

Studijní text Vágnerová, M. Sociokulturní problémy a odchylky v chování

Studijní text Vágnerová, M. Sociokulturní problémy a odchylky v chování

Stránky: [Moodle server CDV](#)

Kurz: EDUPROB

Kniha: Studijní text Vágnerová, M. Sociokulturní problémy a odchylky v chování

Výtiskl(a): Libuše Ryšánková

Datum: Čtvrtek, 24. listopad 2011, 13.13

Obsah

[1 Úvod do problematiky](#)

[1.1 Sociokulturní handicap a jeho vymezení](#)

[1.2 Odlišnost sociálních a kulturních zkušeností a problémy, které z nich mohou vyplývat](#)

[1.3 Nedostatečné zvládnutí jazyka majoritní společnosti a z toho vyplývající problémy](#)

[1.4 Odlišnosti neverbální komunikace a z toho vyplývající problémy](#)

[1.5 Odlišnost stylu života rodiny z minoritního společenství a její význam](#)

[1.6 Sociokulturně podmíněné rozdíly ve vztahu ke škole a ke vzdělání](#)

[1.7 Sociokulturně odlišné dítě a jeho rodina z hlediska učitele](#)

[1.8 Školní úspěšnost sociokulturně odlišných dětí a faktory, které ji mohou ovlivnit](#)

[1.9 Významným znevýhodněním může být i nízká vzdělanost a sociální vyloučení](#)

[1.10 Vztah sociokulturně odlišných dětí se spolužáky a problémy, které z nich vyplývají](#)

[2 Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority](#)

[2.1 Postoj čínských a vietnamských rodin ke škole](#)

[2.2 Případové studie čínského a vietnamského dítěte v české škole](#)

[3 Obecná charakteristika rodin pocházejících ze zemí, kde je určující islám](#)

[3.1 Výchova v rodinách vyznávajících islám a jejich postoj ke škole](#)

[3.2 Specifické problémy chování dětí z muslimských rodin a jejich vztahy s vrstevníky](#)

[3.3 Možnosti a limity spolupráce s muslimskými rodinami](#)

[3.4 Děti z rodin pocházejících z asijské části bývalého Sovětského svazu, kde je islám tradičním náboženstvím](#)

[4 Výchova a postoj ke škole v rodinách pocházejících z evropské části bývalého Sovětského svazu](#)

[4.1 Adaptace dětí pocházejících z evropské části bývalého Sovětského svazu na českou školu](#)

[5 Hodnocení schopností dětí ze sociokulturně odlišného prostředí](#)

[6 Romská menšina a její charakteristické znaky](#)

[6.1 Romský styl života a jeho vliv na zvládání požadavků majority](#)

[6.2 Vlastnosti, které jsou pro Romy typické, vyplývají z vrozených dispozic i z tradice](#)

[6.3 Jazykové problémy a rozdíly v komunikaci](#)

[6.4 Vztah Romů ke vzdělání a k hodnotám majoritní společnosti](#)

[6.5 Rozdíly v postojích romských rodičů ke škole](#)

[6.6 Problémy spolupráce romské rodiny se školou](#)

[6.7 Chování romských dětí ve škole a jejich vztah se spolužáky](#)

[6.8 Pravidla, která je třeba respektovat při práci s romskou rodinou](#)

7 Seznam použité literatury

1 Úvod do problematiky



Studijní cíle:

Tento studijní text slouží k získání základních znalostí o problematice sociokulturní odlišnosti, zátěží, které z ní mohou vyplývat, a tudíž i k osvojení účelnějších strategií jejich zvládání.

- Naučíte se chápat význam sociokulturní odlišnosti a jejího dopadu na běžný život, včetně zvládání požadavků školy.
- Budete vědět, co všechno může být důležité a jak velká změna v uvažování a chování je pro přijatelnou adaptaci na novou společnost nutná.
- Budete vědět, že nejde jen o znalost jazyka, ale i o způsob jeho používání a o rozdíly v neverbální komunikaci.
- Budete umět chápat rozdíly dané postojem sociokulturně odlišných rodin ke vzdělání jejich dětí a z toho vyplývajícím výchovným vedením.
- Budete vědět, na čem závisí případné školní problémy sociokulturně odlišných dětí a budete je umět řešit.
- Budete umět pracovat s dětmi z odlišných minorit a budete chápat jejich typické projevy v chování i v přístupu k učení.
- Na případových studiích si ověříte, jak mohou takové problémy vypadat v praxi a získáte tak větší náhled na podobné situace.
- Naučíte se, jak zvládat problémy, které se mohou vyskytnout v komunikaci s rodiči takových dětí.
- Budete vědět proč se někdy mohou vyskytnout problémy ve vztazích těchto dětí se spolužáky a jak je řešit.
- Naučíte se jak posuzovat schopnosti dětí z odlišného sociokulturního prostředí a budete umět odlišit, které potíže vyplývají z jejich zkušenosti a které jsou důsledkem nižšího nadání.
- Pochopíte problémy, které mají děti z romské minority ve škole a budete s nimi umět lépe pracovat.
- Nově získané znalosti přispějí k tomu, že si budete umět vymezit reálnější cíle.

1.1 Sociokulturní handicap a jeho vymezení

Uplatnění a zvládnutí požadavků školy mohou nepříznivě ovlivňovat různá znevýhodnění. Takové děti nedokáží plně profitovat ze vzdělávací a socializační nabídky školy, nebudou zde dobře prospívat, možná nebudou ani pozitivně akceptováni a škola se pro ně stane zdrojem stresu (občas je tomu i naopak, takové dítě je leckdy zatěžující spíš pro školu). V krajním případě mohou být zkušenosti, které sociokulturně odlišný žák získá natolik negativní, že zdeformují jeho postoj ke škole a zredukovat možnosti jeho dalšího uplatnění (chybějící kvalifikace, nežádoucí stereotypy chování atd.).

Znevýhodněním může být i pouhá odlišnost zevnějšku, resp. jeho úpravy nebo nějaké nápadnosti v chování, které nemusí být spojeny s nedostatečností. Takové dítě upoutává automaticky větší pozornost a ve třídě získává pozici toho, kdo se od ostatních liší; vzhledem k tomu je i takto přijímán (a leckdy i odmítán či přehlížen). Spolužáci, a leckdy ani učitel, si nejsou jisti, jaké toto dítě vlastně je, a co od něho lze očekávat, a proto se k němu nebudou chovat stejně jako k ostatním. Zda převládá ohleduplnost a ochota pomoci nebo odmítání a nezájem je otázka aktuální konstelace a leckdy i náhody.

📌 Hranice, za kterou se odlišnost mění v handicap, tj. znevýhodnění, je dána sociálně, resp. sociokulturně a vyplývá z požadavků společnosti (i školy) na sociálně a sociokulturně odlišné děti. Z tohoto hlediska lze rozlišovat:

- znevýhodnění, které je dáno nízkou vzdělaností úrovní rodiny a s tím spojeným méně stimulujícím způsobem výchovy, resp. zanedbáváním
- a sociokulturní handicap, který je dán odlišností výchovného vedení a celkové socializace. Je samozřejmé, že v některých případech může dojít ke kombinaci obou znevýhodnění.

📌 Sociokulturní handicap představuje omezení v oblasti zkušeností. Vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí i získání jiných poznatků, dovedností, rozvoj jiných postojů a očekávání než jaké mají příslušníci majoritní společnosti. Jde o problém daný působením odlišných sociokulturních vlivů, to znamená **odlišné socializace**. Tito lidé jsou znevýhodněni pouze ve vztahu k většinové společnosti. V rámci vlastní skupiny, společnosti z níž pocházejí, takové problémy nemají. (To je např. důvodem, proč bývají romští rodiče přesvědčeni, že se jejich dítě chová přiměřeně, a učitel se jim marně snaží vysvětlit, že tomu tak není.) Ve vztahu k majoritní společnosti jsou sociokulturně odlišní lidé v pozici minority, která se musí většinové společnosti alespoň částečně přizpůsobit, aby v ní mohla bez problémů existovat.

Adaptace na většinovou společnost je proces zahrnující nejenom získávání nových zkušeností, tj. učení jazyku, jiným normám a zvyklostem, ale i přijetí této společnosti za svou. Adaptační proces může trvat různě dlouho a může mít různé výsledky. Děti jím procházejí hlavně ve škole, kde se musí přizpůsobit nejenom běžným požadavkům na výkon a chování, ale musí se vyrovnat i s nedostatečným zvládnutím jazyka, s neznalostí pravidel, která zde platí a nakonec i se svou odlišností, která vyvolává různé reakce.

Jakým způsobem bude dítě přistupovat k neznámému prostředí školy a jak, resp. zda vůbec, se bude snažit vyrovnávat se všemi nároky, **bude záležet i na jeho rodině**. Je důležité, zda rodiče budou považovat vzdělání za důležitý předpoklad profesního a společenského uplatnění či osobnostního rozvoje. Půjde i o to, zda rodiče budou považovat za přínosný ten typ vzdělání, který česká škola nabízí nebo si budou myslet, že to, co se zde dítě učí, pro ně nebude v životě nijak přínosné (tak tomu může být v některých romských rodinách) nebo by to mohlo být pro jeho další rozvoj dokonce škodlivé (tak tomu může být v některých muslimských rodinách).

Sociokulturně znevýhodněné děti nemusí mít a také většinou nemají snížené předpoklady ke zvládnutí školních požadavků, ale **nemají všechny potřebné znalosti, dovednosti a návyky**. Škola pro ně představuje zátěž danou nahromaděním většího množství nároků, které se jim mohou jevit nezvládnutelné a leckdy i nesrozumitelné. I když dítě nakonec tuto zátěž zvládne a škole se přizpůsobí, život jeho rodiny se může v mnoha směrech lišit od standardu rodin z majoritní společnosti. To znamená, že musí zvládnout požadavky obou prostředí. Musí se naučit diferencovat co je kde vhodné a žádoucí a co ne, a přijmout fakt, že žije ve dvou různých společnostech. Stává se součástí obou a postupně je obě zahrne do svého sebepojetí. Takovou rozdělenou identitu popisuje čínská studentka gymnázia: *„Když jsem se svými českými kamarády, tak se cítím jako Češkou, protože se cítím jako bych k nim patřila, a se svými čínskými kamarády se cítím Číňankou, protože my mluvíme stejným jazykem, mluvíme čínštinou... Já jsem četla, že děti jako my jsme banány, že zvenku vypadáme jako Asiati, ale uvnitř jsme bílí, že už ten kořen, ty tradice v nás jsou, ale že už to není tak silný“* (Řezníček, 2002).

1.2 Odlišnost sociálních a kulturních zkušeností a problémy, které z nich mohou vyplývat

Člověk, který od svého dětství žije v určité společnosti zde získá specifické sociální zkušenosti. Ty mu slouží jako základ orientace v daném prostředí a poskytují mu tak určitý pocit jistoty. Díky nim ví, co znamenají určitá sdělení nebo projevy chování, jak se má za různých okolností chovat, co se od něho očekává a co on sám může čekat od ostatních lidí. Naučí se jazyk, umí v rámci své společnosti komunikovat, přejímá její hodnoty a normy, žije stejným stylem života a zvládne potřebné role. Sociokulturní zkušenost ovlivňuje i způsoby uvažování a rozvoj základních strategií, které se projeví preferencí určitého přístupu k problémům, jejich chápáním a řešením, a dokonce i jejich vymezením, tj. rozlišením toho, co je za problém považováno a co už ne. Sociokulturně podmíněný je i rozvoj iniciativy a nezávislosti, míry konformity k požadavkům autorit, postoj ke vzdělání, obsahu různých rolí atd. Pokud člověk přijde do jiné země, mnohé z těchto zkušeností mu už k ničemu neslouží, nelze se podle nich orientovat a často jsou mu dokonce na překážku.

Hodnoty a normy chování platné v jiných společenstvích se mohou lišit. Dítě, které přichází do české školy se zde chová tak, jak se naučilo doma, resp. v zemi svého původu. Obvykle je ani nenapadne, že by mělo dělat něco jiného, a tak může dojít k různým nedorozuměním. **Některé hodnoty, normy a zvyklosti ztrácí svůj význam** a jejich dodržování se může stát příčinou problémů. Rozdílně chápána může být např. norma solidarity a nutnosti pomoci spolužákovi či důraz na loajalitu k vrstevnické skupině nebo k učiteli. Tak např. jednu českou studentku udivilo, když zjistila, že ve francouzské škole není běžné opisovat a že něco takového její spolužáci nedělají. Na rozdíl od české školy, kde patří k dobrému mravu podělit se i o výsledky své práce.

Česká společnost je, podobně jako všechny západoevropské a středoevropské společnosti, orientována individualisticky. Vzdělání chápe jako nezbytný předpoklad k osobnímu úspěchu a k prosazení ve skupině. V tomto období jde především o úspěšnost ve škole. Na druhé straně neklade takový důraz na osvojení dovedností, které jsou užitečné pro skupinu a na přijetí předem vymezené role. Takový postoj je typický např. pro Romy, a proto by nemělo být překvapující, že pro romskou rodinu nejsou výsledky jednotlivce tak důležité jako pro příslušníky majoritní společnosti. Pro děti pocházející z odlišně zaměřené kultury může být **orientace české školy** nesrozumitelná a mohou se zde proto chovat jinak, než je běžné a než by bylo žádoucí (ať už z hlediska spolužáků nebo učitele). Např. ochota, s jakou čínský žák poskytl učitelce informace o tom, co se dělo v její nepřítomnosti ve třídě, byla ostatními považována za projev práškačství, ale šlo o pouhý projev normy, respektu k autoritě, který je v jeho kultuře běžný. Popravdě řečeno byla v rozpacích i učitelka, která na tak vstřícné chování není u svých žáků zvyklá.

Každý školák musí respektovat normy chování, které jsou platné v majoritní společnosti, v tomto případě jde i o školní řád, ale aby to bylo možné, musí je nejprve poznat. Dokud dítě nezvládne jazyk, nemůže si **nová pravidla osvojit**, protože přesně nerozumí, co se po něm chce. Na této úrovni už pouhá nápodoba nestačí, i když leckdy může pomoci. Dítě musí zpracovat i fakt, že se některá pravidla liší od těch, která platí doma. Obvyklým výsledkem je schopnost rozlišovat, co je ve kterém prostředí vhodné a přijatelné. Někdy je problém spíš v tom, že se školák nemůže s novými pravidly ztotožnit, zejména pokud by byl mezi novými a původními hodnotami a normami zásadnější rozpor. Jindy mu nemusí být zcela jasné, co je správné a co ne. Rozdílnost pravidel může vyvolávat nejistotu a dítě bude hodnoty respektované rodinou bránit, protože tak brání i samo sebe, svou sebeúctu.

Rozdíly v hodnotách a normách mohou mít různý základ. Rodiny cizinců bývají obecně více religiózně zaměřeny, bez ohledu na to, k jakému

náboženství patří, a z toho vyplývá i jejich hodnotová orientace. Pravidla chování bývají v takových rodinách bezvýhradně respektována a je nepřijatelné o nich diskutovat nebo je jakkoliv zpochybňovat. Náboženské hodnoty a normy a z nich vyplývající styl života mohou být zdrojem problémů, ať už by šlo o úpravu zevnějšku, přístup k učivu nebo chování, např. k vrstevníkům opačného pohlaví. Takové projevy mohou ve třídě vyvolávat různé reakce, mohou spolužáky provokovat apod.

Sociokulturně podmíněný je i vztah k jídlu, důležité je nejenom vymezení toho, co se může jíst (např. zákaz požívání vepřového masa u muslimů a Židů), jak by jídlo mělo být upraveno a jak se má jíst (leccos se může jíst rukou, není třeba příboru). Děti-cizinci jsou zvyklé na úplně jiné pokrmy a obvykle jim trvá dost dlouho, než se na českou kuchyni adaptují. Někdy to vůbec není možné, protože jim jejich náboženství zakazuje určitá jídla konzumovat. Problémem se ve škole mohou stát i jiné normy upravující vztah k vlastnímu tělu a jeho odhalování. Některé děti nejsou zvyklé na převlékání do cvičebního úboru nebo na používání společných sprch. Zdrojem problémů se může stát neznalost a nerespektování běžných hygienických norem, např. při užívání záchodu, nebo odmítání smrkat do kapesníku, protože to je v čínské společnosti považováno za neslušnost. Rozdílný může být i vztah k udržování čistoty okolí a odhazování odpadků.

1.3 Nedostatečné zvládnutí jazyka majoritní společnosti a z toho vyplývající problémy

Jazyk je velmi důležitou součástí sociokulturní vybavenosti a jeho neznalost dost zásadní překážkou adaptace na nové prostředí. Komunikační problémy bývají příčinou mnoha potíží i ve škole. Dopad jazykového deficitu jasně vyjádřila učitelka sedmiletého chlapce-cizince: „*Skoro v ničem nestačí, často neví, o čem mluvíme, a někdy mám pocit, že ho to ani nezajímá.*“ Možná, že by i zajímalo, ale takové dítě leckdy nedokáže ani rámcově zachytit o co jde. Když si osvojí alespoň základy jazyka a začne být schopné komunikovat, může přijímat informace a lépe se v tématu orientovat. Avšak i potom je pod větším tlakem, musí být pozornější, aby všechno zachytilo, a často si není úplně jisté, zda informaci pochopilo správně.

 Pro pochopení subjektivního prožívání takových potíží může sloužit zkušenost české středoškolačky ve francouzském lyceu, která říká: „*Francouzsky jsem po příjezdu téměř neuměla. Chvilí to bylo zdrojem zábavy ve třídě, ale pak už jen na překážku. Do rozhovorů jsem se začala zapojovat až po dvou letech. První rok jsem se snažila rozeznat, o čem se mluví. Nejdříve jsem to tušila jen v hrubých rysech, poté čím dál víc do detailů... Ve druhém roce už jsem porozuměla všemu, problém byl ale v tom, že jsem se nevyjadřovala pohotově. Než jsem nějakou větu zformulovala, rozhovor dávno utekl a mluvilo se už o něčem jiném. Bylo to často frustrující...*“

Žák, který nemá potřebné jazykové kompetence se bude v jakékoli situaci hůře orientovat a nebude rozumět, co mu učitelé a spolužáci sdělují. Následkem toho nemůže zcela adekvátně reagovat a dostává se do pozice sociálního outsidera. Zcela logicky se pak ve škole cítí hůře, může z ní mít strach nebo je alespoň nejisté. Své nepříjemné pocity, související s jazykovou bariérou popsala čínská studentka gymnázia: „*Byla jsem izolovaná od ostatních, seděla jsem sama ... spíš jsem byla od začátku uzavřená, tady jsem nikoho neznala... Když už jsem něco uměla, aspoň primitivní věty, tak už jsem s nima mluvila.*“ Její spolužáci samozřejmě věděli, že je cizinka, která neumí jazyk, ale situaci vnímali i přesto tak trochu jako projev jejího nezájmu: „*Ming byla na okraji a moc se s náma nebavila, když se s náma chtěla bavit, tak jsme se s ní bavili, v pohodě.*“

Neschopnost komunikovat na přijatelné úrovni představuje sociální stigma. Školák, který se nedomluví, je automaticky hůře hodnocen a obecně považován za méně inteligentního, aniž kdo vůbec uvažuje o tom, jestli takový skutečně je. Tak tomu snadno může být i v případě romského dítěte, které mluví romským etnolektem češtiny. Školák, který dobře neovládá jazyk, nebývá ani pozitivně akceptován. Jedním z důvodů je značná námaha, kterou je třeba na vzájemnou domluvu vynaložit. Jedinec, který nerozumí, vyvolává u svých komunikačních partnerů nepříjemné napětí, protože si nikdy nemohou být zcela jisti, zda obsah jejich sdělení správně pochopil. Pokud se musí k něčemu sám vyjádřit, může mít ještě větší problém, protože aktivní zvládnutí jazyka je obtížnější než jeho pasivní porozumění. Když učitelé či spolužáci komunikují s dítětem-cizincem, často přes veškeré úsilí nevědí, co jim chtělo říci. Taková domluva je obtížná a proto se jí raději vyhnou. Nedostatečnost komunikačních kompetencí bývá dost často příčinou sociální izolace. Dítě, které nemluví většinovým jazykem, zůstává na okraji skupiny v pozici přehlíženého až do té doby, dokud si neosvojí alespoň základní jazykové dovednosti.

 **Podnět k zamyšlení:** *Zkuste si vzpomenout na vlastní potíže v komunikaci cizím jazykem třeba na dovolené, jak se člověk těžko a neobratně vyjadřuje, jak obtížně rozumí a jak řeší takové potíže.*

Znalost jazyka je důležitým předpokladem uspokojivé komunikace, ale v sociálním kontextu je významná i **znalost standardních komunikačních**

vzorcu. To znamená schopnost chápat co se jak říká, resp. jakým způsobem se lze za určitých okolností vyjadřovat. Ten, kdo jazyk ještě dobře nezvládl, často nevnímá rozdíly v kontextu, které vyžadují jiný způsob reagování. Žáka-cizince může znevýhodňovat neznalost komunikační etikety, tj. konvencí a rituálů, které jsou v sociálním kontaktu nezbytné. Ve škole jde o rozdíly v komunikaci s učitelem a se spolužáky, ať už jde o formu (vykání – tykání, způsob oslovení, aktivní iniciaci rozhovoru či o pouhé odpovídání na dotazy) nebo o obsah (co je možné říci a jaká slova k tomu lze použít). Porozumění kontextu trvá mnohem delší dobu a je méně viditelnou překážkou v dorozumění. Nicméně jeho sociální dopad může být dost zásadní. Tak se např. stalo, že devítiletý žák-cizinec oslovil učitelku „*ty vole*“ a ještě častěji se stává, že dítě učiteli tyká apod. (Naopak učitel francouzského lycea dlouhodobě ignoroval svou studentku cizinku jen proto, že ho nezdravila tak, jak bylo zvykem, aniž se přesvědčil jestli ví, co se od ní požaduje.)

