele jakýchkoli odlišností nerozhoduje v tomto věku ani tak autorita rodiče nebo učitele, ale výrazným způsobem mínění vrstevníků. Mínění dětského společenství je ovšem ovlivňováno stanoviskem „vůdčích“ osobností. Pokud tyto vůdčí osobnosti byly vystaveny v předchozím období jen negativním vlivům,

existuje nebezpečí, že budou nepříznivě ovlivňovat celé společenství dětí. Jestliže převáží vliv těch, kteří šli cestou tolerance a akceptování zvláštností minorit, pak se negativní postoje těch „nepřipravených“, „nevychovaných“ dětí v širším měřítku neuplatní (Matějček, 2003).

Lze tedy říci, že pro žáka, ať už patří k majoritě či minoritě, je *přijetí* školní třídou a komunitou školy mimořádně důležité. Současně je třeba upozornit, že přijetí jedince skupinou není snadnou záležitostí; často se musí jedinec nejprve přizpůsobit požadavkům „vrstevnické kultury“, tj. hodnotám, které skupina uznává, chování, které oceňuje, praktiky, které při tom provozuje. Ozerman (2000) připomíná, že za přijetí skupinou někdy jedinec platí *drastickými změnami* kulturních hodnot, norem, postupů, zejména v období školní docházky na druhém stupni základní školy a na středních školách. Dodejme, že tím spíše to platí pro příslušníky menšin, kteří usilují o akceptování ze strany svých nových spolužáků.

Problémy rodičů z menšinového prostředí

Profesionálové (tj. učitelé, psychologové, sociální pracovníci apod.) předpokládají, že jsou to právě rodiče, kteří usnadňují svým dětem zvládnutí zátěžových situací, spojených se změnou sociálního prostředí, se vstupem do školy, se změnou školy apod.

V případě přistěhovalců, politických uprchlíků, ekonomických běženců, cizinců čekajících na rozhodnutí o azylu je situace složitější. Rodiče, kteří mají plnit roli sociální opory pro své děti, jsou ve složité situaci a sami by potřebovali pomoc. Děti těchto rodičů mohou být vystaveny určitým rizikům, především nevhodnému zacházení různého typu od zanedbávání výchovy až po velmi tvrdou výchovu. Proto by práce s rodinami, které radikálně změnil svůj kulturní kontext a snaží se adaptovat na nové podmínky, měla být vedena speciálně připravenými profesionály, kteří jsou schopni například rozlišit tradované výchovné praktiky od týrání dětí (Roer-Strier, 2001).

Rodiny přistěhovalců, uprchlíků, azylantů změnou sociálního prostředí ztratily svou původní zemi, svou kulturu, zaměstnání, svou osobní síť sociálních vztahů. Ocitly se v novém prostředí, přičemž jejich aktuální životní situace rozhodně neodpovídá jejich očekávání. Zažívají (často spolu s dětmi) opakovaná jednání se sociálně významnými představiteli hostitelské země: policisty, úředníky, sociálními pracovníky, lékaři, právníky, učiteli. Tato jednání nebývají vždy příjemná, rodiče se při nich nesetkávají s velkou vstřícností, se snahou pochopit specifickou jejich problematiku. Jak čas běží, problémy obvykle narůstají, místo aby ustupovaly.

Mohou vzniknout situace, kdy rodiče mají starosti s budoucností, se získáním práce a nemají čas se dětem příliš věnovat. Nebo naopak, protože

nemohou sehnat práci, věnují se až příliš svým dětem, omezují je, kontroloují každý jejich krok.

Z pedagogického pohledu vznikají problémy několikerého typu. Především je to rozdíl, který se netýká jen přistěhovalců: rozdíl mezi hodnotami preferovanými doma v rodině, hodnotami preferovanými učiteli a spolužáky ve škole a konečně hodnotami preferovanými v běžném životě a ve sdělovacích prostředcích. Dále je to specifický rozdíl mezi výchovnými tradicemi té kultury, z níž rodina pochází, a výchovnými tradicemi majoritní společnosti. Připomeňme třeba rozdíl v tom, co se pokládá za běžné výchovné postupy, co za odměnu a co za přiměřený trest.

