

KLIMA ČESKÉ ŠKOLY: POHLED RODIČŮ ŽÁKŮ POCHÁZEJÍCÍCH Z ETNICKÝCH MENŠIN

Jiří Mareš¹, Eva Švarcová²

¹Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

²Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Vztah mezi rodinou a školou se stává důležitým tématem nejen praktických každodenních úvah učitelů a ředitelů, ale též svébytným výzkumným tématem (viz např. Rabušicová, 2004, Štech, 2004).

Ukazuje se, že rodiče mohou být ke spolupráci se školou vedeni přinejmenším dvěma základními motivy: buď spolupracují se školou v zájmu lepší péče o své děti, o jejich výchovu a vzdělávání nebo spolupracují se školou proto, aby škola jako instituce prosperovala a rodiče mohli ovlivňovat její chod. První možnost označuje Rabušicová (2004) jako výchovné partnerství, druhou jako sociální partnerství.

S: Štech upozorňuje na jiné aspekty problému: ve škole probíhá svébytná socializace dítěte a škola a rodina hledají, jaké místo mohou v tomto nelehkém procesu zaujmout. Zřejmě je třeba zaangažovat rodiče na rozvoji žáka a současně si s nimi vyjasnit, které pojetí koordinovaného působení školy a rodiny rodiče preferují. Štech uvádí tři pojetí, k nimž ve svém výzkumu dospěl: alternativní (škola by měla přistoupit k vnější diferenciaci žáků, rozdělit je do proudu praktického a studijního), komplementární (rodina by měla doplňovat úsilí školy, doučovat, procvičovat), nahrazující pojetí (u velmi schopných žáků prý škola neučí myslet v souvislostech, pracovat s množstvím pramenů, nerozvíjí metakognitivní činnosti a rodiče musí tuto činnost suplovat).

V těchto a dalších úvahách se implicitně pracuje s předpokladem, že rodiče jsou příslušníci majority. Jsou identifikováni s kulturou dané země, umí jednat s učiteli, 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 sociálním klimatem** od škol, na něž byli zvyklí ve své zemi. Učitelé 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. Stojí tedy za to prozkoumat tyto nové skutečnosti podrobněji.

ZAČLEŇOVÁNÍ MENŠIN DO MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI

S určitým zjednodušením můžeme rozlišit 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.

Sociální **asimilace** nutí 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 příslušnících menšin probouzí radikalismus ústící až v přímé střety s vládnoucí mocí.

Druhou cestou je sociální **integrace**. Ta 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.

Příkladem snahy o sociální integraci a vytváření multikulturní společnosti je snaha zajistit příslušníkům menšin školní vzdělávání v jejich *mateřském jazyce*. Zmíňme zde zkušenosti spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko (Extra, 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.
- Výukou v mateřském jazyce dává majoritní společnost najevo veřejný zájem o minority, ukazuje, že je pro ni důležité jazykové a kulturní bohatství 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 jazyce^{*)} běží až do konce 6. třídy a předpokládá se, že žáci budou schopni mluvit a psát s ohledem na sociální kontext,

^{*)} V samotném Severním Porýní-Vestfálsku nejede o zanedbatelné počty žáků. Např. tureckých žáků bylo ve šk. roce 1999/00 87000, italských žáků 8000, arabských žáků 5500, řeckých 5300, španělských 3100, portugalských 3000, chorvatských 2000.

budou vnímaví k multikulturnímu pojetí občanství země, v níž žijí, i k multikulturními pojetí Evropy. Druhým jazykem je němčina.

Klima ve zmiňovaných školách se vyznačuje specifickými rysy. Žáci jsou ve školách 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 z vzájemného neporozumění různých kultur
- konkrétní strategie a techniky, jež usnadňují řešení konfliktů pramenících z odlišných očekávání, zájmů a hodnot
- 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.

Americké výzkumy (např. Roscigno et al., 2001) upozorňují, že bilingvální výuka přináší pedagogický i kulturní efekt jen na začátku školní docházky, v počátečních ročnících základní školy. Snahy o její pokračování ve vyšších ročnících anebo zahajování této výuky ve vyšších ročnících působí kontraproduktivně, neboť pro jazykové minority vytváří dojem gheta či směřování na neperspektivní vzdělávací dráhu.

PROBLÉMY DĚTÍ Z MENŠINOVÉHO PROSTŘEDÍ

Socializace dětí probíhá nejen doma, ale i ve škole. Naprostá většina dětí i dospívajících touží po tom, aby je vrstevníci brali mezi sebe, aby přináleželi k určité skupině, se stali členy určitého společenství, do party. Ryan a Deci mluví o důležité potřebě člověka „někam patřit“.