Nepřesnosti v komunikaci ztěžují sociální adaptaci, protože vyvolávají jiné reakce než žák očekává a tudíž je dezorientovaný a nejistý. Dost často jde o důsledek žertu spolužáků, kteří ho špatně informují jen proto, aby byla legrace. Takto např. na lyžařském výcviku vysvětlili chlapci svému spolužákovi, že lanovka se řekne „*sračková dráha*“ a on tento výraz použil, aniž by tušil, jaký má ve skutečnosti obsah. Jak je zřejmé, zvládání jazykových dovedností může procházet řadou úskalí. V ještě větší míře se tyto problémy mohou odrazit v psaném projevu. Učitelé sice vědí, že nejde o rodilého mluvčího a očekávají, že bude dělat chyby, ale někdy může být jejich hodnocení příliš striktní.

1.4 Odlišnosti neverbální komunikace a z toho vyplývající problémy

Sociokulturní zkušenost se může projevit i odlišností neverbální komunikace a sociální percepce, tj. způsobu interpretace různých situací i projevů chování. Neverbální komunikace se na potížích dorozumění s lidmi ze sociokulturně odlišného prostředí podílí v menší míře než její verbální složka. Rozdíly v této oblasti nemusí být tak nápadné, ale právě proto, že si jich nikdo příliš nevšímá, mohou přetrvávat delší dobu. Je zde riziko, že eventuální rozdíly v používání neverbálních prostředků nebudou správně interpretovány a lidé z odlišného prostředí je budou chápat jinak, v souladu s tím, jaký význam mají v jejich kultuře.

V každé společnosti mají neverbální projevy určitý smysl a lidé je v souladu s tradicí interpretují. Proto mohou **mít jiný význam pro příslušníky majoritní společnosti než pro cizince**. Může jít např. o držení těla, vzdálenost mezi komunikačními partnery, užívání určitých gest, odlišnosti ve vyjadřování emocí apod. Obecně známým příkladem je opačné vyjádření souhlasu a nesouhlasu u Řeků a Bulharů, kteří přikývnou, když chtějí říci, že to tak není a zavrtí hlavou, když souhlasí. Takový projev se může stát zdrojem mnoha nedorozumění a to dokonce i tehdy, když jejich komunikační partner o této odlišnosti ví a počítá s ní. Podobně matoucí může být i Vietnamci používané gesto, sloužící k přivolání někoho, které se z pohledu Čecha více podobá mávání na rozloučenou.

Rozdílný význam má i **přímý pohled do očí**, který v české společnosti vyjadřuje otevřenost a upřímnost. Cizinec jej ovšem může chápat jako výraz nadřazenosti, drзости a domýšlivosti, případně výzvy ke střetu. V asijské společnosti není považováno za zdvořilé dívat se komunikačnímu partnerovi do očí, ale v naší kultuře je takové chování interpretováno jako projev neupřímnosti, uhýbání a špatného svědomí. Jiný význam může mít i tělesný kontakt. Vietnamci např. považují dotek či pohazení po vlasech za výsadu rodičů, učitel by se takto chovat neměl, z jejich hlediska jde o příliš důvěrné gesto. Odlišně může být interpretováno i podání ruky. Podání jedné ruky může být považováno za projev neúcty, u Vietnamců je běžné stisknout obě ruce. To je naopak pro Čechy velmi nezvyklé a ti tudíž nevědí, jak by si měli takové gesto vykládat.

Zajímavý je v asijské kultuře odlišný, resp. mnohem **variabilnější význam gest a úsměvu**. Úsměv zde má mnohem širší informační význam, může vyjadřovat překvapení, nesouhlas, nejistotu a pochybnost, může být výrazem rozpaků atd. (V české společnosti je projevem pohody, sympatie a ochoty ke komunikaci.) Jestliže si Číňan nebo Vietnamec neví rady, např. přesně nerozumí, co se po něm chce, nebo je v dané situaci nejistý, začne se usmívat, případně nahlas smát. Vietnamské a čínské děti jsou vychovány tak, že učiteli přikývují a usmívají se, i když netuší, co se právě probírá. Takové chování vede k nedorozumění a může být chápáno jako projev povrchnosti a nezájmu. (Podobným způsobem reagují i romské děti.) (Kocourek, 2001; Obuchová, 2004).

Orientalistka Millerová (1998) uvádí, že se při výuce lidí z asijských zemí často opakuje následující situace: učitel požádá studenta, aby přeložil nějakou větu a student, který nasadí zářivý úsměv, praví, že nerozumí otázce. Učitel mu požadavek zopakuje a zároveň ho upozorní, že není vhodné se v takové situaci usmívat. Student, stále s úsměvem na rtech, odpoví, že rozumí a překládá.

Sociokulturně podmíněnou součástí neverbální komunikace je i **způsob vyjadřování emocí**, který může být ve srovnání se zvyklostmi české, resp. středoevropské kultury akcentován či naopak potlačen. Obojí je matoucí a nepříjemné, protože vyvolává nejistotu a nebo mu poskytuje klamnou informaci. Český učitel se nejčastěji setkává s akcentovanými emočními projevy romských rodičů, kteří zvyšují hlas, gestikulují a zdůrazňují jak silně danou situaci prožívají. Bouřlivé emoční projevy lze pozorovat i u jejich dětí. Opačná situace může nastat v kontaktu s rodiči asijského původu. V

jejich kultuře platí pravidlo, že se nesluší dávat najevo jakékoli emoce a proto nelze z vnějšího projevu usuzovat na jejich skutečné pocity. Tento fakt je třeba vzít v úvahu i při hodnocení chování čínských a vietnamských dětí, jejichž výraz nemusí znamenat nic jiného než společensky žádoucí masku.

Specifická socializační zkušenost se projevuje i **odlišností sociální percepce** a způsobu interpretace různých situací i různého chování. Pro dítě-cizince mohou mít některé projevy jiný význam než pro jeho spolužáky z majoritní společnosti a ono na ně bude tudíž i také jinak reagovat. Totéž platí ve vztahu k hodnocení chování spolužáků i učitele (Cowan et al., 1998). Dítě–cizinec může snadno interpretovat určitý projev úplně jinak, než jak byl myšlen, ať už by šlo o pocit, že je přehlíženo nebo nespravedlivě hodnoceno. Problém spočívá v tom, že si obě strany neuvědomují odlišnost svého přístupu a rozdílného způsobu interpretace.

Součástí neverbální komunikace je zcela automaticky i zevnějšek, to jak člověk vypadá, jak se obléká a upravuje. **Úprava zevnějšku** funguje jako signál společensko kulturní či náboženské příslušnosti a významně ovlivňuje postoje příslušníků majority. Leckdy může působit rušivě: svého nositele bude sociálně stigmatizovat a jeho komunikačního partnera znejišťovat a ten nebude vědět, jak by měl nejlépe zareagovat.

1.5 Odlišnost stylu života rodiny z minoritního společenství a její význam

Lidé, kteří přišli z odlišného sociokulturního prostředí se mohou lišit i stylem života (slavení svátků, trávení volného času atd.). **Mnohé zvyklosti**, které jsou v zemi jejich původu, resp. v jejich komunitě, běžné, **mohou být vnímány majoritní společností jako nevhodné**. Ve vztahu k dětem školního věku není považován za přiměřený příliš volný režim, nedostatek pravidelnosti (nedodržování doby jídla, přípravy do školy či spánku), pozdní usínání atd. Ačkoliv jde o kulturně podmíněnou zvyklost, bývá dost často chápána jako projev nezájmu rodičů a nedostatečné výchovy. Spolužáci mohou dětem-cizincům leccos závidět, např. velké rodinné oslavy s mnoha příbuznými, a nebo je mohou litovat, když od nich rodiče vyžadují, aby se stále učili (např. čínské či vietnamské rodiny).

Rodinné společenství bývá pro děti z jiného sociokulturního prostředí často mnohem důležitější než pro příslušníky současné české společnosti. Bývají na rodinu více vázány, příbuzenské vztahy a závazky pro ně mají velký význam, často větší než jakékoli jiné vazby. Rodinná solidarita, jistota, že rodina vždycky poskytne svým členům potřebnou pomoc a naopak, samozřejmost podpory příbuzných, je z hlediska české společnosti nezvyklá, ale pro ně je zcela běžná a samozřejmá. Děti-cizinci mívají zafixovanou větší úctu ke stáří, v jejich rodinách mívají senioři vysoký sociální status, což v českých rodinách už také není tak běžné. Mladší členové rodiny se jejich rozhodnutí podřizují leckdy v takové míře, jaká je v české společnosti považována za přehnanou. S autoritou starých lidí musí občas počítat i učitel, protože jejich názor je pro celou rodinu závazný.

Je třeba počítat i s tím, že rodiny dětí-cizinců mohou být v těžké situaci. Adaptace na nové prostředí pro ně může být značně stresující, zejména pokud pocházejí ze zcela odlišné kultury a jejich rodný jazyk se od češtiny zcela zásadně liší. Mohou na tuto skutečnost reagovat různým způsobem a ovlivňovat tak i svoje děti. Míra zátěžovosti života v cizí zemi a pocit jeho neovladnutí se může projevit **tendencí k izolaci, k vytváření uzavřených subkultur**. Ta bývá přímo úměrná sociokulturní odlišnosti, event. množství negativních zkušeností a míře odmítání majoritní společnosti. Sociální síť separované komunity pro cizince představuje zdroj jistoty a bezpečí. Podobným způsobem reagují i menšiny, které se cítí být vyloučené, např. Romové. Vytvoření izolovaných komunit není příliš výhodné, protože takový styl života může dále posilovat sociální vyloučení a vytvářet společenství, která se odmítají přizpůsobit a respektovat i základní požadavky a normy většinové společnosti. V České republice jde hlavně o romská gheta, uzavřená společenství Vietnamců a Číňanů takové problémy většinou nepřinášejí, přinejmenším ve vztahu ke škole a vzdělání.

Ochotu k přizpůsobení požadavkům majoritní společnosti ovlivňuje skutečnost, zda cizinci považují Českou republiku za zemi cílovou a nebo jen tranzitní. Motivace k osvojení jazyka, k poznání a postupnému přijetí norem nové společnosti či dokonce ke sdílení jejích hodnot je dostačující jen v případě, že si rodiny přejí žít v české společnosti delší dobu a nebo zde zůstat navždycky. V opačném případě se o nic takového nesnaží a to se projeví i ve vztahu k české škole. (Tak tomu bývá např. v uprchlických táborech.)

Komplexní změna životní situace spojená s přesídlením do jiné země představuje stres pro všechny členy rodiny, i když pro děti je důležitější chování rodičů než objektivní situace. V dětství má větší význam jistota daná stabilitou rodiny než jakékoli jiné společenské vlivy. Zátěž spojená se zvládáním života v cizí zemi, vynucená změna životních návyků a stereotypů, nadměrné pracovní vypětí, úzkost a strach z budoucnosti se přenášejí z rodičů na děti a působí na ně jako další zátěž. Ty se pak leckdy musí přizpůsobovat nejenom nové kultuře, jiné škole, neznámým vrstevníkům, ale i nepřijemným změnám v rodině, které nemohou nijak ovlivnit.

Pokud jsou pro takové dítě nároky nové společnosti příliš velké, mohou se aktivizovat **různé obranné reakce**. Obrannou reakcí může být např. totální rezignace a neochota o cokoli usilovat. Naprostou apatií reagoval na přesídlení jeden ukrajinský pubescent. Nechtěl se učit, chtěl se vrátit domů, kde byl šťastný, i když jeho matka měla opačný názor. Jindy se stresované dítě může bránit aktivně, někdy až agresivně, zejména ve vztahu ke spolužákům. Nic lepšího nedokáže a reaguje tak na pocit ponížení daný neúspěšností a nepřijetím ve třídě.

Děti se do nové společnosti začleňují snadněji než dospělí. Zvládnou rychleji a lépe nový jazyk, nemají zábrany mluvit, i když dělají chyby. Jejich socializace probíhá nejenom doma, ale i ve škole a ve vrstevnické skupině, takže si snáze osvojí požadované způsoby chování atd. Dost často pak slouží jako tlumočníci mezi rodiči a učiteli, či představiteli jiných institucí. Uvědomují si, že jejich rodiče se v nové společnosti tolik nevyznají a postupně získávají další složku identity, již je příslušnost k novému společenství. Pro rodiče může být těžké tento fakt přijmout. Na jedné straně jsou rádi, že se dítě přizpůsobilo, ale na druhé straně se snaží, aby si udrželo úctu k tradičním hodnotám a normám.

1.6 Sociokulturně podmíněné rozdíly ve vztahu ke škole a ke vzdělání

Vztah ke vzdělání je dán jeho hodnotou, jakou má v kultuře, z níž daná rodina pochází. Pokud je zde vzdělání považováno za důležité, rodiče budou dělat vše, aby dítě ve škole prospívalo. Avšak může tomu být i naopak, školní vzdělání pro ně nemusí mít téměř žádný význam. Někdy i proto, že v takovém společenství není jasné, k čemu by vlastně mělo sloužit.

Odlišný může být i **přístup dané společnosti ke škole**, k dodržování jejích pravidel, např. školní docházky a přípravy na vyučování. Ten se může lišit i v rámci kulturně podobných zemí, které jsou součástí Evropy. Vzhledem k tomu byla česká studentka ve Francii pohoršena přístupem svých spolužáků, který chápala jako „bezduchou zodpovědnost“. Vzpomíná si, jak „i ti nejhorší sígrové a puberťáci chodili bez vynechání jediné minuty do školy. V naprosté většině měli i napsané úkoly a byli i jinak připraveni do hodiny. Mě to nejdřív vyráželo dech, pak jsem se jim za to spolu s ostatními (cizinci) smála a nakonec mi to začalo strašlivě lézt na nervy.“

Postoj ke škole závisí i na **příslušnosti rodiny k určité sociální vrstvě a dosažené úrovni vzdělání rodičů**, resp. dalších příbuzných. Občas je možné hodnotit jenom vzdělání otce, protože v některých kulturách není kladen důraz na vzdělání žen, nebo je zde dokonce považováno za nežádoucí. Představa žádoucí úrovně, ale i charakteru vzdělání je také do určité míry sociokulturně podmíněná. Je důležité, jak je vzdělání hodnoceno nejenom obecně, v zemi jejich původu, ale i v jejich sociální skupině. Rodiče se obvykle snaží, aby dítě dosáhlo alespoň toho, co oni, a také zpravidla vědí, jak toho docílit. Pokud by šlo o rodiče s nízkou vzdělanostní úrovní, nemusí být na překážku jen tento fakt. I když si přejí, aby jejich děti na tom byly lépe než oni, většinou nevědí, co všechno by pro to museli udělat.

Subjektivně chápáná hodnota vzdělání závisí především na úrovni konkrétní rodiny, která se může lišit od standardu převažujícím v zemi jejich původu. Např. průměrná míra vzdělanosti není v Pákistánu a Afghánistánu velká, ale lidé z určité sociální vrstvy mohou ke škole zaujímat podobné postoje jako čeští rodiče. Takoví lidé se spíše rozhodnou k emigraci a činí tak proto, že jim podmínky v zemi, ze které pocházejí, nevyhovovaly. Zájem o školu ovlivňuje i hodnota a **význam vzdělání pro děti různého pohlaví**, který nemusí být ve vztahu k synům a dcerám stejný. Z tohoto důvodu jedni pákistánští rodiče vážně uvažovali o nezbytnosti nákupu počítače pro syna, ale jeho potřebu pro dcery nebrali v úvahu. Není-li dost prostředků, má přednost vzdělání chlapce.

Rodiče z jednotlivých minoritních skupin mohou zaujímat ke **ke škole a ke vzdělání svých dětí různé postoje**. Škola pro ně může být zcela bezvýznamná nejen proto, že si vzdělání příliš necení, ale i proto, že je zatěžují jiné problémy. Avšak stresující život může posilovat i opačný postoj. Nadměrný důraz na školní prospěch potomků bývá projevem snahy, aby alespoň jejich děti dosáhly v nové zemi lepšího postavení, když už oni sami pracují na pozici, která je hluboko pod jejich vzdělanostní úrovní. Takový postoj zaujímal jeden gruzínský otec, který svému synovi-gymnazistovi říkal: „*Abys obstál, musíš být jako cizinec lepší než druzí*“. To je ovšem postoj typický pro rodinu, která i ve své původní vlasti byla na vyšší úrovni a nechce ji ztratit.

Vztah k učiteli bývá spojen se sociokulturně podmíněným postojem k autoritě, ke vzdělání, resp. i postojem k majoritní společnosti, jejímž představitelem je. Rodiče vědí, že učitel má dostatečnou moc, aby mohl rozhodovat o jejich dítěti a tento fakt mohou zpracovávat různým způsobem. Může se zde odrazit jak pocit, že jsou jako příslušníci minority podceňováni a odmítáni, tak snaha zajistit si přízeň pedagogů, a tím i podporu pro svoje dítě. V jejich přístupu se odráží tradice, z jaké vychází postoj k učitelům ve společnosti, z níž pocházejí.

V mnoha kulturách je učitel respektován víc než v české společnosti. Často nejde jen o větší úctu k autoritě a o samozřejmost jejímu podřízení, ale o celkově větší důraz na dodržování sociální hierarchie. S tím souvisí i přijetí faktu, že žák je ve všem podřízen učiteli, protože tak to ve společnosti z níž pocházejí funguje. Platí zde pravidlo, že s autoritou se nediskutuje, neodporuje se jí a její názor a požadavky jsou akceptovány za všech okolností jako samozřejmost. To je obvyklé u čínských a vietnamských dětí, ale i u školáků z ruských, běloruských či ukrajinských rodin. Někdy si takoví rodiče dokonce stěžují, že jsou čeští učitelé málo přísní a že by bylo třeba, aby dětem nenechávali tolik volnosti. Např. jedni vysokoškolsky vzdělaní rodiče pocházející z Běloruska považují českou školu za málo náročnou, učitelé by dle jejich názoru měli od dětí mnohem víc vyžadovat. Kázeň a vysoké nároky jsou z jejich hlediska předpokladem k úspěchu, příliš liberálnímu přístupu nedůvěřují, v jejich zemi má větší tradici autoritářství. Totéž si myslí rodiče pocházející z Moldávie, kteří říkají: „*U nás je přísnější a říznější, tam se předává víc toho poznání, prostě hodně tam na ně tlačí, aby se učily. A tady? Říkám jako v mateřské školce. Laskaví, takoví hodnější....*“ (Bittnerová, 2009; Průcha, 2010).

1.7 Sociokulturně odlišné dítě a jeho rodina z hlediska učitele

Práce s takovým dítěte je náročná z mnoha důvodů. Dítě se chová jinak než ostatní, je obtížnější mu porozumět a je náročné je učit. Nemá potřebné znalosti a dovednosti a leckdy ani nejde zjistit, co vlastně umí, protože dosud nezvládlo uspokojivě jazyk. Problém spočívá i v tom, že jde často o relativně nový problém, k jehož zvládnutí nemůže učitel využít svých zkušeností, protože s takovými žáky žádné zkušenosti nemá. K zátěžovosti práce se sociokulturně znevýhodněným dítětem přispívá i fakt, že její výsledek není vždycky uspokojující. Míra vynaloženého úsilí mu neodpovídá a to je pro učitele frustrující. Trochu pomůže, když si učitel uvědomí, že situace není snadná ani pro takové děti a že jim dá dost práce, aby se ve škole orientovaly a pochopily třeba jen to, co se od nich vyžaduje.

Je velmi obtížné hodnotit výsledky práce dítěte pocházejícího z jiného sociokulturního prostředí dost často zatíženého nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a leckdy i chyběním dalších znalostí a dovedností. Učitel vychází ze zafixovaného hodnotícího standardu, který je dán jak jeho zkušenostmi, tak formálně stanovenými požadavky školy, a tomu jeho výkony odpovídat nebudou. Je velmi těžké najít způsob, jak dítě ocenit, zejména pokud je vidět, že se snaží, a zároveň respektovat fakt, že zatím nedosahuje potřebné úrovně. Za takových okolností bude nejvhodnější slovní hodnocení, které může jednotlivé aspekty více diferencovat.

Obtížná může být i komunikace s rodiči takového dítěte. Mohou ji ovlivnit jazykové problémy, ale i některé zvyklosti, běžné v zemi jejich původu. Ty ovšem český učitel nezná, a proto si je vysvětluje jinak. Potom může snadno dojít k nedorozumění.

- Z hlediska školy může být důležitý rozdílný vztah k pravdě, k respektování reality. Pro cizince nemusí být pravda tak důležitá a nepřesnost svého sdělení nechápu jako lež.
- Totéž platí ve vztahu k času, přesnost určení či respektování časových limitů není v mnoha společenstvích považována za tak podstatnou. Jenomže takový přístup se může stát zdrojem problémů a negativně ovlivnit názor na jedince, který takto jedná. Může být snadno považován za nespolehlivého a nedůvěryhodného.
- Komunikační pravidla platná v některých společenstvích jsou další překážkou získání potřebných informací. Některé kultury, např. čínská, považují za dostatečné a hlavně zdvořilé nedat jednoznačně najevo svůj názor na cokoli. Za takových okolností nemusí být českému učiteli jasné, co rodiče svým vyjádření mysleli a co hodlají dělat.
- Stejně nepříjemný může být demonstrováný souhlas romských rodičů se vším, co učitel řekne, pokud z něho nevyplývá ochota v souladu s ním jednat. Takové chování je považováno za balamucení, ale jde spíš o projev potřeby nevyvolat konflikt a někdy i o respekt k autoritě, s níž je třeba za všech okolností souhlasit (ale jednat takto už nutné není).
- Komplikací se může stát i rozdílná míra tolerance k vyjádření emocí, která může vést k nedorozumění, nebo může přinejmenším působit rušivě. Např. emotivní výkřiky romské matky rozhodně domluvu s učitelem neusnadňují, i když jsou spíše komunikačním rituálem než projevem skutečného zoufalství.