Bariéry v dialogu mezi rodiči a učiteli

Mnozí specialisté na práci s menšinami přisuzují neobyčejný význam dialogu kultur. Nejde však o jakýkoli dialog, říká Gidoomal (2003), neboť dialog může lidi spojovat i rozdělovat, může stavět i ničit, udržovat *status quo* anebo ho postupně přetvářet. Navíc dialog dvou kultur musí vycházet z toho, jací lidé opravdu jsou, co si teď skutečně myslí a co aktuálně dělají. Nikoli z toho, jak se nám „ti druzí, jinačí“ jeví nebo co my si o nich sami myslíme. Poté citovaný autor poukazuje na pět bariér, které komplikují nebo přímo znemožňují dialog dvou kultur.

Domníváme se, že tyto bariéry se týkají také specifického případu, kdy se setkávají čeští učitelé a rodiče žáků pocházejících z etnické, kulturní či národnostní menšiny. Podíváme se na jednotlivé bariéry podrobněji, ale komentář bude náš.

Neznalost, neinformovanost. Čeští učitelé i čeští rodiče toho někdy vědí málo o rodičích a dětech z minority, i když děti z majorit i z minorit chodí do stejné školy, sedí ve stejné třídě a učí se společně. Čeští občané jsou jen rámcově informováni o zvláštностech rodinné výchovy a školního vzdělávání v zahraničí. Platí to však i obráceně – rodiče z minority nemají přesnou představu o zvláštностech školní výchovy a vzdělávání v zemi, kam přišli. Neznají historii, která podminila současnou podobu rodinné výchovy a školního vzdělávání v ČR. U profesionálů by však „znalostní deficit“ neměl dlouho trvat; je součástí jejich práce vědět, co je specifické pro určité minority.

Předpojatost, zaujatost. Nezanedbatelná část českých občanů považuje příslušníky některých minorit za „občany druhé kategorie“. Jejich spíše negativní postoje k uprchlíkům, emigrantům, cizincům, kteří získali povolení k pobytu v ČR, bývají ovlivňovány minulostí: postojí jejich rodičů k menšinám v době, kdy byli malými dětmi, tradovaným veřejným míněním o určitých menšinách („vyjídají nás“, „jsou s nimi jenom problémy“, „berou nám práci, půdu, nemovitosti“, „ohrožují nás“) i tím, že s některými menšinami

naši občané prakticky nepřišli do styku. Postoje veřejnosti bývají ovlivněny i nepřesně reflektovanou současností. Například v 2002 proběhlo sociologické šetření u obyvatel Velké Británie. Jedna z otázek zněla: Jak velká část ze všech emigrantů na celém světě teď žije na území Velké Británie? Průměrná odpověď běžných občanů zněla 23 %. Realita je desetkrát menší – 1,9 %.

Obavy, strach. Nezanedbatelná část českých občanů – jak opakovaně dokládají sociologická šetření – má obavy z cizinců, trpí xenofobií. Strach z některých menšin bývá zdůvodňován negativními historickými zkušenostmi, i když – exaktně vzato – těch, kteří mají negativní *přímé osobní* zkušenosti, je velmi málo. Obavy spíše pramení z neznalosti těch druhých, což otevírá prostor pro dohady, fámy. Strach mohou také navozovat zprávy zveřejňované ve sdělovacích prostředcích; to může vést k neoprávněnému zobecňování jednotlivých případů.²

Necitlivost. Mnoho zbytečného napětí a skrytých či otevřených konfliktů vzniká z necitlivého přístupu jedné skupiny osob ke druhé. Vzpomeňme z nedávné doby jen jisté napětí mezi Čechy a Slováky. To, co bylo pro jednu stranu běžné, „normální“, bylo druhou stranou interpretováno jako přehlížení kulturních specifik, znevažování národních hodnot, rafinovaná snaha poškodit.

Učitel je a bude ve složitější situaci, neboť se mu ve třídě může sejít několik příslušníků různých minorit. Přitom půjde o dospívající mládež, která sama o sobě ráda přehání, špičkuje, provokuje a současně se snaží vydobýt si svou pozici, „nenechat si všechno líbit“. Takže zdrojem potenciálních konfliktů mohou být způsoby oslovení, přezdívky, parodování druhých, vyprávění vtípů o menšinách, ale i snaha jiných žáků vyrovnat se majoritě nebo ji v něčem předčit.