Z. Matějček připomíná, že období od osmi či devíti let do dvanácti či 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. Jen výjimečně je dětmi oceňován (na rozdíl od rodičů a učitelů) školní prospěch. Děti více cení tělesnou zdatnost a obratnost, ale i kamarádkou obětavost, sdílnost, věrnost. O přijetí nositele jakýchkoli odlišností nerozhoduje v tomto věku ani tak autorita rodiče nebo učitele, ale výrazným způsobem „hlas lidu“, mínění vrstevníků. Názor toho společenství, do něhož dítě vstoupilo v předchozím období a které došlo k určité svébytnosti. Mínění dětského společenství je 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 negativní postoje těch „nepřipravených“, „nevychovaných“ dětí se 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. Žáci, kteří zažívají pocit, že je pozitivně orientovaná třída vzala mezi sebe, že je akceptuje, jsou motivovanější pro učení, více se snaží a bývají ve škole spokojenější. Právě uvedené okolnosti příznivě ovlivňují jejich učení. Zpravidla se zlepšuje žákův výkon i žákovy školní výsledky (Osterman, 2000). Současně je třeba říci, 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 přitom provozuje. Osterman 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

Běžně se předpokládá, 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 asyly, 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 např. rozlišit tradované výchovné praktiky od týrání dětí (Roer-Strier, 2001).

Rodiny přistěhovalců, uprchlíků, asylantů 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 očekáváním. 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, kontrolují 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.

PROBLÉMY S UPLATŇOVÁNÍ ROVNOPRÁVNOSTI MENŠIN

Při úvahách o práci s menšinami ve škole nelze obejít ideu rovnoprávnosti všech skupin žáků a ideu rovného přístupu ke vzdělávacím příležitostem. Jde o ideje, které jsou deklarovány ve všech vyspělých státech, ale přesto ve skutečnosti přetrvává nerovný přístup (Verma, 2003).

Sama kategorie rovnoprávnosti má nejméně tři podoby, které je obtížné uplatnit najednou (Saunders 1989, cit. podle Verma, 2003: 21):

- formální rovnoprávnost znamená rovnost občanů (tedy i žáků) před zákonem
- rovnoprávnost v přístupu k příležitostem značí, že všichni občané (tedy i žáci) mají mít stejnou příležitost k tomu, aby realizovali své potenciality, naplnili své možnosti, rozvinuli své schopnosti
- rovnoprávnost výsledků je analogická závodu, v němž jsou závodníci vystaveni různé zátěži tak, aby nakonec všichni protrhli cílovou pásku ve stejném okamžiku; na výkonnější závodníky jsou kladeny větší požadavky, na méně výkonné menší.

Mají-li být prosazeny všechny tři podoby rovnoprávnosti, pak musí být prosazována, nebo alespoň podporována určitá forma „pozitivní diskriminace“ osob, které jsou (ať už z jakéhokoli důvodu) znevýhodněny.

Pro většinu škol se nejeví myšlenka pozitivní diskriminace v obecné poloze jako problém. Je snadné ji deklarovat, ale praktická realizace je – pokud se bere vážně – ve škole velmi komplikovaná.

Verma (2003) upozorňuje na tři typické rozpory. Jedním z nich je rozpor mezi formální rovnoprávností žáků a rovnoprávností v přístupu žáků ke vzdělávacím příležitostem. Co má dělat učitel s početnou třídou, když mezi žáky existují výrazné rozdíly v předpokladech pro učení, ve znalostech a dovednostech i v učební motivaci? Formální rovnoprávnost by vyžadovala, aby ke všem přistupovat přibližně stejně, zatímco rovnoprávnost k přístupu ke vzdělávacím příležitostem vyžaduje, aby věnoval speciální pozornost jednak žákům z různých důvodů znevýhodněným, jednak žákům nadaným.

Druhý rozpor spočívá v prosazování rovnoprávného přístupu ke vzdělávacím příležitostem a rovnoprávnosti výsledků. Není možné zaručit, aby ve škole každý rozvinul své potenciality, aby dosáhl svého maxima a zároveň zaručit, aby všichni končili stejně. Někdo potřebuje k rozvinutí svých možností více času, druhý méně.

Třetí rozpor vyplývá ze snahy prosadit rovnoprávný přístup ke vzdělávacím příležitostem a současně dodržet formální rovnoprávnost. Má-li učitel rozvinout potenciality různě disponovaných žáků, nemůže s nimi jednat přibližně stejným způsobem.

Řešení těchto rozporů nelze nechat na vládách, ale je záležitostí konkrétních postupů ve školách, prosazovaného klimatu školy. V daném případě spočívá především na učitelích- skutečných profesionálech. V pluralitní třídě by učitel měl (Verma, 2003:26):

- být si vědom etnicky i kulturně rozrůzněné společnosti, v níž pracuje
- být připraven fungovat jako nástroj změny při vytváření rozmanité, pluralitní a přitom harmonické společnosti
- uvědomovat si své předsudky a překonávat je
- být schopen odhalit diskriminaci a zasáhnout
- připravit děti a dospívající na život v pluralitní společnosti
- uvědomit si hodnotu učitelského působení, které respektuje aspirace všech dětí a dospívajících a pomáhá realizovat jejich šance na maximální využití jejich schopností.