Vzhledem k uvedeným odlišnostem se nelze divit, že učitelé považují rozhovor s takovými rodiči za obtížný a občas se cítí poněkud bezmocní (Šišková et al., 2001; Obuchová, 2004).

Důležité může být i rozdílné chápání mužské a ženské role. Proto by si měl učitel zjistit, **jak je v dané kultuře vymezeno postavení obou rodičů.**

Taková znalost je důležitá v situaci, kdy s nimi potřebuje jednat a domluvit se na spolupráci. Měl by vědět, jakým způsobem formulovat pozvání do školy, jak s nimi komunikovat, kdo je v rodině nejvyšší autoritou a jejím předpokládaným mluvčím (obvykle je to otec). Nerespektování těchto pravidel by zbytečně zhoršovalo kontakt a spolupráci mezi rodinou a školou, už tak dost zatíženou obligátním problémem nedostatečné jazykové vybavenosti. Postoj rodičů k učiteli se může lišit podle toho, zda jde o muže nebo o ženu. Dospělí, ale i děti, mohou přijímat a respektovat jako větší autoritu muže-učitele než ženu. Učitelku a její požadavky mohou snáze ignorovat, protože tak je to v jejich kultuře běžné. Zejména pokud by šlo o kritiku či projevy nespokojenosti s výkony a chování jejich dítěte, které mohou chápat jako ponižující.

Z hlediska příslušníků jakékoli menšiny je **škola reprezentantem jiné kultury**, a proto mohou rodiče někdy zpochybňovat obsah výuky, požadavky školy i způsob hodnocení. Domluva s takovými rodiči může být pro učitele obtížná i díky jejich apriornímu negativnímu očekávání. Je třeba se připravit na to, že mohou své dítě nadměrně chránit a učitele považovat za nepřítele. Pokud jsou přesvědčeni, že je nespravedlivě hodnoceno, nebo pokud považují požadavky školy za nesmyslné, protože neodpovídají jejich životním zkušenostem, mohou reagovat odmítavě. Mohou mít tendenci dítě hájit i když připouštějí, že má učitel pravdu. Jindy mohou učitele vyslechnout, ale informace, které jim sděluje, nepřijmou. Jeho požadavky a výhrady mohou chápat jako symbolický útok na sebe jako na příslušníka menšiny, i když to většinou není pravda. Občas se může učitel naopak setkat s rodiči, kteří vyžadují větší přísnost, protože jsou přesvědčeni, že jinak se děti nic nenaučí.

1.8 Školní úspěšnost sociokulturně odlišných dětí a faktory, které ji mohou ovlivnit

Škola je místem sociokulturní konfrontace, která vyplývá z odlišných zkušeností příslušníků minorit a většinové společnosti. Sociokulturně znevýhodněné děti nastupují do školy s handicapem daným chyběním některých znalostí, zkušeností a dovedností, které jsou pro zvládnutí školních požadavků nezbytné. Škola pro ně představuje větší zátěž než pro děti z majoritní společnosti, protože musí změnit navykklé způsoby chování a zvládnout v krátkém časovém úseku větší množství nových úkolů. Není pochyb o tom, že dítě-cizinec musí na dosažení průměrného výsledku vynaložit daleko větší úsilí než jeho stejně nadaný spolužák, který nic dohánět nemusí. Škola většinou toleruje nedostatky při zvládnutí učiva a do určité míry i odlišné chování dětí-cizinců, s horšími výsledky předem počítá.

Sociokulturně podmíněné znevýhodnění se může ve škole projevit různým způsobem:

- Pro školní úspěšnost a pozdější profesní začlenění jsou potřebné **jazykové kompetence**. Nejde jen o základní jazykové vybavení, ale i o způsob jeho používání. Ve škole je důležité nejenom dobře rozumět, ale i verbálně vyjádřit vše, co je třeba. Děti, které nejsou z rodiny vedené, aby rodičům vyprávěly, to nebudou umět. Budou učiteli odpovídat velmi stručně a nebo se budou jen usmívat, protože tak jsou zvyklé reagovat a zatím to nikomu nevadilo.
- Děti nemusí mít **dostatečné pracovní návyky**, protože je nikdo nevedl k systematické práci, nikdo jim neříkal, že se má započatá činnost dokončit, ani od nich nevyžadoval plnění nějakých povinností. Někdy takové dítě ani u svých rodičů či starších sourozenců nevidělo, že by systematicky pracovali, takže jim chybí model, který by mohly napodobit. Nepříznivě působí i fakt, že dítě není naučené vnímat práci jako hodnotu, která by byla v rodině ceněna.
- Jak již bylo řečeno, **důležitý je i vztah ke vzdělání**, vědomí jeho smyslu a představa cíle, k jehož dosažení může sloužit. Pokud si rodina vzdělání necení a nemá v jejím životě větší význam, dítě nebude mít důvod se učit a nebude za takový postoj ani káráno. Ani v tomto případě obvykle v rodině nevidí model, který by mu ukazoval, v čem může být vzdělání užitečné. Dítě pak zcela logicky nebude usilovat o to, co není rodinou ceněno. Fakt, že v určitých sociálních vrstvách je tomu jinak, pro ně nemá větší význam, protože jeho rodina do tohoto světa nepatří. Tudíž je lhostejné, čeho si tam cení.
- **Vztah k charakteru a zaměřenosti vzdělávání** – rodiče-cizinci mohou mít rozdílnou představu o tom, co by se dítě mělo ve škole naučit. Pokud rodině připadá obsah učiva neúčelný a zbytečný, nebude dítě nutit, aby si ho osvojilo, přinejmenším bude tolerantní k tomu, že se něco takového nenaučí.
- Znevýhodňující je i **nedostatek běžných znalostí a poznávacích strategií**, které jsou pro děti z majoritní společnosti samozřejmostí, a který se může jevit jako deficit v oblasti inteligence. Naučené způsoby řešení problémů, jaké jsou v rodině běžně používány, se mohou projevit i ve vztahu ke škole. Jde o to, zda zde převažuje aktivní přístup a od dítěte se očekává, že se bude snažit dosáhnout dobrých výsledků a případné potíže a neúspěchy nějak překoná. Jindy může být tradicí tendence zaujímat spíše pasivní postoj a očekávat řešení od někoho jiného. (Naučená bezmocnost je častá např. v romském společenství.)
- Významným způsobem může ke školnímu selhání přispět **necvičená pozornost**. Pokud dítě nebylo v rodině vedeno k tomu, aby se delší dobu věnovalo nějaké činnosti, i kdyby to měla být jenom hra nebo naslouchání pohádek, nedokáže se pak soustředit ani na výuku.
- Ze stejného důvodu mohou mít některé děti nedostatečně rozvinuté **paměťové schopnosti**. Pokud dítě nebylo nikým z rodiny stimulováno, aby

si něco zapamatovalo (ať už by to byly říkanky nebo zvyk vyprávět si s rodiči o tom, co zažilo), bude si pamatovat jen to, co je spontánně zaujme. To budou spíše jen útržky nějakých zážitků, které ani nebude umět smysluplně reprodukovat. (Někdy je tomu naopak, v arabské, čínské, ale i ruské společnosti – a tudíž i ve škole – je kladen větší důraz na memorování než v české společnosti a škole.)

- Ve škole je důležitá schopnost autoregulace, **ovládání vlastního prožívání a chování**. Dítě se v rodině učí, že je často nutné dělat to, co je třeba, i když je to nebaví a naopak, je nezbytné nedělat to, co je považováno za nežádoucí. Doma se dítě naučí, zda je takové chování ceněno. Když bude vidět, že se umí ovládat jeho rodiče i další členové rodiny, bude toto pravidlo také ochotné respektovat. Pokud v rodině žádoucí model chybí, dítě ani neví, že je něco takového nutné a nebude tušit, co po něm učitel vlastně chce.
- Nevýhodou je také **neznalost obvyklých způsobů chování**, přetrvávání jiných zvyklostí a odlišného hodnotového systému, který si dítě přináší z rodiny a který se projevuje např. vztahem k autoritám, k povinnostem či k dětem různého pohlaví.

Zvládnutí sociokulturního znevýhodnění ve škole závisí i na věku a pohlaví dítěte. Stejně tak jako v jiných zátěžových situacích mívají s adaptací na školu větší problémy chlapci. Dívky se zpravidla přizpůsobují snadněji, bývají celkově konformnější. Určitou roli hraje i věk, větší potíže mívají starší děti, zejména pokud přišly do nového prostředí později.

1.9 Významným znevýhodněním může být i nízká vzdělanost a sociální vyloučení

Rodina je zdrojem základních zkušeností, prostředím, které vymezuje normy a požadavky, s nimiž se dítě poměřuje. Pokud by se nároky rodiny a školy lišily, tak obvykle převládne hodnotový systém platný v rodině. To platí i tehdy, jestliže jde o rodinu, která je zatížena nízkým vzděláním a horší socioekonomickou úrovní. Takoví rodiče budou mít na dítě jiné požadavky než většina příslušníků majoritní společnosti. Nebudou od něho vyžadovat, aby se dobře učilo, protože z jejich hlediska je škola institucí, s níž se nemohou identifikovat. Oni sami nesplňují kritéria úspěšnosti, vzdělání v jejich prostředí nemá potřebnou hodnotu a ze strany majority se cítí být podceňováni. Učitel je pro takové rodiče reprezentantem instituce, v níž kdysi selhali a kde se necítí být akceptováni ani v dospělosti. Nepříznivou informací o svém dítěti chápou jako kritiku celé rodiny, mohou ji prožívat jako silně frustrující a reagovat na ni negativně. Vzhledem k tomu nebývá ani jejich spolupráce se školou příliš dobrá.

Názor na školu a učitele, který v takových rodinách převládá, ovlivní i dítě. Nízká úroveň vzdělání je zde tradicí a tito lidé většinou ani od svých potomků nevyžadují, aby se dobře učili. Děti se proto nebudou namáhat, aby dosáhly lepších výsledků, a většinou platí totéž i pro jejich chování. Rodičovské požadavky mohou být v tomto směru minimální, rodiče mohou být k mnoha projevům svých dětí, zejména k jejich chování mimo rodinu, zcela lhostejní.

Děti, které pocházejí ze sociálně vyloučených rodin, nemívají dostatečně rozvinuté verbální schopnosti, jejich slovní projev nemá dostatečnou kvalitu ani z hlediska skladby či adekvátnosti vyjádření. Mívají i omezený rozsah znalostí, protože je neměly kde získat. Nemají potřebné pracovní návyky, protože je nikdo nevedl k systematické práci a nic podobného neviděly ani u svých rodičů. Jejich chování bývá odlišné od obvyklých projevů dětí stejného věku. Vychází spíše ze spontánního projevu a neřídí se běžnými normami chování, protože je nikdo v tomto směru nevychoval. Problémy v chování mohou být důsledkem výchovné zanedbanosti, resp. odlišné zkušenosti. Tyto děti mohou být z rodiny zvyklé reagovat tak, jak je zrovna napadne, neumí svoje jednání ovládat a často reagují jen na tělesný trest.

V důsledku nedostatečného výchovného vedení mohou vzniknout problémy ve výuce i v chování. Tak tomu bylo u třináctiletého chlapce z rodiny, která dětem poskytuje jen nejzákladnější péči. Rodiče nepracují a školní prospěch jejich potomků je nezajímá. Matka nechtěla vidět ani chlapcovo vysvědčení. Nekontrolují jejich školní docházku, záškoláctví jim nevadí. Chlapec chodí do školy špinavý a neupravený, svoje povinnosti neplní a díky lhostejnému postoji rodičů má pocit, že ani nemusí. Když se mu do školy nechce, tak do ní nejde. Nenaučil se chápat, že jako školák má nějaké povinnosti a styl života jeho rodičů mu ani takovou zkušenost poskytnout nemohl. Ve třídě oblíbený není, protože se od ostatních liší, a on se jim za své odmítání mstí. Určitý respekt si vydobyl silou, ale sympatii takto získat nelze, což si není schopen uvědomit.

Nedostatečná výchova a leckdy i nevhodný model chování vede na 2. stupni ZŠ k nárůstu problémů. Takoví dospívající se odpoutávají od rodiny relativně brzy, jsou dostatečně fyzicky zdatní, aby nemuseli nikoho poslouchat a mnohdy to od nich ani nikdo z rodiny nevyžaduje. Rodina bývá často dysfunkční, rozpadla se, popřípadě někteří její členové představují spíše nežádoucí model. Jde o otce alkoholiky a agresory, leckdy se zkušeností z vězení, s nimiž mají konflikty zejména synové. Matka je slabou autoritou, která má dost vlastních problémů a většinou si uvědomuje, že své děti, zejména syny, nedokáže zvládnout. Negativní postoj k autoritě a neochota se komukoli podřizovat se projevuje i ve škole. Dost často i proto, že škola je akceptována jako nepřátelské prostředí, kde dotyčný jedinec nezažil žádný úspěch a cítí se zde odmítán a kritizován. Přimět takovou rodinu ke

spolupráci je prakticky nemožné a škola k tomu ani nemá dost pravomocí.

P Příkladem může být příběh třináctiletého chlapce z rozvedené dysfunkční rodiny. Ze zprávy učitelky vyplývá, že „*se ke svým spolužákům chová sprostě a bezohledně, jeho agresivita je čím dál horší. Roztržka obvykle končí fyzickým napadením spolužáků a verbálním útokem na pedagogy. Došlo už i k tomu, že učitelku napadl fyzicky ... Nerespektuje žádnou autoritu, matka na něj nestačí a ani o něj nemá zájem. Často chodí za školu a na tuto dobu nemá žádnou omluvku. Navštěvuje diskotéky a herny, a aby získal potřebné finanční prostředky, tak krade. Je mu naprosto lhostejné, že bude mít horší známku z mravů.*“

Pokud je **nízká vzdělanostní a sociální úroveň kombinovaná se sociokulturním znevýhodněním**, může ve škole selhávat i průměrně nadané dítě. Tak tomu bylo i v případě devítiletého chlapce pocházejícího ze sociálně slabé rodiny. Jeho matka je Polka, která neumí příliš dobře česky a dítě tudíž mluví směsicí polštiny a češtiny. Otec je Čech, momentálně ve výkonu trestu. Matka má pouze základní vzdělání, otec je vyučen. Rodinné prostředí není uspokojivé, matka má ekonomické problémy a chlapci se příliš nevěnuje. Vzhledem k její vzdělanostní úrovni a jen částečné znalosti jazyka je to pro ni i objektivně obtížné. Chlapec selhává ve výuce, zejména v českém jazyce, a učitelky si stěžují i na jeho chování. Chybí mu běžné sociální a pracovní návyky. Není zvyklý systematicky pracovat a soustředit se na úkol. Do školy chodí nerad, ví, že mu to nejde a že se mu ostatní děti vysmívají. Pokud ho vyprovokují, reaguje agresivně. Na lepší výkon rezignoval a smířil se s nálepkou problematického žáka.

1.10 Vztah sociokulturně odlišných dětí se spolužáky a problémy, které z nich vyplývají

Dítě ze sociokulturně odlišného prostředí je v něčem jiné než jeho spolužáci. Jinak vypadá, jinak mluví a nebo se alespoň odlišným způsobem projevuje. Je něčím nápadné, a proto připoutává pozornost ostatních, i když leckdy nemají ani tušení, jaká je země a kultura z níž přicházejí. S neznalostí a nepochopením se setkala i česká studentka ve Francii, když její spolužačky zjišťovaly odkud je: „*Když jsem jim řekla, že jsem z Česka, chvíli tápaly a pak se na mě soucitně podívaly a zeptaly se: A válčí se tam u vás v Čechách ještě pořád? Nedokázala jsem jim vysvětlit, že u nás se nikdy neválčilo, nevěřily mi to. Jen se mě ještě zeptaly, zda máme u nás elektřinu a auta... S podobnými dotazy jsem se během prvého setkání ještě mnohokrát.*“ Obdobně uspokojivé mohou být znalosti českých školáků o Ukrajině či Kazachstánu, o Číně ani nemluvě.

Nový žák, který je cizinec může vyvolávat zvědavost ostatních, ale **vždycky nebývá příznivě hodnocen a akceptován**. Může ve třídě získat horší postavení nebo zůstane izolován a přehlížen. Obvykle proto, že je obtížné se s ním domluvit a někdy chybí i společné téma. Jindy je důvodem pro ostatní nepochopitelné či nepříjemné chování, ale občas stačí i to, že je ničím nezaujme. Prosadit se ve třídě může být pro takové dítě těžké a potenciální problémy s nepřijetím nebo dokonce s šikanou považují za důležité i jejich rodiče (Průcha, 2010).

Významnou překážkou je nedostatečná znalost jazyka, minimálně proto, že je nepohodlné se s takovým jedincem bavit. Spolužáci jsou sice ochotní i pomoci, ale většinou jen na začátku. Takovou zkušenost má i česká studentka: „*Spolužáci byli většinou vstřícní a ochotní pomáhat s úkoly i s vysvětlováním, i když moje neznalost byla zdrojem zábavy ve třídě... První dny a týdny mi byli hodně nápomocní. Tak například jsem nechala kolovat třídou arch papíru, kam každý napsal nějakou nadávku nebo jiný běžně používaný hovorový výraz... Většinou brali ohled na to, že jsem cizinka, ale dlouho to po nich chtít nešlo... I když jsem nakonec začala mluvit jako rodilá mluvčí, stejně tu vždycky byla překážka kulturního rozdílu. Neznala jsem tolik jejich komiksů nebo zpěváků, ani písniček a seriálů z jejich dětství, neměla jsem stejné zážitky ze základky... To znamená, že je ze skupiny vyčleňuje i chybění společných zážitků a zkušeností, které nelze získat dodatečně.*“

Interpretace odlišnosti, v tomto případě vzhledové či sociokulturní, a její význam pro vrstevníky z majoritní společnosti **závisí na dosažené vývojové úrovni**.

- **V mladším školním věku** je pro děti nejdůležitější, jak se k odlišnému spolužákovi chová učitel a jak ho hodnotí jejich rodiče. Děti přejímají pozitivní i negativní postoje svých rodičů, a proto odmítají dítě, o němž se doma mluví jako o „žlutákově“ nebo „černé hubě“. Mladší školáci přejímají názory dospělých bez korekce a většinou i v souladu s nimi jednájí. Proto je nutné, aby učitel dětem vysvětlil, proč se od nich jejich spolužák liší, eventuálně v čem je znevýhodněn a jak mu pomoci, aby se všechno potřebné naučil.
- **Ve středním školním věku**, tj. ve čtvrté a páté třídě, nabývají na významu názory vrstevníků. Projeví se zde potřeba shody s ostatními, zejména s třídními autoritami. V přístupu k sociokulturně odlišným dětem se odrazí potřeba stejnosti a vyrovnanosti dětských kompetencí i chování. Pokud se některý ze spolužáků v něčem liší nebo nárokům skupiny nestačí, může být snadno odmítán a někdy i šikanován. Je zde zvýšené riziko, že si skupina bude na jeho úkor potvrzovat svou moc.
- **Ve starším školním věku**, tj. v dospívání, bývají vztahy ve skupině již stabilizované. Pokud by odlišný spolužák přišel do třídy až v této době, bude postoj dospívajících záviset na názorech a normách skupiny, ale především na přístupu jejich nejvlivnějších členů, kteří mají značnou

neformální autoritu. Normy třídy mohou být nekompromisní a radikální a mohou vést k odmítání či přehlížení sociokulturně odlišného spolužáka. Zejména pokud nemá žádnou imponující vlastnost nebo sociální zázemí, které by mu umožnilo udržet si ve skupině přijatelné postavení.

Sociokulturně znevýhodněné dítě se musí ve třídě poměřovat s vrstevníky, kteří mají ve srovnání s ním zdánlivě mnoho výhod, protože škola je koncipována tak, aby většině z nich alespoň do určité míry vyhovovala. Takové srovnání může vést k pocitům nejistoty, snižovat jeho sebevědomí a stimulovat obavy ze selhání. Přijetí vrstevnickou skupinou je pro dítě z jiného sociokulturního prostředí stejně důležité jako pro jeho spolužáky. Ve vztazích s vrstevníky se mohou projevit i **rozdíly v pojetí genderové role**. Jsou zřejmé z chování žáků-cizinců, z jejich způsobu řešení konfliktů, z chápání různých projevů, např. předpokládané urážky atd. V některých kulturách je akcentován důraz na chlapeckou (mužskou) čest, který je z našeho pohledu leckdy až přehnaný a může se stát zdrojem konfliktů. Pokud skupina zjistí, na co je nový žák citlivý, bude mít tendenci ho provokovat.

Přijatelné začlenění do skupiny usnadňují určité osobnostní vlastnosti jako je emoční stabilita, odolnost vůči zátěži, schopnost navazovat kontakt, ale i dobrá inteligence, popřípadě i další imponující vlastnosti a schopnosti. Dítě musí přijmout skupinou prosazované hodnoty a normy a respektovat její hierarchii. Dost často na ně zbude jen okrajová role a je na něm, zda se mu podaří vydobýt větší prestiž, než jaká je mu na počátku přisouzena.

2 Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority

Čínská a vietnamská komunita je v České republice relativně četná, s těmito lidmi se lze běžně setkávat vlastně kdekoli a stejně tak jsou skoro v každé škole děti pocházející z takových rodin. Obvykle nejde o žáky, kteří by byli zvlášť problematičtí, ale určité odlišnosti v chování, které mohou být pro učitele nesrozumitelné a pro spolužáky iritující, se u nich objevit mohou. Rozdíly v postojích a chování vyplývají z tradic a z výchovy v rodině.