Učitel musí pečlivě vážit slova při komentování úspěchů i neúspěchů žáků z minorit, ať už před třídou nebo před ostatními rodiči na rodičovských schůzkách anebo při osobním styku jen s rodiči z minorit. To, na co jsou zvyklí rodiče českých žáků, může vyznít v očích cizinců jako učitelova hrubost či zaujatost.

Hrubé zjednodušování. Učitel může žít v domnění, že je obeznámen s určitými minoritami, a neuvědomuje si, že uvnitř každé minority jsou ještě další. Jemnější členění, které laikům uniká, je však pro příslušníky určité skupiny otázkou jejich identity a zaměňování s jinou skupinou nesou velmi těžce. Reagují podrážděně anebo se uzavrou před spoluprací se školou. Pro jednoduchost zmiňme laickou představu o Romech jako jedné velké etnické skupině. Ve skutečnosti v ČR žije několik skupin Romů a každá z nich má svá speci-

²Představme si jen hypotetický případ, kdy by si cizinec snažil udělat obrázek o Čechách a sledoval převážně zprávy, které denně vysílá televize Nova.

fika, svou hrdost. Totéž se týká Vietnamců, Ukrajinců atd. Nejde však jenom o kulturu a jazyk – značné rozdíly jsou i v náboženském vyznání, mezi křesťanskými náboženstvími, mezi muslimskými náboženstvími aj. Tam všude může dialog narazit na bariéry, které jsou pro příslušníky menšin otázkou principu, zásadních postojů; neznalost učitele nejen neomlouvá, nýbrž může natropit škodu, která se obtížně napravuje.

Tolik stručný výčet bariér v dialogu učitel–rodiče pocházející z minorit.

Příprava budoucích učitelů. To, co jsme právě uvedli, neplatí jenom pro učitele v činné službě. Poznatky o multikulturní výchově a vzdělávání (Průcha, 2001) musí vstoupit rovněž do pregraduální přípravy učitelů. Causeyová a kol. (2000) upozorňuje na paradox, který pocítují v USA, ale brzy vyvstane i u nás. Zatímco populace žáků se stává jazykově, kulturně, etnicky heterogennější, populace učitelů zůstává homogenní. Zpravidla jdou na učitele příslušníci majoritní populace, a to její střední vrstvy. Znájí vyučovací jazyk, znají dobře majoritní kulturu, prošli určitým typem rodinné výchovy, znají dobře domácí školský systém, ale velmi málo toho vědí o jiných. Tím se prohlubuje rozdíl mezi kulturou učitelů a kulturou jejich žáků, což nutně vede k nedostatečné citlivosti k žákům a rodičům pocházejícím z minorit.

Touto úvahou uzavíráme obecnou část naší studie. Dílčí případ komplikované pedagogické problematiky práce s menšinami předkládá naše empirická sonda.

Empirická sonda

Problematice adaptace *děti* z etnických, náboženských aj. menšin na nové sociální prostředí ve škole se věnují mnohé výzkumy.

Studii, které by se zajímaly o to, jak vnímají, prožívají a hodnotí majoritní školu a její sociální klima *rodiče* žáků patřících k minoritě, je však velmi málo.

V České republice je nyní mnoho rodičů a dětí z národnostních menšin. Žijí tu například Rusové, Ukrajinci, Bělorusové, Arméni, Kazaši, Bulhaři, Rumuni, Maďaři, Indové, Lybijci, Íránci, Kubánci, Vietnamci.

Cílem naší empirické sondy bylo zjistit od rodičů:

1. jaké jsou podle jejich názoru nejčastější bariéry mezi rodiči z etnických minorit a českou školou;
2. jak hodnotí český školský systém ve srovnání se školským systémem ve své zemi;
3. jaké jsou podle jejich názoru rozdíly ve spolupráci rodiny se školou v ČR a v jejich zemi.