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

EMPIRICKÁ SONDA

Mnohé výzkumy se věnují tomu, jak se adaptují na nové sociální prostředí ve škole **děti** z etnických, náboženských aj. menšin a které problémy přitom zažívají.

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

V České republice je nyní mnoho rodičů a dětí z národnostních menšin. Bez nároku na úplnost připomeňme, že jsou tu 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 dále konkretizovány zpřesňujícími dotazy. Tazateli byli studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a Pedagogické 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.

Pro účely tohoto sdělení jsme vybrali jedinou národností menšinu, která byla v našem vzorku zastoupena nejpočetněji. Šlo o **35 rodičů – Vietnamců**.

Vietnamské kulturní tradice

Vietnamci se považují za hrdý a statečný národ. Přikládají značný význam rodině, její soudržnosti a těsným příbuzenským vztahům včetně vzdálenějších příbuzných. Náboženské vyznání je relativně pestré: buddhismus vyznává 55% obyvatel, konfucianství 30%, animismus 10%, křesťanství 5-7% obyvatel. Právě konfucianství akcentuje rodinný život a

hodnotu rodinné pospolitosti. 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.

Je třeba zdůraznit, že se liší život Vietnamců ve své mateřské zemi od života Vietnamců v enklávě či diaspoře. Vietnamci žijící ve své vlasti jsou velmi tolerantní a otevření. Naopak Vietnamci 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

Tradovaná pravidla slušného chování 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.

Při rozhovorech o spolupráci nebývá důležité, aby ten druhý znal celou pravdu, znal ji přesně a do všech detailů; hlavní je, aby z rozhovoru pochopil, že s ním chce mluvčí 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.

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

Vztahy mezi Vietnamem a Československem

Vietnamští občané začali přijíždět do Československa 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 do 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 nečastěji narážejí vietnamské **děti** v české škole. Z pohledu vietnamských rodičů byly na prvním místě jazykové problémy dětí. Konkrétně dětem činil nejvíce 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 zmíněné 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 nečastěji 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 a oni si nejsou jisti, zda dobře pochopili, o co škoře 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 záležitostí 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, Miller, 1997). Zkušenosti jiných autorů ukazují, že dospívající musí také překonat obavy z toho, že se stává předmětem zájmu profesionálů – překonat *stigma concerns* (Deane, Chamberlain, 1994).

Není úplně jasné, zda četnost uváděných projevů rasové diskriminace (14 %) odráží skutečný stav věcí, anebo je zkreslena vlivy, které jsem 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 sami nevyzkoušeli roli žáka v české škole.

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 připomínky vyplynuly ze srovnávání vietnamských a českých škol, anebo jde spíše o rodičovské reprodukování stanovisek vietnamských žáků vůči způsobu výuky v českých školách.

Rozdíly ve spolupráci rodiny se školou v ČR a v jejich zemi. Čtvrtý dotaz zjišťoval, v čem vidí vietnamští rodiče rozdíly ve spolupráci mezi rodinou 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 nespolupracují 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 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.

Musíme také dodat, že vietnamská komunita má nejen své kulturní zvláštnosti, ale také své pedagogické zvláštnosti. 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

- Closs, A., Stead, J., Arshad, R. et al.: School Peer Relationships of “Minority” Children in Scotland. *Child: Care, Health and Development*, 27, 2001, 2: 133-148. ISSN
- Deane, F.P., Chamberlain, K.: Treatment Fearfulness and Distress As Predictors of Professional Psychological Help-Seeking. *British Journal of Guidance and Counselling*, 22, 1994, 2: 207-217. ISSN 0306-98885.
- 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, 60 s.
- Grayson, A., Miller, H. et al.: Identifying Barriers to Help-Seeking: A Qualitative Analysis of Students’ Preparedness to Seek Help from Tutors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 1998, 2: 237-253. ISSN 0306-98885.
- Matějček, Z.: Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte. In: Smékal VI. (Ed.) Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno, Barrister a Principal 2003: 65-70. ISBN 80-85947-82-X.
- Osterman, K.F.: Students Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70, 2000, 3: 323-367. ISSN
- Rabušicová, M.: Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika* 54, 2004, 4: 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*, 25, 2001, 231-248. ISSN 0145-2134.
- Roscigno, V.J., Vélez, M.B., Ainsworth-Darnell, J.W.: Language Minority Achievement, Family Inequality, and the Impact of Bilingual Education. *Race and Society*, 4, 2001, 69-88. ISSN 1090-9524.
- Štech, S.: Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika* 54, 2004, 4: 374-388. ISSN 0031-3815.
- Verma, G.K.: Rovnoprávnost a vzdělávání: Multikulturní přístup z Velké Británie. In: Smékal VI. (Ed.) Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno, Barrister a Principal 2003: 19-27. ISBN 80-85947-82-X.