Čínské a vietnamské rodiny bývají i v současné době poměrně konzervativní a zachovávají si své tradiční znaky. Ve značné míře v nich přetrvává **důraz na vazbu k rodině** a úcta ke starším, resp. výše postaveným lidem. Život v čínské rodině je striktně upraven souborem pravidel, která je třeba dodržovat, a Číňané se podle nich často řídí, i když žijí v cizině.

Tak, jak česká, resp. středoevropská výchova vychází z křesťanství, výchovný přístup čínských a vietnamských rodičů respektuje konfuciánské tradice. To se projevuje **důrazem na disciplínu**, správné chování a **respektování platných pravidel**. Vyžaduje se zdrženlivost, naprosté potlačení impulzivity. Prioritní je smysl pro povinnost, skromnost a bezpodmínečné podřízení autoritám, tj. rodičům a učitelům. Nezávislost, samostatnost a schopnost vyjadřovat vlastní názory není z hlediska čínské a vietnamské rodiny důležitá, může být dokonce považována za nežádoucí. To je výhodné i z hlediska adaptace na školu, školáci uvedeného původu nemívají problémy s kázní ani s prospěchem.

Ve vztahu k lidem, i k vrstevníkům, jsou čínské i vietnamské děti vedeny k mírnosti, altruismu, přátelskému chování a k **přizpůsobení se skupině**. Skupinová orientace je výchovně posilována již od dětství, děti nemají na individuální aktivity ani mnoho času. Jsou vedeny k tomu, aby se naučily spolupracovat a řešit svoje spory jinak než hádkami a rvačkami, které jsou u českých dětí zcela běžné a pokud nepřekročí určitou hranici, tak i tolerované. Hádky a diskuse zaměřené na přesvědčování někoho jiného nejsou v souladu s čínskou a vietnamskou tradicí a děti na ně nejsou z domova zvyklé. Jakýkoli projev agrese, nesnášenlivosti či nepřizpůsobivosti rodiče přísně trestají (Kocourek, 2001; Obuchová, 2004).

Děti mají pro rodinu velký význam, zejména chlapci. Výchova je až do šesti let velmi shovívavá, od dítěte není v tomto období vyžadováno příliš mnoho, socializační tlak je velice mírný. Dítě vychovává především matka. Po dosažení 6 let, v době, když dítě začne chodit do školy, se podle tradice výchovný přístup zcela změní. Rodiče začnou uplatňovat přísnou disciplínu, **výchova školáků je dost tvrdá**. Děti jsou vedeny k trpělivosti, pečlivosti a pracovitosti. Období mladšího školního věku je těžké především pro chlapce, podle tradice přejímá jejich výchovu otec nebo autorita, která je chápána jako jeho zastoupení, např. učitel.

Čínská ani vietnamská tradice **nepřipouští chlubení** a zdůrazňování vlastních schopností či výkonů. Přehnané sebevědomí je považováno za nevhodné a nežádoucí. Normou je naopak připomínání úspěchu ostatních a **osobní skromnost**, někdy až demonstrování zpochybňování vlastních schopností a dovedností. V české společnosti je zcela běžné a obecně akceptované, když se dítě pochlubí, co se mu povedlo a co udělalo dobrého. V čínské či vietnamské škole i rodině se o něčem takovém vůbec nemluví, protože tradice více oceňuje skromnost a nezdůrazňování vlastních úspěchů.

Čínská i vietnamská společnost klade **značný důraz na zdvořilost**. Když dojde ke konfliktu, hledá Číňan chybu především v sobě. Velmi důležité je zachování cti, takové chování, které by způsobilo nebo připomnělo selhání či omyl jiného člověka, je nežádoucí. Číňan a Vietnamec se proto snaží vyvarovat jednání, které by mohlo někoho přivést do rozpaků či nepříjemné situace. To je dost značný rozdíl od české společnosti, v níž se považuje upozornění na chyby a kritika někoho jiného za samozřejmost. Asijská kultura nechápe takové jednání jako upřímnost, ale považuje ho za neslušnost.

Podle pravidel slušného chování také **není vhodné si na něco stěžovat** a obtěžovat ostatní svými problémy. Nesluší se dávat najevo svoje pocity, je třeba se tvářit za všech okolností neutrálně. Tento fakt může být pro cizince matoucí, protože jejich interpretace mimických projevů vychází z odlišné tradice, kde jsou důležitou součástí komunikace.

Číňané jsou velmi citliví na to, jaký dojem u ostatních vyvolají a jaký názor si na ně jiní lidé vytvoří. Vzhledem k tomu je v této společnosti považováno za nutné **brát ohled na pocity komunikačního partnera** a odpovídat mu tak, aby „neztratil tvář“. Tato zvyklost se projeví i tím, že neodmítnou prosbu nebo žádost přímo, ale poněkud nejasným mlčením, které má jediný smysl: neurazit. Není potom divu, že jim cizinec vždycky nebude správně rozumět a bude se dožadovat jasnějšího vyjádření. Podobné problémy bude občas muset řešit i učitel. Sociokulturně podmíněné rozdíly mohou posilovat jeho nejistotu a vyvolávat pocit bezmocnosti ze zdánlivě marné snahy těmito lidem cokoli vysvětlit (Kocourek, 2001; Obuchová, 2004; Průcha, 2010).

2.1 Postoj čínských a vietnamských rodin ke škole

Čínská i vietnamská společnost si **velmi váží vzdělání**, které v jejím pojetí nezahrnuje jen získávání vědomostí, ale má i morální aspekt vyplývající z konfuciánské tradice. V souladu s ním jsou vysoce hodnoceny i takové vlastnosti jako je pracovitost, vytrvalost a trpělivost, které jsou předpokladem k dosažení žádoucích výsledků.

Tradiční výuka je založena na učení dlouhých pasáží z paměti, na trpělivém a opakovaném procvičování. Očekává se, že se dítě podřídí **přísné disciplíně** bez odmlouvání. **Cení se zde více píle a paměť než tvůrčí myšlení.** V tomto ohledu se příliš neliší od české školy, ale důraz na učení nazpaměť, které je považováno za nejlepší výukovou strategii, je přece jen v čínské škole větší. Avšak nejde zde jenom o pouhé mechanické opakování, ale o učení zaměřené na hlubší pochopení. Čínské vyučování trvá mnohem déle, děti se učí často i odpoledne. Obecně akceptovaný **důraz na úspěch** navozuje a udržuje strach ze selhání. Veškeré konání se podřizuje jedinému cíli, dostat se na renomovanou střední školu. Děti se často učí i o prázdninách a chodí do školy na doučování. Jsou nuceny vynakládat na školní práci značné úsilí a to se projeví i v jejich výsledcích (Obuchová, 2004).

Čínští a vietnamští rodiče i učitelé od dětí vyžadují dobrý výkon, píli a ochotu udělat pro dosažení požadovaného vzdělání vše, co je možné. Kladou značný důraz na převzetí zodpovědnosti za své jednání. Stejným způsobem jednají, i když rodina žije v cizí zemi. Jak říká jeden vietnamský student: „*Rodiče nás do učení vždycky tlačili, říkají, že jestli se nebudeme učit, skončíme jako oni někde na tržišti, a takový život nikdo z nás nechce.*“ (Krsek, 2004). Vietnamští i čínští rodiče jsou ochotni svým dětem najímat soukromé učitele, zařídit doučování, když jim něco nejde dostatečně dobře apod. Vzhledem ke svým vlastnostem a tradičnímu přístupu rodiny ke vzdělání bývají tyto děti úspěšné, i když chodí do české školy. Jsou dostatečně adaptabilní a dokáží se velmi brzy přizpůsobit požadavkům nové společnosti.

Jejich adaptace na nové prostředí a zvládání požadavků české školy je ztěžována hlavně **jazykovými nedostatky**, i když i ty bývají brzy překonány. Odlišnost čínštiny, ale i vietnamštiny od českého jazyka je velká, ale pracovitost a značná vytrvalost přispívají k rychlému překonání jazykového handicapu. Čínské i vietnamské děti většinou mluví dobře česky. (Vietnamské děti, které se v Čechách narodily, nemají v tomto směru vůbec žádné problémy. Někdy mohou mít větší potíže s rodným jazykem, jímž nejsou zvyklé komunikovat ani se svými sourozenci.) Jejich rodiče mluví zpravidla mnohem hůř, míra osvojení češtiny závisí na délce jejich pobytu v ČR a potřebě domluvit se česky, např. kvůli obchodu.

Některé **jazykové rozdíly mohou ztěžovat adekvátní vyjádření.** V tomto směru může být důležité, že vietnamština nerozlišuje tykání a vykání, zdvořilost se zde formuluje jinak, různými obraty a osobními zájmeny. Je tudíž velice těžké se vyjadřovat zcela analogicky. Komplikace může způsobit i skutečnost, že ve vietnamské i čínské komunikaci se téměř nevyskytuje zápor. Není zvykem odpovídat jednoznačně ano či ne, protože by to nebylo slušné, ale neurčitým způsobem, který nikoho neurazí. Důvodem je vliv tradice, která považuje jednoznačný nesouhlas s vysloveným stanoviskem komunikačního partnera za nezdvořilost. Naopak, způsobů jak vyjádřit souhlas je zde k dispozici několik, které ovšem čeština rozlišovat neumí atd. (Martínková, Müllerová a Buryánek, 2002).

V asijské kultuře je **učitel uznávanou autoritou**, které se neodporuje a je proto nutné akceptovat veškeré jeho požadavky. Dítě ví, že je učiteli třeba vyhovět, i kdyby to mělo být na úkor jeho vztahu se spolužáky, což je pro jeho české vrstevníky nepřijatelné. Pro ně je, minimálně od středního školního věku, závaznější solidarita s kamarády. Čeští spolužáci takový postoj obvykle interpretují jako projev podlézavosti učiteli. Podobně může být

v české škole nesprávně chápána i neochota čínského či vietnamského dítěte diskutovat s učitelem. Takové chování je považováno za důkaz nedostatku znalostí, vlastního úsudku či nadměrné úzkostnosti. Avšak i v tomto případě jde o projev úcty k názoru autority, s níž polemizovat nelze.

Pravidla, která je třeba respektovat při komunikaci s čínskými či vietnamskými rodiči:

- Je třeba vzít v úvahu jejich tradiční komunikační zvyklosti. Formulace pozvání do školy by měla zahrnovat oba rodiče a nechat na nich, kdo přijde.
- Při uvítání je vhodné držet se zdvořilostního rituálu a teprve pak přejít k věcnějšímu sdělení.
- Otevřená kritika dítěte může ztěžovat domluvu. Učitel by měl případné výtky formulovat tak, aby si rodiče mohli „zachovat tvář“. Jejich důvěru podpoří ocenění toho, co dítě umí a decentní formulace požadavků na zlepšení nedostatků. Návrh na doučování bude velmi pravděpodobně akceptován. Čínští a vietnamští rodiče chtějí, aby jejich dítě mělo dobré výsledky a proto budou ochotni spolupracovat, zejména když budou vědět jak.
- Tito rodiče si nebudou učiteli stěžovat na problémy, které mají se svým dítětem, ale ani se s ním nebudou chlubit. Něco takového se v jejich kultuře nepovažuje za vhodné.

2.2 Případové studie čínského a vietnamského dítěte v české škole

Čínské i vietnamské děti bývají ve škole úspěšné, motivované ke školní práci, pracovité a vytrvalé, jejich výhodou je i značná přizpůsobivost a konformita. Tak tomu bylo i v obou případech.

P Příkladem úspěšné adaptace na českou školu je příběh **dvanáctiletého čínského chlapce**, který přišel do České republiky v sedmi letech za svými rodiči. Ti zde pracují jako obchodníci (mají povolení k dlouhodobému pobytu). V zemi svého původu neprožil žádná traumata, ani nebyl vystaven stresu z definitivní ztráty domova. Rodina do Číny občas jezdí a on ví, že se tam může vrátit, kdyby chtěl. Podle slov učitelky je ve třídě bez problémů, nenechá si jen tak něco líbit, dokáže se prosadit, ale někdy na ostatní děti žaluje. Jde o chování, které odráží sociokulturně odlišný vztah k autoritám, v Číně je samozřejmostí přistupovat k učiteli s úctou a všem jeho požadavkům vyhovět. V české škole to však samozřejmostí není a učitel může být dokonce z takového chování občas v rozpacích.

Podobnou příhodu popisuje třídní učitelka uvedeného chlapce: „*Chce se zavděčit učiteli, ale zároveň se chce dostat mezi kluky, a tak to někdy nemá lehký... Například jednou jsem vyšetřovala ve třídě nějakou pranici, nebylo jasné, kdo si začal, a kluci se nechtěli přiznat... On nebyl ve třídě, když se kluci poprali, napsal mi, že u toho nebyl, ale že ho to mrzí, že by mi moc rád řekl, kdo to zavinil.*“ Z pohledu učitelky je takové jednání poněkud zvláštní a z hlediska norem třídy dokonce zavrženíhodné, ale v čínské společnosti je zcela běžné. Tento sociokulturně podmíněný rozdíl chlapcova třídní učitelka plně nepochopila. Myslela si, „*že jí chce asi pomáhat nebo získat nějakou výhodu.*“

Ve třídě je chlapec navzdory své odlišnosti celkem dobře akceptován, přestože už zažil i útoky ze strany spolužáků. Ostatní kluci mu někdy nadávají „*čínská svině*“ a podobně. Říká, že už si zvykl, ale nelíbí se mu to. (Čínská výchova je méně tolerantní ke všem projevům dětské agrese, klade se zde větší důraz na konformitu a vycházení se skupinou.) Není to ale tak často, ve třídě má i kamarády. S výukou, s výjimkou českého jazyka, problémy nemá. Jeho oblíbený předmět je matematika. Jak říká: „*Já se špatně učím čemu nerozumím. Matematika je dobrá, tam jde všechno odvodit a je to jasný. S matikou mi doma pomůžou, i s anglinou.*“ S češtinou nemohou, protože jeho rodiče neumí téměř vůbec česky. Nepotřebují to, protože se živí obchodováním a jejich zákazníci jsou převážně cizinci. Nicméně postoj jeho rodičů ke vzdělání je typický pro čínskou kulturu, kladou na něj velký důraz. Doma s rodiči mluví čínsky, ve škole a s kamarády česky. Pokud je třeba, tlumočí svým rodičům, zejména když potřebují mluvit s učitelem. Tím se ovšem komunikace se školou poněkud narušuje (Málková, 2000).

P Ani další dítě, **sedmiletá vietnamská dívka**, nemá větší adaptační problémy. Její rodiče přišli do České republiky v dospělém věku, ona se jim narodila až po několika letech pobytu. Rodiče umí česky na běžné komunikační úrovni, doma se mluví vietnamsky. Děvče mluví česky relativně dobře, má jen drobnější nedostatky ve výslovnosti. V základní škole velmi dobře prospívá a nemá žádné problémy ani s ostatními dětmi.

Škola je pro děvče velmi důležitá, chce mít jenom dobré známky, a když občas dostane trojku, tak ji to trápí, to je podle ní „*moc špatné*“. Avšak nejde jí jenom o dobré známky, chce něco umět a vědět, ráda se učí a poznává nové věci. Hodně času věnuje i domácí přípravě do školy, občas jí to trvá i několik hodin, učí se s chůvou, s matkou i samostatně. V jejím přístupu k učení je zřejmý důraz na důkladné zapamatování látky. Její matka je velmi náročná, každý den kontroluje výsledky své dcery a podle toho, jak je s nimi spokojena, ji trestá nebo chválí. Stejnou pozornost věnuje i domácí přípravě, když úkol není dle jejího názoru dost dobrý, musí jej přepracovat. Trestem za horší výsledky je, že jí matka nevěnuje páteční odpoledne, které tráví jenom spolu, bez roční sestry, nebo se nesmí dívat na televizi či na video.

Její vztahy s ostatními dětmi jsou bezproblémové, s kamarádkami si hraje nebo povídá, ale její kontakty s vrstevníky jsou omezeny na školu nebo pobyt v družině. Jinak se s nimi nestýká, nechodí s nimi ven, ani na návštěvu do jejich rodiny. O kamarádkách doma nemluví, její rozhovor s matkou se většinou týká školy. Matku dceřiny kamarádky příliš nezajímají, nepovažuje to za důležité. Oba rodiče kladou na její vzdělání velký důraz. Děvče už v tomto věku ví, že půjde studovat a že se musí učit, aby se tam dostala.

Matka je s učitelkou v pravidelném kontaktu a s jejím přístupem je velmi spokojená. Dívka říká, že je „*paní učitelka velmi přísná*“ a právě to matce vyhovuje, je přesvědčena, že kvalitní učitelka má být přísná a náročná, protože to je zárukou dobrých výsledků. Stejně pečlivě vybírá i paní, která by měla dceru doučovat, měla by to být zkušená profesionálka. Jak matka říká: „*Já dávám inzerát. Ozvali se samý mladý. Já potřebuju starý. Umí to. A oni sami mladý a nemají praxi.*“. Přestože třídní učitelka dceru chválí a myslí si, že žádné doučování nepotřebuje, matka to vidí jinak. Říká, že „*potřebuje učit lepší, já dám peníze, ona půjde na gymnázium*“. Vůbec si nepřipouští, že by to mohlo být jinak (Bittnerová, 2009).

3 Obecná charakteristika rodin pocházejících ze zemí, kde je určující islám

Muslimské rodiny, které přicházejí do ČR **mohou být značně rozdílné** a rozdílný může být i jejich postoj k různým hodnotám, včetně vzdělání. Stejná není ani míra jejich islamizace. Lidé, kteří žijí v České republice obvykle bývají umírnění islamisté. Dost často to jsou **lidé, kteří žijí delší dobu mimo zemi svého původu** a nebo ti, kteří z ní odešli právě proto, že zde vládl autoritářský, přísně islámský režim. Obvykle jde o vzdělanější lidi, přestože v zemích jejich původu je úroveň vzdělání v průměru relativně nízká a často i specificky (nábožensky) zaměřená. Takové rodiny mohou mít jiné měřítko životních hodnot než je v jejich zemi obvyklé. Jejich cílem je často zajištění lepší budoucnosti pro své děti a tudíž kladou větší důraz i na jejich školní úspěšnost. (Jde o lidi z Pákistánu, Afghánistánu, Iráku, ale i z Čečenska a dalších zemí bývalého Sovětského Svazu.) Díky tomu, že v Česku není zakotvena nějaká islámská minorita do níž by postupně přicházeli další příslušníci rozvětvených rodin, nedochází zde ke kumulaci méně vzdělané sociální vrstvy uvedeného původu jako tomu je např. ve Francii nebo v Německu.

Významnou skupinu tvoří **smíšená manželství** mužů pocházejících z rodin, které žijí podle pravidel islámu a českých žen. Přestože tito muži bývají přijatelně adaptováni na zvyklosti české, resp. obecně evropské společnosti, a umí přijatelně česky, mohou u nich přetrvávat některé tradiční postoje přejaté z jejich původní kultury. Mohou ovlivňovat jejich očekávání ve vztahu k rodině, chování k dětem i manželce a nakonec i ke škole a ke způsobu výchovy a vzdělávání.

Obecné tendence, které vyplývají z islámské tradice, lze shrnout do několika bodů. V muslimských zemích je kladen silný **důraz na tradiční rodinu**, která je vícegenerační a uchovává si vazby s širokým příbuzenstvem. Taková rodina dává jedinci pocit bezpečí a sounáležitosti, ale zároveň ho do určité míry izoluje, zejména pokud by tito lidé žili v sociokulturně odlišné zemi. Pocit jistoty spojený s vázaností na široké příbuzenstvo muslimským rodinám žijícím v cizině chybí. Vytržení z rodinných vazeb je pro ně jednou z největších zátěží, se kterou se musí v souvislosti s přesídlením do jiné země vyrovnávat. Muslimové mají potřebu někam patřit, a proto se v Čechách sdružují s lidmi téhož původu nebo alespoň vyznávajícími stejné náboženství.

Identita jedince je v islámské kultuře vázána především na **příslušnost ke skupině**, tj. k rodině, a k islámu. Rodina má, přinejmenším navenek, jednoznačně patriarchální charakter, **autorita otce** je nezpochybnitelná. Muslimská rodina klade důraz na dobré vztahy a na respektování obvyklé hierarchie, která se řídí podle věku a pohlaví. Rodiče jsou vzorem pro své děti, ty je musí bez výhrad respektovat, a proto se jen velmi zřídka stane, že by jednaly v rozporu s rodičovskými požadavky.

Pro islámskou společnost je typický značný **důraz na tradiční diferenciaci genderových rolí**. Mužská role je považována za dominantní, ženská role je chápána jako podřízená, přinejmenším na veřejnosti. Ženy jsou ve větší míře koncentrovány na rodinu, muži jsou respektováni jako autorita. Mají povinnost postarat se o rodinu, což jim nepřináší jenom společenskou prestiž, ale i větší odpovědnost a stres, zejména pokud nejsou z nějakého důvodu schopni tuto povinnost splnit. To se může snadno stát právě v cizí zemi, kde je blokuje nejenom neznalost jazyka a prostředí, ale chybí jim i propojenost se sociální sítí širokého příbuzenstva, které by jim mohlo pomoci. Život v malé a sociálně izolované rodině může být proto náročnější pro muže než pro ženy.

Omezená práva a velmi **striktní požadavky na regulaci chování žen**, resp. dívek, jsou jedním z největších rozdílů v pojetí rodových rolí. Tuto zvyklost si přinášejí muslimské rodiny do nové země, kde může vyvolávat údiv, ale i nesouhlas a odmítání. Ženy, které nebudou dostatečně samostatné, nebudou se svým okolím komunikovat, nebudou schopné a nejspíš ani ochotné se samostatně rozhodovat a přijmout zodpovědnost za vlastní volbu, budou svým okolím hodnoceny jako divné a nekompetentní. Chování k ženám, resp. dívkám, které je obvyklé v evropské společnosti, mohou muslimové posuzovat jako urážlivé a chování evropských dívek za vyzývavé a neslušné.