Použitá metoda. Vzhledem k věcné i jazykové složitosti zkoumaného problému byla zvolena metoda rozhovoru. Používaly se převážně otevřené otázky, které byly v případě nejasnosti odpovědí dál konkretizovány zpřes-

ňujícími dotazy. Tazateli byli studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a Právnické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Respondenti. Respondenti byli vybíráni cíleně podle příslušnosti k dané národnostní menšině. Výběrový soubor tvořilo 35 osob z vietnamských rodin, 16 osob z ukrajinských rodin, 6 osob z rumunských rodin, 4 osoby z ruských rodin, 3 osoby z běloruských rodin, 3 osoby indických rodin, 2 osoby z bulharských rodin, 2 osoby z maďarských rodin. Po jedné osobě byly zastoupeny arménská rodina, íránská rodina, kazašská rodina, kubánská rodina, lybijská rodina. Odděleně byly zpracovány údaje nejen pro rodiny jednotlivých národnostních menšin, ale i pro rodiny národnostně smíšené.

Nejpočetněji byla v našem vzorku zastoupena národností menšinu *Vietnamců*, jednalo se o 35 rodíků. Proto jsme tuto menšinu vybrali pro účely tohoto sdělení.

Vietnamské kulturní tradice

Vietnamci se považují za hrdý a statečný národ. Příkladují značný význam rodině, její soudržnosti a těsným příbuzenským vztahům včetně vzdálenějších příbuzných. Náboženské vyznání je relativně pestré: buddhismus vyznává 55 % obyvatel, konfuciánství 30 %, animismus 10 %, křesťanství 5–7 % obyvatel. Právě konfuciánství akcentuje rodinný život a hodnotu rodinné společenosti. Odtud plyne tradice prokazovat úctu rodičům, učitelům a starším sourozencům.

Trvalou tradicí je uctívání předků. V domácnosti bývá instalován „oltář“ se specifickou výzdobou, jejíž kořeny jsou náboženské (animismus, totemismus, šamanismus apod.). Pro Vietnamce jsou nejvýznamnějším svátkem v roce oslavy Nového roku – Tet. Řídí se lunárním kalendářem, a proto oslavy probíhají zpravidla na přelomu ledna a února.

Nesmíme opomenout, že život Vietnamců v jejich mateřské zemi se liší od života Vietnamců v enklávě či diaspoře. Vietnamci žijící ve své vlasti jsou velmi tolerantní a otevření. Naopak příslušníci tohoto etnika žijící v cizině, obklopeni majoritní společností, vytvářejí uzavřenou komunitu. Snaží se tím chránit svoji identitu, svoji kulturu a nepodléhat cizím vlivům. Určitou roli zde hraje i značná odlišnost jazyků, nedokonalé zvládnutí jazyka majoritní společnosti i předsudky části české společnosti vůči Vietnamcům (viz označení „rákosníci“).

Způsoby chování

Pravidla slušného chování dodržovaná tradičně již po desítky let Vietnamcům velí neobtěžovat ostatní lidi svými stížnostmi a problémy. Přímé a veřejné upozornění na nedostatky druhého není považováno za upřímnost, ale za neslušnost. Pokud je třeba poukázat na chybu druhého, řeší se situace

s osobou „výše“ postavenou, tedy nepřímou cestou. Jsou to zvyklosti, které se výrazně odlišují od evropských, a proto může docházet k mnoha nedorozuměním mezi českými učiteli a vietnamskými rodiči.

V diskusích týkajících se spolupráce nepovažují za důležité, aby ten druhý znal celou pravdu, znal ji přesně a do všech detailů; hlavní je, aby z rozhovoru pochopil, že s ním chce mluvit spolupracovat. Přímá a ostrá argumentace je považována za velmi nevhodnou, a to i mezi mladými lidmi navzájem. Na rozdíl od evropských zvyklostí se nepovažuje za vhodné ani přesvědčování toho druhého, ani projevování emocí při přesvědčování. Afekt do vietnamské společenské rozmluvy nepatří. Tradice velí chovat se klidně a umírněně, nemluvit otevřeně o problémech.

Úsměv hraje u Vietnamců trochu jinou roli než u Evropanů. Kromě vyjádření radosti a veselosti, bývá používán jako svébytný způsob zvládnání nepříjemných situací nebo nesnází. Pomocí úsměvu se jedinec snaží zmírnit fakt, že se svými problémy někoho jiného obtěžuje. Úsměv také vyjadřuje omluvu v případě, že Vietnamec mluvcímu nerozumí. Odtud plyne řada nedorozumění ve styku s majoritou: Vietnamcův úsměv ve vážné situaci bývá interpretován jako nedostatek inteligence (vůbec nic mu „nedochází“), nebo snaha zlehčovat vážnou situaci, či dokonce jako pokus o výsměch příslušníkům majority.