Přesídlení do země se zcela odlišným hodnotovým systémem a způsobem života může pro takové rodiny znamenat velkou zátěž, až sociokulturní šok, když zjistí, že pravidla, která uznávali a podřizovali jim svůj život zde neplatí. Pro evropskou společnost typická výchova k samostatnosti, k sebeprosazení, zaměřená na rozvoj znalostí a schopnosti kritického uvažování, není v souladu s jejich tradicemi. Proto nemusí být pro takové rodiny přijatelná, přinejmenším z ní budou v rozpacích. Reakcí může být **tendence k izolaci od majoritní společnosti**, která je v zásadních otázkách odlišná. S tím souvisí i případná rezignace na požadavky školy nebo odmítání některých předmětů, v nichž by výuka odporovala jejich víře (Javorská, 2001).

3.1 Výchova v rodinách vyznávajících islám a jejich postoj ke škole

Výchova dětí v muslimských rodinách je zaměřena na **dodržování rodinných tradic** a vztahů v duchu islámské víry. Není zde kladen důraz na rozvoj jednotlivce a jeho úspěšnost, důležitější jsou zájmy skupiny, tj. rodiny. Jedinec je hodnocen na základě své loajality k rodovému společenství a ani v dospělosti o sobě nemůže samostatně rozhodovat (tak, jak je v Evropě běžné). Individualistické tendence jako je důraz na sebeprosazení a odpoutání od rodiny zde rozvíjeny nejsou, **muslimská společnost preferuje kolektivismus**. Některá pravidla chování zde mají charakter racionálně nezdůvodnitelných tabu. Je nepřípustné o nich diskutovat, ale je nezbytné se jimi řídit. Na druhé straně nemusí muslimové uznávat normy jiné společnosti, zejména pokud by nebyly v souladu s jejich vlastními pravidly. Tento fakt může hodně ovlivnit vztah ke škole, která je reprezentantem jiné kultury (Křikavová, Mendel a Müller, 1990; Pelikán, 2001).

Výchova malých dětí bývá v muslimské rodině shovívavá, dle tradice je rodiče nemají trestat, ale chápat způsob jejich uvažování. Rodiče mají usilovat o to, aby jejich děti prožily šťastné dětství. Vychovávat potomstvo je záležitostí matky, popřípadě dalších ženských příbuzných. V rozvětvených muslimských rodinách běžně zasahují do výchovy i babičky a tety, je to jejich právo, vedení dítěte není jen záležitostí biologických rodičů, ale celého rodu. Rodina vychází z pravidel, která stanoví islám a vzhledem k tomu **se liší výchovný přístup k chlapcům a dívkám**. U dětí obého pohlaví **je rozvíjen silný pocit cti**, který je třeba udržet za všech okolností a již se nikdo nesmí dotknout. Pro dívky je to především dobrá pověst, u chlapců hraje velkou roli hrdost na svůj národ, jeho kulturu i na vlastní rodinu. To je třeba vzít v úvahu i při práci se těmito dětmi a v rozhovoru s jejich rodinami. Potřeba bránit svou čest se může projevit i při řešení výchovných či výukových problémů. Zejména pokud by učitel nebyl v tomto směru dost citlivý a nerespektoval specifika vyplývající z islámu.

Výchova a vzdělávání jsou zaměřeny na **rozvoj vlastností a dovedností, které souvisí s budoucí sociální rolí** daného dítěte. Výchova dívek bývá přísnější než je běžné v českých rodinách. Ve větší míře dbá na to, aby se dívky chovaly slušně, zdrženlivě a zdvořile. Zdůrazňuje se i jejich větší slabost a z toho vyplývající samozřejmost větší potřeby pomoci, ale také větší konformita k požadavkům autorit. Výchova chlapců je zaměřena na rozvoj mužských vlastností jako je dominantnost a asertivita. Vzhledem k tomu bývají chlapci školního věku živější a impulzivnější, takové chování je jim tolerováno. Nejsou tak konformní a přizpůsobiví jako dívky, a ani k tomu nejsou vedeni. Mohou se projevovat značně emotivně, nápadněji, než je v majoritní společnosti obvyklé a bouřlivější mohou být i jejich reakce na některé situace. Neučí se ovládat svoje projevy, zejména ve vztahu k ženám. Vzhledem k tomu mívají problémy v chování, které je leckdy obtížnější řešit, protože nemusí být vždycky ochotni respektovat autoritu učitelky. Podobně problematický může být i rozhovor s otcem.

Starší chlapci mají automaticky lepší sociální postavení než dívky a mladší děti, ale zároveň je jejich povinností svoje sestry a mladší bratry chránit. Tato ochrana se leckdy může projevovat spíše tendencí sourozencům přikazovat co mají dělat a ovládat je ve větší míře, než je v evropské společnosti považováno za únosné. Dívky jsou vedeny k úctě i ke svým bratrům, starší bratři sestry kontrolují a chtějí rozhodovat o všem, co se jich týká. Ani to není v evropských rodinách obvyklé a podobné chování se může stát zdrojem problémů, přinejmenším ve vztazích s vrstevníky.

Rodiče projevují více hrdosti na výkony svých synů a jejich úspěchy, u dcer si cení více jejich poslušnosti. Větší koncentrace na vzdělání chlapců souvisí se zaměřením na jejich budoucí roli. Je chápáno jako předpoklad dobrého uplatnění v nějaké profesi, která by jim pomohla ekonomicky zajistit rodinu. Rodiče proto kladou větší důraz na vzdělání synů a jsou ochotni v tomto směru i více investovat. Školní prospěch chlapců bývá pro rodinu důležitější než výsledky dívek, jejichž perspektiva je z pohledu muslimské rodiny odlišná a není pro ni důležité, zda je děvče úspěšné ve studiu. **Vztah**

ke škole a důraz na dobré výsledky ovšem **závisí i na vzdělanostní úrovni rodiny**. Rodiče, kteří mají vyšší vzdělání si školního prospěchu obecně více cení a také méně diferencují, jestli jde o chlapce či dívku (Javorská, 2001; Kropáček, 2004; Ondráš, 2004).

Rozdíly v požadavcích kladených na chování mužů a žen se mohou projevit i při **hodnocení** lidí z majoritní společnosti, v tomto případě **učitelů a spolužáků**. Případný konflikt mezi dětmi budou takoví rodiče posuzovat z pohledu vlastní kultury a jejích tradic. Vzhledem k tomu se jim může chování spolužaček jejich dětí zdát nepřijatelné. A naopak, nemusí vnímat přestupky svých synů, na něž si stěžují učitelé, jako problém. Konflikt s ostatními chlapci, jehož důvodem byla obrana vlastní cti, nemusí být z jejich hlediska něčím nežádoucím, ale nutností. Z rozdílného pojetí mužské a ženské role vyplývá i obtížné přijetí autority ženy-učitelky, zejména pokud by byla mladá a nemohla se prezentovat svými zkušenostmi. Proto je důležitý i způsob jednání učitele s rodiči takového dítěte.

3.2 Specifické problémy chování dětí z muslimských rodin a jejich vztahy s vrstevníky

Dítě, které je vychováváno v muslimské rodině, může mít různé problémy se zvládáním požadavků školy i ve vztazích s vrstevníky. Tak tomu bývá zejména tehdy, když jde o **rodiny silně nábožensky založené** a izolující se od vlivů majoritní společnosti, s níž se v mnoha směrech neztotožňují. Potíže tohoto druhu mohou mít chlapci i dívky, ale u dívek se budou projevovat ještě další tlaky rodiny vztahující se ke specifickým požadavkům jejich výchovy. Běžné vztahy s vrstevníky nemusí být z pohledu muslimské rodiny žádoucí, protože by mohly na jejich dceru nepříznivě působit.

P Příkladem, který ilustruje problémy vyplývající ze střetu rozdílného stylu výchovy je **příběh jedenáctileté muslimské dívky**. Její rodiče pocházejí z Alžírsko, ona sama se už narodila v Čechách, ale rodina žije striktně podle pravidel islámu. S tím souvisí i tendence rodičů dívku co nejvíce izolovat od potenciálně škodlivých vlivů zdejší společnosti. I když žije od narození v Praze, nikam nechodí, např. nikdy neviděla Vltavu. Většinou je s rodiči doma.

Rodiče, zejména otec, dívce cíleně brání v kontaktu se spolužáky. Ráno ji do školy přivezou a hned po skončení vyučování zase odvezou. Celá rodina čeká v autě, a teprve když vidí, že jde její třídní učitelka, tak ji otec pustí z auta. Dívka nemá kamarádky ve třídě, ani v místě bydliště, takže nemá šanci zařadit se mezi vrstevníky a naučit se, jak s nimi vycházet a řešit běžné problémy. Ve třídě se chová jinak než její spolužáci, je zřejmé, že neumí reagovat obvyklým způsobem. Na první pohled není na jejím jednání nic nápadného, je slušná, ochotná. Ale děti se občas učitelce svěřují s tím, co jim říká, a to už zcela adekvátní není. Když ji někdo ze spolužáků naštvě, tak mu řekne: „*Mohamed tě zabije*“, vyhrožuje jim, že je přijde zabít její táta, protože „*kdo je křesťan, půjde do pekla*“ atd.

Ostatními dětmi není příliš akceptována, i když úplně izolovaná není. Spíš je možné říci, že je v této oblasti poněkud dezorientovaná. Nemá jasnou představu, jak by měla kamarádku získat a co by pro to měla udělat. Někdy chodí za učitelkou a říká jí, že nemá kamarádky a učitelka jí říká, že to není pravda. Jenomže ona by se chtěla kamarádit s dívkou, která o ni nestojí a učitelka jí marně vysvětluje, že kamarádství je vždycky dobrovolné a nedá se vynutit, což ona není ochotná respektovat. Je přesvědčena, že když dospělý o něčem rozhodne, tak musí děti poslechnout, třeba i ve výběru kamarádky.

V rámci vzájemného hodnocení dětí se ukázalo, že není pro nikoho zajímavá, nejspíš i proto, že jí ostatní děti nerozumí a nechápou, proč se občas chová z jejich hlediska podivně. Učitelka si myslí, že důvodem je fakt, že „*je někde jinde než ostatní a děti to cítí*“. Podle jejího názoru jí spolužáci neubližují, občas se jí snaží zapojit do společných aktivit, což ona většinou odmítá. Buď proto, že nechápe, co by měla dělat, a nebo proto, že jde o činnost, kterou její muslimská rodina považuje za nevhodnou. Vzhledem k tomu nemá šanci naučit se reagovat přiměřeněji a lze očekávat, že podobné potíže bude mít i v pozdějším věku.

V rodině je autoritou otec, tak jak bývá obvyklé, a jak se zdá, má na děvče hodně vysoké nároky. Rozhodl, že dcera bude lékařka, a tak od ní vyžaduje perfektní výkon, deptá ji za každou dvojku. S plánem rodičů souhlasí, tak jak je v muslimských rodinách zvykem, říká, „*že bude lékařkou, aby pomáhala mučedníkům*“.

Určité problémy vyplývají i z faktu, že otec, který je ortodoxní muslim, má specifické nároky na dívčino oblečení i na její účast na různých aktivitách.

Otec se velmi silně škaredil, když svou dceru viděl na tělocviku s poodhaleným lýtkem, protože to se pro muslimskou dívku nesluší. Avšak většinou neřekne učitelce přímo, že mu něco vadí. Lze ovšem předpokládat, že doma se bude projevovat jednoznačněji. Své dceři sice přímo nezakázal, aby na Akademii vystupovala a tancovala s ostatními dětmi, ale dával najevo svou nelibost. Matka, která je přístupnější, na otci vybojovala, že dívka mohla jít se třídou do Opery v sukni, stejně jako ostatní dívky, ale ani takové maličkosti nebylo snadné dosáhnout.

Matka by byla ochotná nechat svou dceru, aby žila podobě jako ostatní děti jejího věku, ale její názor v rodině nic neznamena, musí se podřídít manželovi. Větší slovo zde má i její osmiletý syn, protože je chlapec. Rodiče nechodí na třídní schůzky a se školou nijak zvlášť nespolupracují, takže učitelka dost často ani neví, co jim vadí. Je jisté, že jejich požadavky jsou poněkud odlišné než to, co od děvčete vyžaduje škola (Janošová, 2010).

Jak je zřejmé, mohou v důsledku sociokulturních, resp. náboženských vlivů vzniknout problémy, které jsou neobvyklé a leckdy i těžko řešitelné. Silný náboženský tlak rodiny může ovlivňovat osobnostní a sociální vývoj dětí pocházejících z ortodoxních křesťanských rodin a nemusí být jen specifikem muslimů. Avšak v tomto případě jde i o další vlivy, které brání adaptaci na běžnou českou školu a vrstevnickou skupinu.

3.3 Možnosti a limity spolupráce s muslimskými rodinami

Pro muslimskou rodinu, zejména pokud preferuje tradiční vzdělávání v duchu islámu, nemusí být česká škola považována za ideální vzdělávací instituci. **Obsah výuky**, např. v biologii nebo společenskovědním základu **může být v rozporu s islámským učením**. Takový problém může vzniknout dokonce i ve výtvarné výchově, což je z pohledu běžného příslušníka majoritní společnosti jen těžko pochopitelné. Jak uvádí D. Bittnerová (2009), děti z muslimské komunity, když měly kreslit lidské postavy, tak jim zaškrtávaly hlavy, protože islámská kultura zobrazování lidí zakazuje.

Přes uvedené rozdíly se děti z muslimských rodin dokáží přizpůsobit většině požadavků české školy a zařadit se do vrstevnické skupiny. Jejich potíže se zvládáním učiva závisí především na stupni osvojení jazyka a na vzdělanostní úrovni rodičů, z níž vyplývá i představa o budoucnosti dítěte.

Hodnotový systém rodiny, z níž dítě pochází, **bude předurčovat i jeho vztah ke školní práci**. Vzdělanější rodiče budou ochotnější spolupracovat se školou a také budou schopni dítěti s výukou pomoci, nebo alespoň potřebnou pomoc opatřit jinde.

Úroveň školní práce dětí pocházejících z muslimských rodin může být různá a nemusí vždycky jednoznačně záviset na jejich nadání. Z islámské tradice nevyplývá tak velký tlak na výkon a rozvoj pracovních návyků, jako je tomu např. u příslušníků čínské či vietnamské minority. Děti z muslimských rodin se z hlediska píle a míry vynaloženého úsilí příliš neliší od svých českých spolužáků. **Rušivým projevem může být chování**, živost a impulzivita chlapců, kteří nejsou zvyklí na některá omezení a jejich rodiny nepovažují neukázněné chování za problém. Takový postoj zastávají především otcové, kteří jsou přesvědčeni, že by učitelky-ženy neměly určovat, co je a co není vhodné pro chlapce, protože to v jejich kultuře přísluší jen mužům.

Pravidla, která je třeba respektovat při práci s muslimskou rodinou.

- Přestože je v muslimské rodině výchova dětí ve značné míře záležitostí matky, učitel by měl respektovat, že hlavou rodiny je otec a brát tyto zvyklosti v úvahu i při jednání o dítěti.
- Je třeba počítat s hrdostí rodičů na děti, zejména syny. Není vhodné dítě pouze kritizovat, více prospěje zdůraznění potřeby jeho dalšího rozvoje a ocenění toho, co umí. V rozhovoru není možné použít zert pro zlehčení problému, takový způsob je pro muslimské rodiče nepřijatelný.
- Vzhledem k tomu, že ani v muslimském společenství není obvyklé vyjadřovat svoje názory a přání přímo, je účelnější formulovat zejména méně příjemné informace citlivěji. Explicitní a věcná komunikace není považována za vhodnou a rodiče by se jí mohli cítit zaskočeni.
- Učitel by měl brát v úvahu i to, že vztah lidí pocházejících z této kultury k respektování pravdy bývá často volnější než je v naší společnosti obvyklé. Totéž platí pro dodržování časových limitů. To znamená, že nelze počítat s věcným přístupem k dohodnutým pravidlům a nemá smysl něco takového ani očekávat.
- K navázání dobrého kontaktu přispívá i v tomto případě dodržení úvodního rituálu pozdravu a výměny zdvořilostí, na něž mohou navázat podstatnější informace.
- Je třeba si uvědomit, že na muslimské rodiče může špatně působit oblečení a úprava zevnějšku zejména mladších učitelek. Z pohledu jejich kultury snižuje autoritu učitele a zbytečně narušuje spolupráci rodiny se školou.

Příkladem pro ilustraci takových problémů, které se v české škole vyskytují spíše v podobě smíšených manželství, je příběh osmiletého žáka základní školy. Jeho otec je Tunisán, který patří k muslimské komunitě, matka je Češka. Oba rodiče mají střední vzdělání. V rodině je ještě starší

nevlastní bratr z prvního manželství matky. Otec bere syna pravidelně do modlitebny a snaží se, aby se naučil arabsky, což syn akceptuje. Vyžaduje dodržování muslimských tradic, chlapec sám říká, že „*nejí prasátko, jen ovečku*“, přestože matka taková jídla varí. Vepřové odmítá, i když otec není doma a nemusel by se o tom dozvědět. Je s otcem silně identifikován, považuje ho za svůj vzor.

Chlapec má ve škole problémy s chováním i s učením, je neklidný a nesoustředěný, u ničeho nevydrží. Do školy chodí nerad, výuka ho nebaví, úkoly dělá s nechutí i doma. Neplatí na něj hrozby, ani odměny. Problémy v chování se projevují hlavně v družině, na děti reaguje agresivně, většinou fyzickou agresí. Nenechá si nic líbit. Rodina, zejména matka, se snaží se školou spolupracovat, ale překážkou je postoj otce, který je přesvědčen, že chlapec žádné problémy nemá a že nedělá nic špatného. Podobné chování je dle jeho názoru u kluků běžné. Svého syna hájí a má tendenci obviňovat spíše učitelky, myslí si, že situaci nezvládají. Zatěžující je v tomto případě (kromě nepříliš dobrého intelektu na dolní hranici průměru, neklidu a nesoustředěnosti) i nejednotný styl výchovy v rodině, který vyplývá ze sociokulturní odlišnosti obou rodičů.

3.4 Děti z rodin pocházejících z asijské části bývalého Sovětského svazu, kde je islám tradičním náboženstvím

V české škole jsou i děti z rodin pocházejících z asijské části bývalého Sovětského svazu, kde je rovněž tradičním náboženstvím islám. Jeho vliv je zde ovšem trochu jiný než v arabských zemích či Pákistánu nebo Afghánistánu, kde nebyla tradice narušena mnohaletým tlakem komunistické ideologie a s ní spojeného odmítání jakéhokoli náboženství. Jednou z těchto zemí je Kazachstán, který leží mezi Ruskem a islámskými státy jako je Uzbekistán a Kyrgyzstán. I když je islám v Kazachstánu převažujícím náboženstvím, jeho vliv na běžný život je přece jen mírnější. Kazašské etnikum bylo díky poloze své země pod dlouhodobým vlivem sousedních zemí a to i z hlediska sociokulturního a náboženského. Důležité je i to, že jde o zemi s málo rozvinutým průmyslem a s dodržováním tradičního rodového uspořádání. **Patriarchální systém** je zde tradiční formou a stejně tak přetrvává i **rozdílný postoj k výchově dětí různého pohlaví**. Úředním jazykem, který je používán i v běžné komunikaci, je ruština (Pargač a Vrhel, 2009). Pro školu je dost podstatné, jaké vzdělání mají rodiče dětí, kteří přišli z Kazachstánu a z jaké pocházejí oblasti. (Děti z kazašských rodin jsou na Liberecku sedmou nejčtenější skupinou cizinců. Důvody tohoto faktu nejsou známy, může jít i o náhodnou kumulaci nebo o vazbu na určité průmyslové odvětví.)

Relativně **značná sociokulturní a civilizační odlišnost** se může projevit problémy ve spolupráci s českou školou. Nedostatečná znalost češtiny samozřejmě případnou domluvu a hledání společného řešení komplikuje. Pokud učitel umí rusky, bylo by asi nejsnazší domlouvat se v tomto jazyce. Na příkladu rodin pocházejících ze střední Asie se ukázalo, že v případě obtížnějšího zvládnutí požadavků české školy může být důležitá i nedůvěra a nejistota rodičů, kteří řeší problém tím nejjednodušším způsobem: přestávají se školou komunikovat.

P Prvním ilustračním příkladem je **příběh sedmiletého chlapce z kazašské rodiny**. Narodil se v Kazachstánu a když mu bylo necelých pět let, přistěhoval se s rodiči do Čech. Navštěvoval mateřskou školu, odklad školní docházky neměl. Z hlediska chlapce je značnou zátěží, s níž se musel v poslední době vyrovnat, rozpad rodiny. Rodiče se před rokem rozvedli, chlapec byl svěřen do péče matky, ale otce navštěvuje velmi často. Matka si našla nového partnera a má s ním malou dceru. Chlapec sám říká, že „*maminka nemá ráda tatínka, našla si jiného*“. Vztahy v rodině jsou poněkud nejasné, chlapec říká oběma mužům tatínku (což může být dáno i jeho omezenější jazykovou vybaveností). Jaké mají rodiče vzdělání, škola neví, ale podle jejich chování nejde o rodinu na nízké vzdělanostní úrovni, základ potíží je někde jinde.

Hlavním problémem je agresivita chlapce vůči spolužákům a nerespektování pokynů učitelky. Dělá si, co chce, a tím narušuje celkové klima třídy. K dětem se chová hrubě, vykřikuje při vyučování a neposlechne ani na opakovanou výzvu. Děti si na něj stěžují učitelce, jsou rády, když není ve škole. Našel si stejně problematického kamaráda (možná i proto, že žádné jiné dítě ho nebylo ochotné akceptovat). Vzájemně se podporují v nežádoucích projevech (jak on sám říká „*zlobí, jen když je kamarád ve škole*“). Problémy v chování měl již v mateřské škole, ale rodina tyto potíže nijak neřešila. Nezabývá se jimi ani v současné době, nedostatečná spolupráce rodiny se školou je závažnou překážkou zlepšení situace.

Matka přišla do školy až po opakované výzvě, dle jejího názoru je chlapec doma bez problémů. Slíbila, že bude s učitelkou spolupracovat, ale fakticky neudělala nic. Je zřejmé, že se snaží dítě chránit a příliš nechápe, co tak špatného syn dělá. Spolupráce s otcem je o něco lepší, ale domluva je i v tomto případě limitována chudou slovní zásobou a porozuměním na základní komunikační úrovni. Otec přiznává, že se asi rok u chlapce projevují záchvaty vzteku, ale dává to do souvislosti s rozvodem. I on tvrdí, že doma s ním větší problémy nemá. Je zřejmé, že řešení potíží zůstane na učitelce.

P Další případ **desetiletého chlapce, který rovněž pochází z Kazachstánu** je dost podobný. Dítě žije v ČR od svých 4 let a v současné době už mluví česky celkem dobře. Přesto má výukové potíže a ani jeho chování není bez problémů. Je hodnocen jako podprůměrně inteligentní, neklidný a roztěkaný, a navíc dyslektik. Navštěvuje třídu pro děti se specifickými poruchami učení. Třídní učitelka ho charakterizuje jako problémového, zejména kvůli jeho roztěkanosti a vyrušování. Podle ní má chlapec slabý jazykový cit, násobený faktem, že rodiče neumí dobře česky a doma se stále mluví rusky. Má problémy s abstrakcí, nerozumí všem pojmům, ani některým pokynům, neorientuje se v textu a „*píše jako prase*“. Sám uznává, že mluvení mu jde lépe než psaní. Většinu učiva musí zvládnout mechanickým memorováním. Měl problémy se zapojením do vrstevnické skupiny, ale nyní se situace zlepšila. Avšak učitelka není s jeho chováním spokojena. Vadí jí, že si nenechá nic líbit a když na něj někdo útočí, je nepřiměřeně agresivní. Ke zvládnutí výukových i adaptačních problémů nepřispělo ani to, že se rodina několikrát stěhovala a chlapec musel opakovaně měnit školu. Matka na něj nemá dost času, protože se stará o jeho malého sourozence a pomáhá otci v obchodě a tudíž musí i v tomto případě škola zvládnout problém sama (Konečná, 2003).

4 Výchova a postoj ke škole v rodinách pocházejících z evropské části bývalého Sovětského svazu

V ČR žije relativně velká ruská a ukrajinská komunita, jsou zde i lidé pocházející z Běloruska a Moldávie. Tito lidé nemají dostatečné jazykové znalosti, neumí příliš dobře česky a většinou neovládají ani jiný jazyk (kromě ruštiny). Jejich sociokulturní ani jazyková odlišnost není tak velká jako v již uvedených případech. Avšak určité rozdíly zde přece jenom jsou, a protože nejsou tak nápadné, mohou zůstat nepovšimnuty a problémy z nich vyplývající neřešeny.

Lidé, kteří přicházejí z uvedených zemí, jsou obvykle mladší, ochotní přijmout pokles sociálně ekonomického postavení. Představují skupinu, která vytváří relativně izolovaná společenství uzavřená vůči majoritní společnosti. Pokud žijí v rodině, jejich styl života se zásadně neliší od života příslušníků majoritní společnosti. Rodiny pocházející z evropské části Sovětského svazu respektují **tradici kolektivistické výchovy**. Z toho vyplývá tendence vést děti k poslušnosti, k zachování konformity vůči skupině a obvykle i větší přísnost. Do této oblasti ještě v takové míře nedolehly liberální tendence běžné v západní Evropě a nakonec už i v České republice. Rodiče jsou autoritou, jejíž požadavky musí děti respektovat, jinak jsou potrestány. Obvykle jde o **rodiny patriarchální**, kde má dominantní postavení otec, ale dost často jde o **rodiny rozpadlé** a doplněné novým partnerem matky, který je leckdy cizinec. Tento fakt ještě více zvyšuje nejistotu dítěte, které je vytržené ze známého prostředí a musí najednou zvládnout větší množství nových požadavků: orientovat se v české společnosti, naučit se jazyk a získat přijatelné postavení ve třídě.

Hodnotový systém těchto rodin není zásadně odlišný od českého, i když Ukrajinci a Rusové bývají religióznější. Většina z nich vyznává pravoslavné náboženství a renovovaný vztah k víře je pro ně leckdy dost důležitý. Na bázi pravoslaví udržují vztahy s komunitou lidí stejného původu. To platí zejména pro Ukrajince. Adaptace na českou školu není u takových dětí zatížena větším rozdílem obou kultur, v některých případech může jít spíš o socioekonomický šok (např. u školáků pocházejících z chudého ukrajinského venkova). Ruské a ukrajinské děti se mohou projevovat emotivněji, mohou být vznětlivější a impulzivnější, zejména chlapci, ale zásadnější rozdíly v chování – ať už ve škole nebo mezi vrstevníky – se běžně neobjevují (Drbohlav et al., 2001).

Jazyková odlišnost ruštiny, ukrajinštiny či běloruštiny od češtiny **není velká**, ale možná právě proto svádí k představě, že se dítě naučí česky snadno a rychle. Rodiče většinou umí česky jen částečně, natolik, aby jim to stačilo k běžné domluvě, ale pomáhat svému dítěti s přípravou do školy v tomto předmětu nemohou. Leckdy na nějakou pomoc nemají ani dost času, protože musí tvrdě pracovat, aby se uživil.

Ruští, ukrajínští a běloruští rodiče, kteří žijí v České republice, buď patří k velmi bohaté vrstvě a nebo sem přišli ze sociálních a ekonomických důvodů (výjimečně i z politických příčin). Ruské a ukrajinské děti, které chodí do české školy, **pocházejí z různých sociálních a vzdělanostních vrstev**, a proto jsou rozdílné i jejich výkony a motivace k učení. Jejich rodiče v Čechách mnohdy vykonávají podřadnější práci než by odpovídalo jejich profesní kvalifikaci. Z tohoto faktu vyplývá snaha těchto lidí potvrdit své kvality alespoň prostřednictvím úspěšnosti potomků. Bývají připraveni udělat vše, aby jejich dítě dosáhlo lepšího postavení než mají oni, a leckdy svoji snahu přezenu. Chtějí od nich víc než mohou zvládnout, a to k dobrému výsledku nevede.

Vztah takových rodičů **k české škole bývá většinou pozitivní**, ale dost často mají pocit, že zdejší učitelé nejsou dostatečně přísní a že by se děti mohly

naučit víc, kdyby na ně měli větší požadavky. To vyplývá z rozhovoru s rodiči relativně úspěšného školáka (otec je Moldavan a matka Ruska): „*Tady v Česku je to jako kdyby to bylo v mateřské škole... U nás je přísnější a různější a tam se předává víc toho poznání, prostě hodně se tam na ně tlačí, aby se učily.*“ S českou školou jsou ale jinak spokojeni, říkají „*oni nám vyšli hodně vstříc... koukají se na to, snaží-li se dítě učit a chtějí-li rodiče na tom pracovat společně s učiteli, než aby koukali na to, kdo to je, jestli Ukrajinec nebo Rus.*“ (Průcha, 2010). Škola je dle jejich názoru dobrá, ale mohla by být ještě lepší.

Takoví **rodiče mohou být** ve vztahu ke svým potomkům až **nadměrně ambiciózní** a svoje dobře míněné úsilí přehnat (viz kazuistika). Mohou na ně vyvíjet značný tlak, přestože něco takového neodpovídá jejich tradici. Možná tak jednají i proto, že jsou stresováni nejistotou vlastního postavení a vědomím provizoria svého života (který lze často bez nadsázky charakterizovat jako „boj o přežití“). Z uvedených důvodů se mohou chovat méně přiměřeně i ke svým dětem. Ty se tak dostávají do situace, kdy jsou pro ně rodičovské požadavky nesplnitelné, a ony se s tímto faktem musí nějak vyrovnat. Stres může být o to větší, z čím klidnějšího a méně náročného prostředí pocházejí (např. když přijdou z venkova do velkoměsta). Náhlá změna prostředí, odlišný způsob života a nakumulování příliš velkých požadavků na ně může působit jako zátěž, i když se jinak nic zvláštního neděje.

4.1 Adaptace dětí pocházejících z evropské části bývalého Sovětského svazu na českou školu

P Příkladem, ilustrujícím jeden z problémů, který je pro tuto skupinu typický, je **příběh čtrnáctileté ukrajinské dívky**. Dívce se učí dobře, ale je ve značném stresu díky nadměrným požadavkům své matky. Až do svých 11 let žila v mnohem klidnějším prostředí ukrajinského venkova. Od 8 let, kdy matka odešla pracovat do ČR, ji vychovávala babička, otec zemřel, když byla malá. Důvodem matčina rozhodnutí byla ekonomická nouze, chtěla své dceři zajistit lepší životní úroveň, než jakou by měla na Ukrajině. Matka se vloni provdala za svého českého přítele, který s ní a s dcerou žije v malém bytě.

Matka má odborné středoškolské vzdělání, ale v Čechách pracuje jako pomocná síla, protože jinou práci nesežene. Přála by si, aby se její dcera měla lépe a je ochotna kvůli tomu i leccos obětovat. Negativním důsledkem této snahy je nadměrný tlak na dívce a nepřiměřené očekávání výborných výsledků. Pokud se dívka něco nepovede, matka jí vyčítá, co všechno pro ni dělá. Neuvědomuje si, že dceru svými nadměrnými nároky poškozuje. Matka je hodně pracovně vytížena, na dceru nemá tolik času kolik by potřebovala, a je také ve vztahu k dceři velmi úzkostná. Vyčítá si, že ji nechala u babičky a nevychovávala ji sama, i když ví, že to jinak nešlo. Myslí si, že ji babička nechala zlenivět a teď se to projevuje, ale dcera byla u babičky šťastná.

Dívka nastoupila do české školy v polovině 6. ročníku. V relativně krátké době se naučila velmi dobře česky. Je ctížádostivá, pečlivá až perfekcionista, ale také nadměrně úzkostná. Má obavy i z problémů, které by mohly vzniknout, trpí různými strachy (z hadů, pavouků, tmy, šikany, učení, drog atd.). Je výrazně výkonově orientována, potřebu výborně obstát sdílí se svou matkou, přestože prohlubuje její stres. Je cílevědomá, aktivní, ale také v trvalém napětí, nedokáže se uvolnit. Snaží se, aby měla co nejlepší známky, pokud možno samé jedničky, a uměla všechno tak dobře, jak očekává její matka. Chtěla by studovat na gymnáziu, ale má strach, že se tam nedostane. Tráví veškerý volný čas přípravou do školy.

Její pozice ve třídě není tak dobrá jako její prospěch, říká, že má jiné zájmy než její vrstevnice. Cítí se zde osamělá, má pocit, že si se spolužačkami nemá o čem povídat. Ostatní dívky si jí spíše nevšímají, je pro ně nezajímavá. Na Ukrajině kamarádky měla a cítila se tam i ve škole mnohem lépe. Separace od babičky je pro ni další velkou zátěží. Chtěla by se na Ukrajinu vrátit, po babičce se jí stýská a stále na ni vzpomíná, ale ví, že nemůže, že musí nejdříve něco dokázat. Není v pohodě, ale akceptuje názor matky.

P Úplně jiné problémy řeší **patnáctiletý chlapec pocházející z Běloruska**. Rodina je na české poměry relativně rozvětvená, chlapec je nejstarším z pěti dětí. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání a silnou motivaci k tomu, aby svoje děti dobře vychovali a poskytli jim dobré vzdělání. Doma se mluví rusky. Rodina udržuje kontakt s jinými imigranty, ale jinak žije poměrně izolovaně. Chlapec chodí do 9. třídy základní školy. Jazykové problémy nemá, i když musel v průběhu svého života zvládnout ještě polštinu (rodina nejprve emigrovala do Polska). Učil se velmi dobře, v 8. třídě byl dokonce nejlepším žákem ve třídě. Ale v současné době jeho zájem o školu poklesl, rezignoval na přípravu a jeho prospěch se logicky zhoršil. Přiznává, že se neučí tolik, kolik by bylo třeba, ale je přesvědčen, že má takové intelektuální schopnosti, že se dokáže zlepšit, když to bude považovat za nutné. V tomto směru spoléhá na svoje rodiče, myslí si, že by ho dokázali „*dokopat k tomu, aby se učil*“.

Jeho pozice ve třídě je velmi dobrá a je to pro něho aktuálně důležitější než známky. Má velké ambice, ale spíš v sociální oblasti. Chce být dobře

hodnocen a rád by ostatní něčím imponoval. Zatím toho dosahuje spíš na úrovni vzhledu a orientace v módních trendech, i když ani jinak není ve skupině neúspěšný. Lichotí mu jeho přezdívka „šampón“ (jde spíš o obecně užívané označení pro chlapce, kteří svému zevnějšku věnují značnou péči).

Rodiče kladou velký důraz na vzdělání svých dětí. Jsou v pravidelném kontaktu s učiteli, chtějí být o všem informováni, aby mohli včas zasáhnout. Respektují autoritu učitele a totéž vyžadují od svých dětí. Přípravu do školy považují za velmi důležitou, vzpomínají, že v zemi jejich původu se děti denně připravují dvě až tři hodiny a považují to za přiměřené. Jsou na svoje děti přísní, ale zároveň dost ochranitelští, chtějí mít vše pod kontrolou. Vzdělání i práce učitelů si váží, ale na druhou stranu mají k české škole i určité výhrady. Ve školních osnovách jim chybí informace o velkých osobnostech českých dějin a trápí je i malá přísnost českých učitelů. Vadí jim, že klesá důraz na paměťové učení, které považují za základ osvojení potřebných znalostí. Nejde jim jen o to, aby jejich děti měly dobré známky, ale aby opravdu něco uměly, protože se jim to může v životě hodit. Vází si vzdělání, ale ještě více si cení morálních kvalit. Tento postoj se projevil v uspokojení rodičů s hodnocením jejich dcery. Matka říká, „*když jí učitelka řekla, že je nejlepší a že umí i pomáhat spolužákům, byla na ni strašně pyšná*“. Potřeba srovnání s vrstevníky z majoritní společnosti je zřejmá z její radosti, že dívka „*byla lepší než Češi*“.

5 Hodnocení schopností dětí ze sociokulturně odlišného prostředí

Sociální a kulturní odlišnost představuje ve vztahu ke škole specifické znevýhodnění, které je dáno rozdílným rozvojem znalostí, schopností a dovedností.

- Působení rozdílných sociokulturně podmíněných vlivů se projeví omezením znalostí, které jsou pro děti pocházející z majoritní společnosti běžné, ale tyto děti mohou znát něco jiného. Rozsah a kvalita jejich **znalostí** může učiteli sloužit jako základní informace o schopnosti dítěte se něčemu naučit.
- Znevýhodněním je i **nedostatečné zvládnutí jazyka**. To se může projevit obtížemi v rozlišení jemnějších významových rozdílů a ve způsobu formulace sdělení, které nemusí být úplně přesné. V důsledku toho se mohou takové děti jevit jako méně inteligentní.
- Odlišné hodnoty a postoje mohou být příčinou **rozdílné motivace** k výkonu, rozdílů ve vytrvalosti a ochotě překonávat překážky. Mohou být základem nízké asertivity a míry soutěživosti, kterou nemusí každá kultura podporovat ve stejné míře.
- Sociokulturní odlišnost může být příčinou **rozdílů v používání různých poznávacích strategií**, způsobu selekce a zpracování informací, chápání problémů i jejich řešení. Z toho vyplývá i rozdílný přístup ke škole, resp. ke školní práci, k přípravě na vyučování, ale i k určitému způsobu zkoušení. Příprava do školy může být považována za samozřejmou povinnost, ale stejně tak může být hodnocena jako něco nevýznamného atd. Rozdíly v přístupu k poznávání a učení mohou rovněž ovlivňovat školní úspěšnost daného žáka a nakonec i interpretaci příčiny případných potíží.
- Sociokulturně podmíněné jsou i rozdíly v důrazu na **rychlost**, ať už by šlo o zpracování informací, řešení různých zadání a nakonec i dokončení úkolu. Rychlost je v západní společnosti vysoce hodnocena, ale všude takový význam nemá, což je třeba vzít v úvahu. Asijská kultura klade větší důraz na přesnost.
- Při posuzování sociokulturně odlišných dětí je třeba vzít v úvahu, že každá kultura si **cení jiných znalostí a dovedností**. Západní společnost považuje za nejdůležitější verbální schopnosti, pro příslušníky asijské, např. čínské společnosti má větší význam určitý typ neverbálního uvažování, ale i numerické schopnosti. Arabská kultura preferuje doslovné memorování a přejímání poznatků v jejich původní podobě (Valencia a Suzuki, 2001). Romské společenství zase klade největší důraz na praktické dovednosti.
- Důležitým sociokulturně podmíněným faktorem je, aby dítě mělo příležitost přijímat různé podněty, naučilo se je zpracovávat a rodiče mu ukázali, jak je využívat. Jde o to, zda se výchovné vedení v základním postoji k učení příliš nelišilo od standardu české společnosti. Dítě, které bylo takovým způsobem vedeno a dostatečně stimulováno, se v novém prostředí obvykle rychle přizpůsobí a naučí se všechno, co je zde požadováno. **Základní postoj k učení** se mění hůře, doplnění znalostí a dovedností je snazší.

Při **psychologickém vyšetření schopností** takových dětí je třeba brát v úvahu jejich omezení v oblasti znalostí a zaměřit se spíše na posouzení předpokladů. K takovému účelu jsou vhodné neverbální testy, označované jako kulturně nezávislé, protože jejich zvládnutí není v takové míře vázáno na specifickou zkušenost. Učiteli mohou výsledky takového vyšetření pomoci přinejmenším v tom, že bude vědět, co může od dítěte očekávat a jaké na ně může mít nároky.

Děti, které žijí v jednoduchém prostředí, v nevzdělaných a sociokulturně znevýhodněných rodinách, mohou mít dostatek znalostí a dovedností, ale obvykle jen takových, které potřebují, aby zde uspěly. Mohou zde být celkem dobře adaptovány, ale v prostředí majoritní společnosti, tedy i ve škole,

Jim takové znalosti a dovednosti stačit nebudou. Pak je třeba odlišit, do jaké míry jde u daného dítěte o nedostatečné nadání a do jaké míry o důsledek chybění důležitých zkušeností a výchovné zanedbání.

Učitel si může **orientačně zhodnotit dítě, které přichází z jiného prostředí** a ve škole nestačí, když si bude všimát jeho způsobů reagování a míry učenlivosti. Může k tomu využít různých situací. Při hodnocení takového dítěte si může klást následující otázky:

- Jaké má tento žák znalosti? Kolik toho ví o situacích, které se školou nemají nic společného? To lze zjistit při probírání různých témat a pokud dítě něco ví, lze předpokládat, že se dokáže naučit i tomu, co se probírá ve škole.
- Jak rychle dokáže tento žák najít nějakou souvislost mezi různými objekty a situacemi? Jakých souvislostí a vztahů si všímá? Opět se zde může projevit odlišná zkušenost a jiné zájmové zaměření, ale jde hlavně o to, zda je schopné nějaké společné znaky najít.
- Jak by takové dítě dokázalo reagovat v různých situacích? Vědělo by, co má dělat nebo by alespoň umělo najít pomoc? Jak by vyřešilo nedostatek něčeho, dokázalo by tuto věc nahradit něčím jiným? Dítě, které dokáže přijatelně reagovat na praktické problémy nemůže mít závažně sníženou inteligenci.
- Jaká je jeho schopnost učení? Zkuste dětem vysvětlit nějaký problém, třeba při hře. Přesvědčte se, že mu porozuměly a nechte je, aby svoje nové poznatky aplikovaly na nový úkol. Pokud dítě takový úkol zvládne, je schopné si osvojit i učivo.
- Dokáže se žák soustředit na nějakou činnost, třeba jen na hru a zapamatovat si její pravidla? Pokud ano, pak lze předpokládat, že mu chybí jen potřebné vedení, aby se naučil soustředit i na výuku.

6 Romská menšina a její charakteristické znaky

Romové představují **největší národnostní menšinu** v ČR. Jde o minoritu, která je v mnoha směrech odlišná od majoritní společnosti. Tyto rozdíly přitom nelze zdůvodnit pouze nezkušeností, nedostatkem informací a komunikačních kompetencí (jak je tomu v případě cizinců), ale vyplývají z odlišnosti jejich normativního a hodnotového systému a jiného stylu života. Do určité míry mají více sociální než etnický základ, mnozí Romové patří k nízké společenské vrstvě, leckdy žijící ve vyloučených lokalitách.

Četnost Romů v České republice je odhadována na 2,5 – 3 % populace. Může být i o něco vyšší, protože všichni příslušníci této etnické skupiny se k ní oficiálně nehlásí. Někteří z nich svou příslušnost k romské národnosti nepřiznávají, protože se jí cítí být stigmatizováni, ale mohou mít i jiné důvody. Třeba jen to, že se jim nechce odpovídat na žádné otázky, protože k nim nemají důvěru a považují je za zásah do svého soukromí.

Romská menšina není jednotná, tvoří ji několik relativně odlišných podskupin s jinými zvyklostmi a jiným životním stylem. V naprosté většině – v 80 % - jde o slovenské Romy, 10 % tvoří maďarští Romové a 10 % skupina Olašských Romů. (Olaští Romové jsou nejméně asimilovaní, tvoří relativně hodně izolovanou komunitu, která dosud plně dodržuje své tradice, mluví romsky a vzdělávání svých dětí si představuje úplně jinak než majoritní společnost.) (Šotolová, 2008).