Vztahy Vietnamu s Českou republikou

Do bývalého Československa začali Vietnamští občané přijíždět v padesátých letech minulého století, hned po navázání diplomatických vztahů mezi oběma státy. Nejprve to byly (v rámci mezinárodní pomoci válkou postiženému Vietnamu) skupiny dětí a sirotků. Později – v rámci kulturních dohod – to byly skupiny učňů a studentů. Od konce šedesátých let už přijíždělo kolem 2 000 vietnamských občanů ročně. Na začátku osmdesátých let žilo v Československu již 30 000 vietnamských občanů.

Od 90. let přicházejí do České republiky Vietnamci již z jiných důvodů než za studiem a jejich zaměření se obrací k obchodu. Reagují na proměny české společnosti, kdy se stává módou návrat k orientu a jeho náboženským tradicím, pití čaje, konzumování specifické zdravé stravy, užívání vonných tyčinek. Zvyšuje se poptávka po orientálních oděvech, špercích, uměleckých předmětech, po orientální hudbě a hudebních nástrojích. To vše spolu se zájmem lacino nakoupit běžné spotřební zboží dalo vzniknout stánkovému prodeji, tržištím a později větším tržnicím, v nichž se uplatňují právě vietnamští obchodníci.

Výsledky a diskuse

Bariéry mezi školou a příslušníky menšiny. První otázka zjišťovala, na které bariéry nejčastěji narážejí vietnamské děti v české škole. Z pohledu vietnamských rodičů byly na prvním místě jazykové problémy dětí. Konkrétně dětem činil nevíce problémů český pravopis (96 %), česká výslovnost (62 %), zatímco čtení českých textů vyvolávalo problémy jen v 15 % případů.

Jazykové problémy – jak se dalo čekat – jsou u vietnamských žáků relativně časté. Zmiňovalo je 81 % rodičů. Rovněž pořadí konkrétních obtíží se příliš neliší od obtíží kterýchkoli cizinců pobývajících v České republice. Český pravopis je pro cizince velmi náročný. Česká výslovnost činí problémy téměř dvěma třetinám vietnamských žáků. Záleží však na věku, kdy se dostávají do kontaktu se svými českými vrstevníky; v raném věku se odlišnější jazyk zvládá lépe.

Diskutabilní je, zda akcent na jazykové bariéry odráží skutečné pořadí problémů, anebo je pro vietnamské rodiče přijatelným typem odpovědi, aby nemuseli mluvit o jiných, závažnějších a nepříjemnějších bariérách, s nimiž se jejich děti ve škole setkávají. Poskytnuté odpovědi mohla ovlivnit výše zmíněná vietnamské tradice neobtěžovat ostatní lidi svými stížnostmi, anebo běžná snaha kterýchkoli respondentů produkovat sociálně přijatelné či dokonce sociálně žádoucí odpovědi.

Druhá otázka zjišťovala, na které bariéry nejčastěji narážejí vietnamští rodiče ve styku s českou školou. Také u nich jsou na prvním místě jazykové problémy – uvedlo je 91 % vietnamských rodičů. Rodiče nemohou podle svých představ pomáhat dětem s domácími úkoly (57 % odpovědí). Závažnější jsou ovšem pro rodiče jiné situace – kdy dobře nerozumějí, co po nich škola chce, a učitelé zase nechápou, co jim rodiče chtějí sdělit (54 %), nebo situace, kdy se rodiče musí k něčemu vyjádřit, rozhodnout o něčem, co se týká jejich dětí, a oni si nejsou jisti, zda dobře pochopili, o co škola jde (23 %). Specifické obavy z komunikace s učitelem sdělilo 14 % respondentů.

Kromě zmiňovaných jazykových bariér uváděli rodiče na druhém místě nedostatek služeb nabízených školou pro pomoc s dětmi (69 %). Na třetím místě figurovala rodiči vnímaná uzavřenost českých lidí vůči cizincům (31 %). Na čtvrtém místě s 12 % se objevovaly projevy rasové diskriminace ze strany majority a na pátém místě zmiňovali vietnamští rodiče odlišné zvyky české společnosti (8 %).