Současná romská společnost se do značné míry diferencovala i sociálně. Mnohé rodiny mají stejnou vzdělanostní i ekonomickou úroveň jako průměr majoritní společnosti. Vytvořila se zde romská intelektuální elita a romští podnikatelé. Relativně četná je i vrstva nepřizpůsobivých Romů, charakteristická nízkou sociální a vzdělanostní úrovní, žijící v rozporu s normami většinové společnosti, ve vyloučených lokalitách. Tato skupina je tak nápadná, že ovlivňuje představy o celém etniku a přispívá k udržení negativních názorových stereotypů.

Romové mají typické antropologické znaky, které se projevují rozdílností vzhledu a působí jako viditelné potvrzení celkové odlišnosti. Možnost snadného odlišení příslušníků této minority vytváří zdání, že se tito lidé budou stejně jednoznačně lišit i v jiných oblastech. Sociální dopad má i ranější dospívání Romů a romskou rodinou tolerovaný dřívější začátek jejich sexuálního života. Tento fakt bývá interpretován jako další důkaz romské nezodpovědnosti a nedostatečné výchovy.

Romové mají i své etnické znaky jako je vlastní jazyk, normy, hodnoty, kulturu a tradice, i když se mnohé z nich, v souvislosti s násilnou i dobrovolnou asimilací, postupně ztrácejí. Problém ovšem spočívá zejména v tom, že romské normy, zvyky a tradice mizí, ale nejsou nahrazovány jinými. Vzhledem k tomu se mladá generace nakonec neřídí ničím než svými aktuálními potřebami.

Romský jazyk nemá v tomto etniku sjednocující funkci, protože mnozí Romové, zejména ti mladší, už romsky neumějí. Romština je nahrazována špatnou češtinou nebo kombinací různých jazyků, tzv. romským etnolektem češtiny. Výsledkem je, že tito lidé neumějí žádný jazyk natolik dobře, aby v něm mohli být úspěšně vzděláváni.

Některé **romské hodnoty a normy** přetrvávají dodnes, i když často v poněkud transformované či latentní podobě. Významnou normou romského etnika je **důraz na skupinu**, který jednoznačně převažuje nad individualismem, typickým pro majoritu. Romové mají tendenci se sdružovat, obvykle na základě příbuzenských vztahů, příslušnosti k rodu. Velká rodina vždycky jednotlivci poskytovala zázemí, ochranu a podporu, bez níž by nemohl

přežít a do určité míry tak funguje i dnes. Příslušnost ke skupině dává svým členům větší jistotu i bezpečí a zároveň je zbavuje nutnosti řešit své problémy samostatně a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost. Vázanost na skupinu se projevuje i snadným přejímáním názorů, prožitků a zkušeností. Platí zde, že to, co zažil jeden z nich, přejímají i ostatní jako osobně významnou zkušenost. To se může projevit jak pocity kolektivního ohrožení, tak jistotou, že určité řešení musí být dobré i pro další členy jejich komunity (např. odchod do cizí země, o níž nic nevědí) (Trojanová, 2001).

Soudržnost a solidarita je pro Romy důležitou sociální normou. Romové mají tendenci řešit svoje problémy společně, často jde např. k jednání na úřad, do nemocnice nebo do školy celá skupina. Rodinné pouto je velmi silné a do určité míry může být integrace do majoritní společnosti na překážku. Jedinec, který by si přál žít jinak, než jak žije romská komunita, není tolerován. Skupina na něj vytváří tlak, aby jednal stejně jako oni a pokud se nepřizpůsobí jejím zvyklostem, bude považován za odpadlíka a vyloučen. Rodinné společenství fungovalo v romském etniku jako garant dodržování norem, ale v poslední době svou autoritu ztrácí a dochází i zde k uvolnění dříve pevných rodinných vazeb.

6.1 Romský styl života a jeho vliv na zvládání požadavků majority

Sociální status Romů se odvozuje od příslušnosti k určitému rodu, která má větší význam než např. vzdělání nebo profesní úspěšnost. Rodové společenství je hierarchicky uspořádáno a má patriarchální charakter. Společenská prestiž jedince roste s věkem. Romové mají úctu ke starým lidem, resp. k předkům obecně, i když rozklad vztahu k tradici se projevuje i zde. V současné době není samozřejmé, že by prarodiče zůstávali v rodině svých dětí. Hodnota rodového společenství se projevuje i ve vztahu k dětem. Plodnost, zejména pokud jde o syny, je ceněna a posiluje prestiž dospělého člověka. Romové mají mnohdy větší počet dětí a tento fakt vyvolává v majoritní společnosti dojem, že je plodí bez dostatečné zodpovědnosti. Většina Romů má ke svým dětem citově vřelý vztah, ale zároveň přibývá romských rodičů, kteří se o své potomky nestarají a odkládají je do ústavu.

Pro romský styl života je typický sklon k **nepravidelnosti, živelnosti** a nesystematičnosti. Romské rodině chybí pevná struktura, diferencovanost denního programu i vymezení osobního teritoria a vlastnictví. Tato tendence se projevuje ve vztahu ke všemu, k běžnému životu, k práci i k jiným povinnostem. Stereotyp pravidelné každodenní činnosti je pro ně těžko zvládnutelný a nepovažují ho za tak důležitý, aby se mu podřizovali a nenechali se zlákat ničím jiným. S tím souvisí i časté odjezdy k příbuzným, které nerespektují povinnosti různých členů rodiny (většinou jen školáků, rodiče jsou obvykle nezaměstnaní).

Stejně volný je i **vztah Romů k časové dimenzi**. Romové nedovedou plánovat, a i kdyby to dokázali, jen těžko by takový plán dodrželi. Budoucnost pro ně není příliš významná, soustředí se na přítomnost. Mají sklon k impulzivitě, k bezprostřední realizaci okamžitých nápadů, nerušené úvahami o budoucích důsledcích svého jednání. Takový způsob uvažování je na překážku všude, kde je k dosažení úspěchu potřebné systematické směřování k předem danému cíli. Neschopnost plánovat je také jeden z důvodů, proč Romové nedovedou hospodařit se svými prostředky a nemyslí na to, z čeho budou žít v příštích dnech. Na druhé straně jim takový přístup umožňuje intenzivněji prožívat přítomnost a více si užívat všech aktuálních příjemností. Romové se dovedou bavit, v tu chvíli nemyslí na nic jiného, a stejně intenzivně, i když obvykle jen po krátkou dobu, prožívají své problémy (viz romské výkřiky o tom, jak je něco hrozné).

Sociálními důsledky takového přístupu k životu jsou potíže v soužití s majoritní společností, která očekává zralejší autoregulaci, ovládání aktuálních potřeb a samozřejmě plnění povinností jak ve škole, tak v zaměstnání. Bezprostřednost a koncentrace na přítomnost je tolerována pouze u dětí.

Dalším specifickým projevem romského stylu života bývá **způsob užívání bytu a slabý vztah k tomuto teritoriu** i k jeho nejbližšímu okolí. Romové se o úpravu místa, kde žijí, nestarají, není to považováno za důležité. Tradiční kočovný styl života je nevedl k vytvoření hlubšího vztahu k lokalitě, v níž právě žijí. Nebylo proč, neboť se neustále měnilo a ani nebylo možné si myslet, že by tam rodina měla svoje kořeny. Ty byly v sociálních vazbách k rodu a ne ve vztahu k místu.

Romům nevadí striktní **redukce osobního teritoria**, romské byty bývají přeplněné a není zde jednoznačně vymezené místo, které by patřilo určitému členu rodiny. Byt je i v současnosti chápán jako lokalita předchodného pobytu, k níž nemá Rom větší vztah. Lze se usídlit kdekoliv a stejně tak snadno lze odcestovat jinam, když se ukáže, že by to bylo lepší nebo bezpečnější. Necitlivost k okolí a devastace bytu je pro příslušníky majority nepřijatelná, protože oni k němu mají jiný vztah. Rozdíl v chápání hodnoty teritoria domova a jeho nejbližšího okolí vede k izolaci romských rodin a jejich kumulaci v určitých oblastech, ke vzniku romských ghet (Davidová, 1995; Pekárek, 1997).

Kolektivistický přístup se projevuje v mnoha oblastech života romské rodiny, v každodenním dění. Pro příslušníka majority je udivující, že zde **nebývá přesně vymezeno osobní vlastnictví** různých věcí (např. oblečení), místo v bytě (např. postel) či v domě (např. prostor chodby). Všechno je užíváno společně a proto se nelze divit, když se romské dítě takto chová i jinde, např. ve škole, a vezme si něco, co mu nepatří.

Romský kolektivismus má různé aspekty, dobré i špatné. Vzájemnou podporu a solidaritu lze vnímat jako pozitivní, ale všechny její důsledky tak jednoznačně pozitivní nejsou. Vzhledem k tomu, že **Romové nejsou zvyklí klást důraz na jednotlivce**, nerozvíjí se u nich soutěživost a motivace k vyniknutí ve skupině. Osobní aspirace nejsou považovány za důležité a nejsou proto podporovány. Mohou být dokonce chápány jako něco, co by mohlo vést k odtržení daného jedince od rodiny a jeho odcizení. Pokud by se mu podařilo v něčem uspět, budou ostatní považovat za samozřejmé, že se s nimi o svůj majetek podělí. Tato tradice je jedním z důvodů, proč ani nadaní a schopní jedinci neusilují o úspěch a nebo se od své romské velkorodiny odtrhnou.

6.2 Vlastnosti, které jsou pro Romy typické, vyplývají z vrozených dispozic i z tradice

Příčinou problémů a konfliktů s majoritní společností mohou být některé psychické vlastnosti a způsoby chování, které se u Romů vyskytují. Mohou vyplývat z temperamentových rozdílů, ale mohou být ovlivňovány i způsobem výchovy, která nesměruje k jejich regulaci. Z hlediska školy mohou tyto vlastnosti představovat určité znevýhodnění.

Romové mají odlišné **temperamentové dispozice**, které se projevují větší živostí a nápadností emočního prožívání: snadnější vzrušivostí, impulzivitou a výbušností i větší intenzitou prožívaných emocí a jejich silným vlivem na uvažování i chování. V romské rodině není zvykem prožívané emoce zastírat. Z pohledu majority je takový projev hodnocen jako nepřiměřený a mnohdy může působit rušivě.

Na druhé straně se Romové **svými pocity příliš nezabývají**. Přijímají se takoví, jací jsou, i v době dospívání, kdy se běžně objevuje potřeba aktivně rozvíjet vlastní osobnost a úvahy o dalším směřování. U romských dospívajících tomu tak není, jejich přístup k sobě samému je stejný jako přístup k čemukoli: berou svou osobnost jako danost. V romském společenství jejich pozici určuje předem daná hierarchie, závislá na věku a pohlaví, na níž nelze vlastním úsilím nic změnit. Jestliže chybí tendence o sobě uvažovat, chybí i motivace ke změně a z jejich rodiny také žádný takový podnět nepřichází. Převažující zaměření na přítomnost činí snahu o seberozvoj zbytečnou. Romové **přijímají, co přichází**, nepřemýšlejí o minulosti a neusilují o změnu zaměřenou do budoucnosti.

Převažující styl uvažování je v případě Romů typický větší závislostí na aktuálních emocích. Emoční prožitek blokuje schopnost nadhledu a deformuje jejich úvahy a hodnocení situace. Romové jsou sugestibilní, snadno ovlivnitelní, dovedou se nadchnout jakoukoli iluzí. Jejich nekritičnost a naivita je rovněž emocionálně podmíněna. O objektivní hodnotě či reálnosti toho, co se jim jeví lákavé, příliš neuvažují. Mají sklon přejímat názory jiných lidí, především Romů, a neuvažují o tom, zda jsou správné nebo ne.

Jejich **myšlení je pragmatické**, zaměřené na bezprostřední užitek. Klíma (1988) poukazuje na dobrou schopnost Romů řešit praktické situace související s uspokojením vlastních aktuálních potřeb či potřeb celé rodiny. Cokoliv, co je mimo rámec užitečnosti, je pro Romy hůře pochopitelné, ztrácí to pro ně smysl. Abstraktní myšlení rovněž nemá žádný osobní význam. Romové nemají potřebu zobecňovat, tato dimenze se jim jeví jako neúčelná. Akceptují skutečnost takovou, jaká je a nesnaží se ji změnit ani na symbolické úrovni, tj. v rovině uvažování. To znamená, že nepřemýšlejí o tom, co by mohlo být jinak. Romové nemají potřebu zabývat se něčím, co nemá žádný aktuální význam.

V poznávacím stylu romských školáků se ale neprojevuje sklon ke stereotypu a rigiditě, který je charakteristický pro jedince se sníženou mentální úrovní. Nelze říci, že by romské děti byly mentálně handicapované, ale mají **jinou strukturu intelektových schopností**, protože jsou vedeny k osvojení odlišných poznávacích strategií i způsobů řešení problémů, resp. i k jinému pohledu na případné problémy. Rozvíjejí se u nich především ty složky, které jsou jim v jejich praktickém životě nějak užitečné.

Typické rysy uvažování Romů odrážejí jejich tradiční styl života, kočování. Za takových okolností bylo **účelné naučit se využívat možnosti**, které daná situace nabízela a přizpůsobit se aktuálním podmínkám. Systematičnost a plánovitost za takových okolností nemohla být efektivní, protože tito

lidé se nikde nezdrželi tak dlouho, aby mohli z výsledků své práce profitovat. Plánování také nemělo žádný význam, protože nevěděli, do jaké situace se dostanou a neměli tudíž šanci ji jakkoliv ovlivnit. Mohli samozřejmě udělat to, co bylo za takových okolností účelné: odjet jinam, kde by to mohlo být lepší. Takovým způsobem jednají dodnes: odcházejí za lepším, a když se jejich očekávání nesplní, tak se vrací. Tradiční strategií je v romském etniku očekávání pomoci od někoho jiného a útěk od problémů, v tomto případě faktický. Chybí zde tradice překonávání potíží s vynaložením vlastního úsilí i snahy o dosažení žádoucího cíle. To se samozřejmě projevuje i ve vztahu ke škole, kde jsou takové strategie nezbytnou podmínkou úspěšnosti.

Kolektivistický způsob života posiluje určité osobnostní vlastnosti . Romové bývají otevření, snadno navazují kontakt. Některé osobnostní rysy, které jsou u určité části romské populace výrazněji rozvinuty, se mohou ve srovnání s normou majority jevit jako nepřiměřené. Mnohé z nich zvyšují riziko konfliktů s většinovou společností právě proto, že se vymykají její normě. Je to především nezdrženlivost, výbušnost, neschopnost dodržovat omezení, sklon k předvádivosti, akcentovaným emočním reakcím a tendence leccos vymáhat. Někteří Romové nedovedou přijmout žádná omezení, nenaučili se zvládat frustrace, a proto na podobné situace reagují infantilním nátlakem. Mnohdy nejsou schopni náhledu, že zdrojem jejich problémů je i vlastní chování. Tento způsob interpretace problémových situací lze chápat jako specifickou obrannou reakci, která je jim leckdy spíše na překážku.

6.3 Jazykové problémy a rozdíly v komunikaci

Romské děti ve škole znevýhodňuje fakt, že dobře neznají jazyk majoritní společnosti. V jejich rodinách se mluví jedním ze čtyř romských nářečí nebo nespisovnou češtinou (případně slovenštinou) se značnou příměsí romštiny a mnohdy i dalších jazyků. Tato forma je označována jako **romský etnolekt češtiny**. (Jde o neustálenou formu nevlastního jazyka, který je silně ovlivněn romštinou.) Jeho kvalita je poznamenána faktem, že tito lidé se učili česky od lidí s nízkou úrovní vzdělání, s nimiž přicházeli nejčastěji do styku a přejímali od nich nespisovnou, často zjednodušenou podobu jazyka. Nahrazování romštiny nezvládnutou češtinou znamená, že dětem vyrůstajícím v takové prostředí **chybí kvalitní jazykový vzor** (Hübschmannová, 1993; Šotolová, 2008).

Ve škole nepředstavuje hlavní problém fakt, že romské děti neumí dobře česky, ale že neumí dobře žádný jazyk. **Pro romské děti je čeština dost často cizím jazykem**, pro nějž nemají dostatečný jazykový cit, potřebnou slovní zásobu a neznají dobře ani jeho gramatickou stavbu. Navíc jejich slovník odpovídá praktikistnímu nazírání na svět a proto mnohé výrazy, které nevyjadřují něco, co by bylo pro Romy důležité, dítě vůbec nezná.

Romština, která patří mezi novoindecké jazyky, není tak diferencovaná jako čeština, což se odráží i v problémech při výuce českého jazyka. Pokud chce učitel pochopit **chyby, které romské děti dělají**, měl by vědět, z čeho vyplývají (Šotolová, 2008, s. 31-34):

- **Výslovnost.** Když mluví Romové česky, jejich mluvený projev má jiný přízvuk i intonaci. Vyslovují odlišně délky samohlásek a některé hlásky vyslovují nepřesně. Důvodem je skutečnost, že se v některých nářečích romštiny např. nevyskytují dvojhhlásky (ou nebo au), romština nemá ani hlásku „ř“. Vzhledem k tomu romské děti snadno napíší špatně slova jako autobus (avtobus) a místo říká, píše „žiká“.
- **Rozdíly v sémantice.** Romština **málo užívá nadřazené, obecné pojmy** jako ovoce, zelenina, zvířata apod. V některých případech taková označení vůbec neexistují. Dítě se proto musí ve škole naučit mnoho nových slov, pochopit jejich obsah a zvykat si na jejich užívání. Další problém spočívá v **odlišné šíři významu** některých slov. Např. pro označení míry (velký, dlouhý, hluboký a vysoký) slouží v romštině jen jeden výraz, jedním slovem se označuje doma a domů, ven a venku atd. V českém jazyce je příslušné vyjádření víc specifikováno.
- **Předpony**, které pozměňují význam sloves, **nemají v romštině vždycky stejný význam** jako v češtině a proto i zde romské děti častěji chybují. Romština např. neužívá předponu pro- a dítě tudíž může říci, že „bylo u doktora na přehlídce“.
- **Rozdíly v gramatice** se projevují specifickými chybami v užívání pádů a předložek. Česká a romská gramatika se liší, romština má jedenáct slovních druhů, ale má jen dvě čísla: jednotné a množné a pouze dva rody: mužský a ženský. Má 8 pádů, osmý pád, který čeština nemá, vyjadřuje vztah „od“ a „z“. Romština nemá střední rod, taková podstatná jména jsou v romštině mužského nebo ženského rodu. Vzhledem k tomu se může učitel setkat s vyjádřením typu „malýmu hříbátkovi“. V romštině se předložky váží k 1. pádu, za určitých okolností k 6. pádu. Předložka s a se v romštině není, vyjadřuje ji 7. pád. Z toho vyplývají chyby typu „šla mym bráchou do kina“ apod. Dalším typem chyb, které vyplývají z odlišností romštiny a češtiny je používání pádů u číslovek. Doslovnému překladu z romštiny by odpovídala formulace „my šest brachové“, „pět rodiny“ apod.

V romském společenství jsou běžně používány **jiné komunikační standardy**, které slouží především k základnímu věcnému dorozumívání. Děti jsou romskou rodinou méně stimulovány, aby o něčem vyprávěly. Určitý rozdíl je i v obsahu: v romském společenství je sdělení zpravidla konkrétně zaměřeno a má jednoznačný význam. V majoritní společnosti tomu tak být nemusí, rozhovor se může týkat i něčeho abstraktního, co žádný praktický význam nemá. Pro Romy je typický takový způsob komunikace, který spoléhá na znalost kontextu a **neklade důraz na přesnost vyjádření**. S tím

souvisí i větší neurčitost sdělení, které je snadné měnit podle toho, jak se mění situace, ale i jak to mluvčímu vyhovuje. Důsledkem jsou stížnosti učitelů na nespolehlivost výpovědí romských rodičů.

Romové mají sklon k **akcentaci různých výrazových prostředků**, ať už verbálního nebo neverbálního charakteru (např. intenzita hlasu, gestikulace apod.), který je pro příslušníky majority nezvyklý a často bývá nesprávně interpretován (např. jako hádka). Nápadná mimika a gestikulace, která doprovází verbální sdělení, se z pohledu majority jeví jako nepřiměřená, ale pro Romy je standardem, který nic zvláštního neznamena. Romové mají odlišný vztah i k tělesné blízkosti a dotekům. V jejich komunitě nejsou signálem osobního, blízkého vztahu, ale spíš projevem zvyku či potvrzení jistoty a bezpečí v rámci skupiny. Potřebu dodržovat určitou vzdálenost, hranice osobního teritoria, která je typická pro příslušníky majority, Romové nemají. I to může vést k nedorozumění ve vzájemném kontaktu a navozovat nepříjemné pocity.