Jazykové problémy vietnamských rodičů jsou jistě reálnou a relativně frekventovanou bariérou ve styku s českým prostředím. Tím spíše vyvstávají ve své naléhavosti ve chvílích, kdy po nich škola vyžaduje závažné rozhodnutí a oni nerozumějí podstatě dotazu.

Vietnamští rodiče si zřejmě uvědomují svoji nedostačivost v pomoci dětem

ve školních záležitostech a uvítali by širší paletu služeb nabízených školou. Česká škola – čest výjimkám – obvykle zaujímá stanovisko, že záležitosti rodiny, aby si problémy dětí snažila vyřešit sama. Cizinci jsou v mnoha našich školách spíše výjimkou než pravidlem a budovaná školní poradenská pracoviště se zatím zaměřují na české žáky. Avšak i kdyby existovaly specializované služby pro rodiče a žáky jiných etnik, neznamená to, že jsou problémy vyřešeny. Pro mnohé děti a dospívající je obtížné dát najevo, že potřebují pomoc, a proto pomoc – s ohledem na předpokládané reakce spolužáků – odmítají. Pro odborníky to znamená mluvit s „odmítačem“, dodat mu argumenty pro to, aby mohl sám sobě i ostatním zdůvodnit vyhledání pomoci. Aby mohl vykročit za rámec své osobní sociální sítě a shledal jako „potenciálně ospravedlnitelné“, že vyhledal profesionální pomoc. Strategie, které budou žáky „odmítače“ přesvědčovat, musí být ovšem přesně zacílené, respektovat zvláštnosti dospívajících a ještě být kulturně citlivé (Grayson a Miller, 1997). Zkušenosti jiných autorů ukazují, že dospívající musí také překonat obavy z toho, že se stává předmětem zájmu profesionálů – překonat *stigma concerns* (Deane a Chamberlain, 1994).

Není úplně jasné, zda četnost uváděných projevů rasové diskriminace (14 %) odráží skutečný stav věcí, anebo je zkreslena vlivy, které jsme diskutovali výše.

Hodnocení českého školského systému. Třetí otázka zjišťovala, nakolik se liší český školský systém od školského systému ve Vietnamu. Podle názoru dotázaných rodičů je český systém (z hlediska osnov, vyučovacích metod a nároků na žáky) pro 52 % respondentů velmi náročný, pro 22 % respondentů přiměřeně náročný a pro 5 % respondentů není náročný.

Zdá se, že téměř polovina vietnamských rodičů je s českou školou relativně spokojena, zatímco druhé polovině se zdá česká škola velmi náročnou. U dotazů tohoto typu jsou ovšem respondenti nuceni srovnávat obtížně srovnatelné jevy. Souhrnná čísla navíc „zprůměrovávají“ vietnamské a české školy. Nevíme, jak se navzájem liší školy ve Vietnamu, jak se navzájem liší osobní zkušenosti rodičů s vietnamskými školami, a konečně nevíme, na čem rodiče postavili svůj hodnotící soud o české škole, když si v ní sami nevyzkoušeli roli žáka.

Podle rodičů se žáci v hodinách nemohou příliš projevovat, učitelé jim dávají malý prostor (18 % respondentů) a výuka probíhá příliš rychlým tempem; je uspěchaná a učitel nemá čas pořádně učivo procvičit (13 % respondentů).

Výhrady uvedeného typu nejsou specifické pro danou menšinu, neboť je vyslovují i rodiče českých žáků. Není ani jisté, zda v tomto případě podmínky vyplynuly ze srovnávání vietnamských a českých škol, anebo jde

spíše o rodičovské reprodukování stanovisek vietnamských žáků vůči způsobu výuky v českých školách.

Rozdílly ve spolupráci rodiny se školou v ČR a v jejich zemi. Čtvrtý dotaz zjišťoval, v čem vidí vietnamští rodiče rozdíly ve spolupráci mezi rodinou a školou v ČR a ve Vietnamu. Museli ovšem stavět na svých osobních zkušenostech v roli žáků a nikoli rodičů, neboť jejich děti ve Vietnamu do školy tenkrát nechodily. Respondenti konstatovali, že podle jejich názoru je spolupráce se školou velmi dobrá (61 % všech respondentů), přibližně na stejné úrovni jako ve Vietnamu (39 % respondentů).

Celkem 60 % rodičů by uvítalo těsnější spolupráci školy s rodiči, hlavně při práci s dětmi. Přibližně 9 % vietnamským rodičům nevyhovuje spolupráce prostřednictvím rodičovských schůzek, dalším 8 % nevyhovuje komunikace prostřednictvím žákovských knížek. Celkem 11 % rodičů se školou z různých důvodů nespolupracuje vůbec.

Zjištěné údaje nejsou příliš překvapující. Vyjadřují globální rodičovské dojmy z české školy, a to dojmy v zásadě příznivé. Znovu se objevuje potřeba větší pomoci rodině ze strany školy, tedy zřízení profesionálně provozované péče o děti minorit. Nemusí jít zřejmě jen o pomoc ve studijních záležitostech, ale také o pomoc při začleňování do dětských kolektivů s korektivní supervizí ze strany dospělých, aby se zabránilo případným excesům.

Naše sonda je prvním přiblížením se složité problematice. Jsme si vědomi toho, že prezentujeme jen agregované údaje, které stírají zajímavá specifika; ta by lépe zachytily kazuistiky. Ve zpracování dat však pokračujeme a pokusíme se odborné veřejnosti předložit detailnější pohled.

Vietnamská komunita má nejen své zvláštnosti kulturní, ale také své pedagogické. Velmi si cení vzdělání, vede své děti k angažování se ve školní práci, v pravidelné přípravě na vyučování. Vietnamské děti – poté co zvládly český jazyk – nepatří ve svých třídách k outsiderům. Naopak jejich velmi dobrý prospěch i chování jim může paradoxně komplikovat život ve školní komunitě dospívajících českých žáků.

Literatura

- CASTLES, S., MILLER, M. J. *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. New York: Guilford, 1998.
- CAUSEY, V. E., THOMAS, C. D., ARMENTO, B. J. Cultural Diversity is Basically a Foreign Term to Me: The Challenges of Diversity for Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 2000, roč. 16, č. 1, s. 33–45. ISSN 0742-051X.
- DEANE, F. P., CHAMBERLAIN, K. Treatment Fearfulness and Distress As Predictors of Professional Psychological Help-Seeking. *British Journal of Guidance and Counseling* 1994, roč. 22, č. 2, s. 207–217. ISSN 0306-9885.
- EXTRA, G., YAGMUR, K. Language Diversity in Multicultural Europe. Comparative Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School. *Discussion Paper No. 63*. Paris: UNESCO 2002.

- GIDOMAL, R. Multicultural Societies and Futures of Dialogue. *Futures* 2003, č. 35, s. 1055 až 1066. ISSN 0016-3287.
- GRAYSON, A., MILLER, H., a kol. Identifying Barriers to Help-Seeking: A Qualitative Analysis of Students' Preparedness to Seek Help from Tutors. *British Journal of Guidance and Counselling* 1998, roč. 26, č. 2, s. 237–253. ISSN 0306-98885.
- KOMÁREK, S. Hlavou dolů. Praha, Vesmír 1999, 254 s.
- MATĚJČEK, Z. Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte. In SMÉKAL, V. (ed.) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister a Principal, 2003, s. 65–70. ISBN 80-85947-82-X.
- OSTERMAN, K. F. Students Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research* 2000, roč. 70, č. 3, s. 323–367.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: Nakladatelství ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. Etnopedagogika. *Pedagogika* 2002, roč. 52, č. 2, s. 195–205. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, M. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika* 2004, roč. 54, č. 4, s. 326–341. ISSN 0031-3815.
- ROER-STRIER, D. Reducing Risk for Children in Changing Cultural Contexts: Recommendation for Intervention and Training. *Child Abuse and Neglect* 2001, roč. 25, s. 231–248. ISSN 0145-2134.
- ŠTECH, S. Pojetí vztahu rodiny a školy. *Pedagogika* 2004, roč. 54, 2004, č. 4, s. 372–373. ISSN 0031-3815.

ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, s. 42 až 56. ISSN 1211-4669.

Autoři: PhDr. Eva Švarcová, katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, eva.svarcova@uhk.cz, prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Ústav sociálního lékařství, Lékařská fakulta HK, UK Praha, mares@lfhk.cuni.cz