6.4 Vztah Romů ke vzdělání a k hodnotám majoritní společnosti

Pro romské společenství jako celek je typická nízká vzdělanost. Její **příčiny představují komplex faktorů**, většinou sociokulturního charakteru, které příslušníkům této minority brání v dosažení dobrých výsledků i v současné době:

- **Postoj romské komunity ke vzdělání** je ovlivněn skutečností, že školní prospěch je obecně chápán jako prostředek k dosažení budoucích výhod. Přijetí vzdělání jako hodnoty a žádoucího cíle tudíž vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti. Takový postoj však není pro romskou rodinu, soustředěnou na přítomnost, typický. Romové neplánují a dosáhnout časově vzdálenějšího, zatím teprve potenciálního zisku, je pro ně velmi obtížné. Nesystematičnost a nemotivovanost romských dětí je jednou z hlavních příčin jejich neúspěchu.
- Romové považují školu za instituci, která je **reprezentantem jiné kultury**, než je jejich vlastní. Požadavky školy vnímají jako represivní a nemají k ní příliš velkou důvěru. Romští rodiče si často neumí představit na jaké úrovni by jejich dítě mělo určité učivo zvládnout. Proto mohou mít pocit, že učitel vyžaduje příliš mnoho a není spravedlivý. Takové znalosti se jim mohou jevit i zbytečné a proto nechápou, proč se jim věnuje tolik pozornosti. Důležité je i to, že ve škole naopak nelze získat schopnosti a dovednosti, které jsou v romském etniku ceněné. Pokud romská rodina vzdělání akceptuje, nahlíží na ně nanejvýš jako na předpoklad lepšího finančního zajištění (Říčan, 1998; Levinská, 2009).
- Překážkou zvyšování vzdělanostní úrovně Romů je i skutečnost, že v tomto společenství nemá individuální úspěch větší význam. Postavení Roma v jeho komunitě závisí na něčem jiném. Romská rodina nevede děti ke ctížádostivosti a nepodporuje jejich motivaci k výkonu. Doma je pozitivně hodnoceno spíše za projevy solidarity a činnosti, která nějak prospívá ostatním, což je především výdělek. Tak se stalo, že jedna romská matka, kterou třídní učitelka upozorňovala na časté absence její dospívající dcery a podivné aktivity této dívky na sídlišti ve společnosti různých mužů, zareagovala nelibě, ale v trochu jiném směru, než by se dalo předpokládat. Odpověděla učitelce „*Vidíte ji mrchu, a korunu domů nedá.*“
- V romské rodině se **děti na nástup do školy nijak nepřipravují**, jejich rodiče ani nenapadne o něčem takovém uvažovat. Vzhledem k tomu nemají romské děti dostatečně rozvinuté schopnosti, dovednosti a návyky, které jsou pro školní úspěch potřebné.
- **Nedostatečná disciplína**, chybění potřebných návyků a **nechuť k systematické práci** je dost velkou překážkou dosažení přijatelného školního úspěchu. Romská rodina od svých dětí nevyžaduje přijetí zodpovědnosti za plnění školních povinností. Pro romské dítě může představovat problém i pravidelná a včasná docházka do školy. To se projeví pozdními příchody do školy, záškoláctvím, touláním apod.
- Romští rodiče **nedokáží své děti přinutit k pravidelné přípravě do školy**. Mimo jiné i proto, že oni sami mají k různým povinnostem hodně volný vztah. Romští rodiče nejsou zvyklí používat tresty nebo dítěti něco odříci. Děti si tak nezvyknou systematicky pracovat a pamatují si jen to, co je zaujalo. Doma nikdo nedohlíží a nekontroluje, zda si udělaly všechny úkoly a když je neudělají, tak se nic nestane. Tento problém v průběhu školní docházky narůstá v závislosti na obtížnosti učiva a s tím spojené nutnosti systematické přípravy. V této době už mnoha romským školákům chybí základní znalosti a dovednosti, takže nemají ani na co navázat.

Nedostatečná vzdělanostní a socializační úroveň rodičů vytváří nepříznivý základ pro rozvoj potřebných znalostí a dovedností a blokuje i motivaci k jejich dosažení v rámci jiného sociálního kontextu, např. školy. Rodiče představují určitý model, který dítě napodobuje, ale vzdělání a s ním spojené plnění každodenních povinností do něho nepatří. **Rodinný standard nevzdělaných a nezaměstnaných** lidí, přežívajících na sociálních dávkách a leckdy i na méně legálních zdrojích, chápou jako normu. Na druhé straně si mnoho romských rodičů, zejména matky, přejí, aby jejich děti měly lepší život než ony. Ale nejsou schopné pro to nic udělat.

Relativně volná nedirektivní výchova, minimum omezení a povinností představují socializační zkušenost, která **nevede k rozvoji žádoucích způsobů chování**. Romské děti se ve škole leckdy nechovají požadovaným způsobem, neumí se ovládat a podřídit daným pravidlům. Dosažení nápravy brání skutečnost, že učitel a romská rodina nemusí mít na některé projevy chování stejný názor, neboť vycházejí z jiných norem. V romském normativním systému chybí tlak na dodržování různých omezení, který je důležitou součástí výchovy dětí v majoritní společnosti. Tendence k nesystematičnosti a neustálé změně, kterou Klíma (1988) vysvětluje jako reziduum tradice kočovného stylu života, se projevuje i ve výchově. Romské děti nemají pravidelný režim, chodí spát, kdy chtějí a dělají si co chtějí. Určitý problém představuje i odlišný přístup romské rodiny k dospívajícím. Ty už nejsou vnímány jako děti, rodiče jim tolerují, že se chovají jako dospělí, zatímco ve škole pořád setrvávají v postavení zcela podřízených žáků.

6.5 Rozdíly v postojích romských rodičů ke škole

Vztah ke škole **závisí** i v případě romských rodičů **na úrovni vzdělání, kterého dosáhli oni** sami a na stylu výchovy, který převažoval v rodině, z níž pocházejí. Pokud se oni sami alespoň vyučili, snaží se, aby stejné úrovně dosáhly i jejich děti. Jestliže jde o rodiče, kteří ani nedokončili základní školu, tak jim na vzdělání jejich dětí většinou nezáleží. Jak říká jedna zkušená sociální pracovnice, taková rodina „*bere vzdělání jako nutné zlo, byli by nejraději, kdyby děti co nejdříve vydělávaly*.“ Tak tomu bylo i v případě jedné romské dívky, které rodina zabránila, aby nastoupila do učňovské školy, i když jít chtěla. Matka argumentovala, „*že jí musí pomáhat doma s mladšími dětmi*“. V některých případech může dítě stimulovat i učitel a nebo některý ze spolužáků, i když nejde o příliš častou variantu. K lepšímu porozumění dané problematiky mohou posloužit následující kazuistiky.

P Prvním příkladem je **rodina** školsky relativně úspěšného **šestnáctiletého romského chlapce** z deváté třídy základní školy. Otec absolvoval pouze základní školu a učební obor nedokončil. Matka je absolventkou tříletého učebního oboru. Oba jsou nezaměstnaní. Jejich nejstarší syn má pouze základní vzdělání a nyní je rovněž v evidenci úřadu práce. Rodina žije ze sociálních dávek, ale není považována za sociálně slabou, v jejich domácnosti není špína a nepořádek. V rodině se mluví romsky, česky se děti naučily od svých vrstevníků, ve školce a ve škole.

Výchova má všechny znaky, které jsou typické pro romský etnik. Děti **nemají pravidelné povinnosti**, které by rodiče kontrolovali a jejich nesplnění nějak trestali či naopak. Když děti něco chtějí a rodiče na to mají, tak jim to koupí. Výchovu dětí má na starosti matka, otec do ní nezasahuje. S učením jim leckdy nedokáže pomoci ani matka, protože „*se to neučila*“. Chlapec proto musel chodit na doučování.

Rodiče se školou spolupracují, i když pod nátlakem, ke spolupráci je dotlačila hrozba soudu iniciovaná sociálním odborem. Prohlašují, že si uvědomují vztah mezi vzděláním a možností získat zaměstnání. Vědí, že dneska „*chtějí jen vyučené lidi a bez školy se nechytáte*“. Přesto je pro ně problém respektovat povinnost pravidelné školní docházky. Často odjíždějí k různým příbuzným a chlapec ve škole chybí. Volba dalšího vzdělávání jejich syna je velmi pragmatická, chtějí chlapce přihlásit tam, kam by měl šanci se dostat, i v tomto směru spoléhají na pomoc jiných lidí (doučování, školné apod.).

Chlapec sám „*se snaží s učiteli vycházet*“, svůj prospěch považuje za „*docela dobrý*“. Když má říci, co by skutečně rád dělal, tak říká, že „*by nejradši hrál fotbal*“. Učitelky si nemyslí, že „*by byl hloupý*“, ale „*chce mít práci rychle za sebou, nechce se ničím zabývat do hloubky*“. Škola mu vytýká časté **bezdůvodné absence**, které rodiče omlouvají. Tam je dle učitelů problém, protože když „*delší dobu chybí, tak mu učivo nenavazuje*“. Vytýkají mu i **malou aktivitu a slabou motivovanost k práci**. Jak říká jeho třídní učitelka: „*Když nad sebou nemá bič, tak nedělá, nemá vlastní iniciativu... nechce se mu... spoléhá na to, že ho to někdo naučí*“. Snahy matky o spolupráci si cení, i když vědí, že s přípravou do školy mu pomáhat nemůže (Levínská, 2009).

P Dalším příkladem je **desetiletá romská dívka**, která chodí do třetí třídy základní školy. Měla odklad školní docházky a první třídu opakovala, údajně ze zdravotních důvodů. Oba rodiče mají základní vzdělání a jsou nezaměstnaní. V rodině žije ještě jejich starší syn. Další čtyři děti byly odebrány z rodiny a vyrůstaly v dětském domově. Rodina patří do kategorie sociálně vyloučených, žije v podmínkách materiální nouze a ani výchovu dětí plně nezvládá.

Matka by si přála, aby se dcera vyučila. Ona sama začala na učilišti, ale „*nevyšlo jí to, protože čekala dítě*“. Jenomže **není schopna zajistit ani to**,

aby se děvče pravidelně připravovalo na vyučování. Děti nejsou v rodině za neplnění povinností trestány, ale nejsou ani odměňovány za dobrý výsledek. Matka říká: „*Oni mají odměnu každý den... dostávají čokolády, peníze...*“ Je ráda, že děti mají možnost doučování, protože se samy nechtějí učit a raději z domova utečou. O své dceři říká: „*Ona je taková, že veme a všechno hodí za hlavu. Jí to jeden den jde úplně dobře a za chvíličku se jí na něco zeptáte a ona řekne, já nevím, jí je všechno jedno*“. Dívka sama nemá příliš velké sebevědomí, neúspěch v první třídě vysvětluje jednoznačně, „*byla jsem úplně blbá*“. Učit se nechce, „*chce být venku s kamarádkami*“.

Třídní učitelka se v tomto směru shoduje s matkou. Je přesvědčena, že dívce na výsledcích ve škole nezáleží. Ve druhé třídě udělala velký pokrok, ale nyní má často i pětky. Učení jí nejde a ani jí nebaví. Jako jeden z hlavních problémů vidí nastupující pubertu, dívka „*začíná mít manýry romské slečny*“, kterou zajímají jiné věci než škola. Učitelka není příliš spokojena ani se spoluprací s rodinou. I v tomto případě měl významný vliv zásah soudu, matka se od té doby přece jen víc snaží, protože se bojí, aby jí nebyly odejmuty i tyto děti (Levínská, 2009).

6.6 Problémy spolupráce romské rodiny se školou

Častým znakem romského postoje k různým problémům je naučená bezmocnost a **tendence spoléhat víc na někoho jiného** než sami na sebe. V souladu s tímto postojem Romové očekávají, že nějaká autorita vyřeší i jejich problémy se školou. Mimo jiné i proto, že nevědí, co by s ním měli dělat a jak by měli postupovat. Romové nepřístupují k problémům aktivně, pasivní očekávání se ukázalo jako dostatečně efektivní způsob zvládání čehokoli. Neberou v úvahu, že nezbytnou podmínkou školního úspěchu je sebeovládání a ochota vynaložit určité úsilí, protože je to nikdo nenaučil.

Naučená submise je také důvodem, proč mnozí z nich snadno **slíbí cokoli**, co se od nich vyžaduje, **ale stejně nic neudělají**. (Neschopnost dodržovat dohodnutá pravidla souvisí i s romskou nesystematičností a jejich snadným zaujetím něčím jiným.) Romové mají tendenci se stylizovat a říkat to, co si myslí, že by chtěl učitel slyšet. Učitel je pro Romy autoritou, která může zásadně ovlivnit jejich život a to především díky možnosti podat stížnost na úřad sociální péče. Proto velmi často svůj skutečný názor nedávají najevo a snaží se prezentovat tak, jak si myslí, že by bylo žádoucí. Hájí svoje děti a popírají, že by oni sami měli se školou nějaké problémy a konflikty. I když to není pravda, nemají pocit, že by dělali něco špatného.

Pro Romy typický **volnější vztah k pravdě** (ale i jejich potřeba prezentovat svou rodinu i dítě co nejlépe) vede k tomu, že se učitel nemůže vždycky spolehnout na informace, které mu poskytnou romští rodiče. Zejména pokud by šlo o informace, které se týkají plnění školních povinností (ať už by šlo o přípravu, psaní domácích úkolů či absence). Jak říká jedna z učitelek: „*Oni Romové z devadesáti devíti procent neznají hranici mezi pravdou a lží. Když se jí (matky) zeptám, zda se dcera připravovala, tak vždycky přikývne, i když to není pravda.*“ (Levínská, 2009).

Někteří romští rodiče nechtějí chodit do školy a nezbytný kontakt s učitelem udržují jiným způsobem, např. telefonicky. Prostředí školy je z jejich hlediska teritoriem, kde se necítí dobře. Jsou zde konfrontováni s požadavky majority, které neplní a **leckdy ani nechápou**, a proto se zcela pravidelně dostávají do pozice kritizovaných a selhávajících. Stížnosti učitelů na svého syna nebo dceru chápou jako další důkaz odmítavého postoje většinové společnosti a brání se mu tak, jak dovedou. Nesouhlasí s názorem učitele a odmítají problém řešit. Mimo jiné i proto, že nevědí, jak by to měli udělat.

Romští rodiče mnohdy **považují požadavky školy za nespravedlnost a projev nepřátelství**, zejména pokud jim příliš nerozumí. Od učitele očekávají, že si případné problémy vyřeší sám a od nich nebude nic chtít. Takový způsob chápání kritiky a nespokojenosti učitele s horším výkonem i chováním se neprojevuje jenom u rodičů, ale i u dětí. Jak říká učitelka jedné romské dívky: „*Učitele má ráda, dokud ji chválí, ale jakmile na ni mají nějaké požadavky, chápe to jako nespravedlnost, vzteká se a nadává jim...*“

P Příkladem rodiče, který by chtěl, aby dítě něčeho dosáhlo, ale nemá tušení, jak by to měl udělat, je příběh jedné romské matky. Jde o velmi slušnou a upravenou ženu, která pracuje jako uklízečka. Žije v družském soužití s partnerem, také Romem, který ovšem pracuje jen příležitostně. Oba mají základní vzdělání. Mají dvě děti školního věku. Rodina funguje dobře, o děti je z materiálního hlediska postaráno, matka pravidelně vaří a doma je čisto. Její třináctiletá dcera byla poslána do poradny kvůli nepřilíh dobrému školnímu prospěchu. Ukázalo se, že děvče sice má schopnosti v pásmu širšího průměru, ale není zvyklé se do školy připravovat, při vyučování je pasivní a neusiluje o lepší známky. Matka v této souvislosti projevila přání, že by bylo dobré, kdyby její dcera byla zaměstnána v bance u počítače. Dcera sama je ve vztahu ke své budoucí profesi zcela lhostejná a ochotná akceptovat, co jí řekne nějaký dospělý. Sama si nepředstavuje nic. Přání matky je spíše na úrovni snu, který se nejspíš nenaplní. Nikdo z rodiny není schopen udělat cokoli, co by mohlo situaci zlepšit.

Jedním z důvodů odmítavého postoje romských rodičů k požadavku řešit špatný prospěch či problematické chování svých dětí bývá i vlastní zkušenost. Ta často odpovídá normě romské komunity, v níž skoro nikdo ve škole neprosplával a problémy v chování také nebyly něčím výjimečným. V rámci obranných tendencí bývá **neúspěch** nejčastěji vysvětlován **jako důsledek nepochopení učitele**. Příkladem může být názor jedné romské babičky, která špatné známky svého vnuka chápala jako rasovou diskriminaci. S učitelem nespolupracovala, chlapec nejenže neměl úkoly, ale často ani do školy nepřišel. Dobrý prospěch očekávala jako dar z nebes, jako výraz spravedlnosti. Představa, že je nutné se o něj aktivně přičinit, jí byla zcela cizí. Nevěděla to, a proto se chovala jakoby jejímu vnukovi někdo ubližoval.

Spolupráce romské rodiny se školou může být různá, leckdy jde jen o demonstrovanou **formální ochotu ke spolupráci** navozenou sociálním tlakem (např. příslušným úřadem). Protože jde o pouhou proklamaci, neprojevuje se v jejich chování a nemá požadovaný efekt. V praxi to zpravidla vypadá tak, že škola nemůže počítat ani s tím, že by rodiče dohlédli na přípravu dítěte do školy a zajistili jeho pravidelnou docházku na vyučování. Tak tomu bylo i v případě další romské matky, která dle názoru učitelky *„nevydrží být odhodlána k nějaké činnosti, často se dohodnou s učitelkou na schůzce a ona nepřijde. Snaží se s děckama něco dosáhnout, ale nemá na to sílu, ani morální vlastnosti.“*

6.7 Chování romských dětí ve škole a jejich vztah se spolužáky

Chování romských dětí, které je z hlediska školy považováno za nevhodné, obvykle **vyplývá z odlišné sociální zkušenosti** a příliš volné výchovy. Vzhledem k rozdílné zkušenosti mívají romské děti problémy s pochopením některých sociálních situací a s volbou vhodných způsobů chování, které by byly považovány za přiměřené. I když se romské děti nakonec naučí, jaká pravidla platí v majoritní společnosti, přijímají je dost často jenom formálně. S hodnotami a normami majority se neztotožňují, protože to nejsou jejich pravidla, a tudíž se podle nich ani neřídí. Když je poruší, nemají pocit viny, protože přestupek neodporuje jejich vnitřnímu přesvědčení.

Formální vztah k normám majority se projevuje i ve vztahu ke škole. Mnohé romské děti sice do školy chodí, ale jsou pouhými pasivními účastníky vyučování. Nepracují zde, i když často ani nevyrušují. Některé děti nerespektují ani tuto povinnost a do školy jdou jenom když se jim chce. Trest či pokárání učitele vždycky nepřijímají. Nepovažují jej za spravedlivý, protože nevychází z norem jejich vlastní komunity. Stejný názor mají i jejich rodiče. Někdy mohou mít dokonce pocit, že se proti němu musí bránit.

P Pro ilustraci může sloužit případ dvanáctiletého romského chlapce, který má problémy ve škole, a reakce jeho matky. Ke školní docházce má laxní postoj, do školy často ani nedojde, má mnoho neomluvených hodin. Ze zprávy učitelky vyplývá, že při vyučování na sebe neustále upozorňuje hlasitou mluvou, křikem a různými zvuky. Není zvyklý se ovládat a neustále vyrušuje. Úkoly nepíše, doma ho k tomu nikdo nenutí a nikomu nevádí, že dostane špatnou známku. Nereaguje ani na dvojku z chování, říká, že se mu za ni stejně nic nestane. Vyvolává potyčky se spolužáky, provokuje je, nadává a vyhrožuje jim. Spolupráce s rodinou je velmi špatná, matka považuje výhrady učitelky za nespravedlnost a reaguje na ně útokem. Jednou vtrhla do třídy a křičela na syna, aby šel domů, když mu tady všichni ubližují. Hrubě nadávala učitelce i ostatním dětem a vyhrožovala, že když ho bude někdo trápit, tak ona přijde a zmlátí ho přede všemi. Matka ani chlapec nejsou schopni pochopit, že každý školák má také nějaké povinnosti, které musí dodržovat.

Škola je obvykle první institucí, v níž romské dítě pochopí své postavení příslušníka menšiny. Romští žáci nemají mnoho důvodů, aby se ve škole cítili dobře. Kromě problémů s učením, které je většinou nebaví a nejsou v něm příliš úspěšní, mívají leckdy i **problémy se zařazením do skupiny vrstevníků**. Nejde zde o to, že by romské děti nebyly dostatečně družné a neměly o kontakt zájem, ale spíš o fakt, že reagují v souladu s normami své komunity, a proto se jejich chování může od běžného standardu lišit. V něčem může být pro ostatní dokonce nepříjemné nebo těžko pochopitelné.

Romští žáci patří častěji mezi neoblíbené nebo přehlížené. Svými spolužáky bývají hodnoceni jako neúspěšní, ve třídě mívají nižší sociální status. Odmítání bývají zejména romští chlapci, romské dívky jsou spíše přehlížené. Odmítání vrstevníky rozhodně nemusí být absolutní, jak vyplývá z rozhovoru s pražskými dětmi. Jejich názor vyjadřuje sdělení jednoho z nich: „*Romové občas něco šlohnou, ale jsou to kamarádi, občas se poperem, občas chodíme na fotbal*“. Tak tomu bývá zejména na prvním stupni základní školy, u dospívajících dochází k rozdělení třídy na různé podskupiny a k zásadnějšímu oddělení romských a neromských dětí.

V mladším školním věku mívají romské děti ke svým spolužákům (ale i k učiteli) pozitivní vztah, ale ti o ně nemají vždycky zájem. **Míra sympatií se**, nejspíš pod vlivem negativní zkušenosti, **v průběhu dospívání snižuje**, někdy může dojít až k vyhrocení vztahů a otevřeným střetům. K nim obvykle dochází jinde než ve škole, útoky skupin romských dětí na jejich neromské vrstevníky mohou mít až charakter šikany, bývají spojeny s ponižováním, týráním a okradením napadené oběti.

Romští pubescenti si už jednoznačně uvědomují, že nejsou oblíbení. Někteří dospívající, zejména chlapci, nerespektují sociální normy nejenom ve vztahu ke škole, ale ani v chování k vrstevníkům. Mohou být agresivní, bezohlední a mít sklon k silovému sebeprosazování, nebo alespoň k machrování, což lze chápat jako jeden z projevů obrany neúspěšných a neakceptovaných. Přehlížení či odmítání představuje důležitou zkušenost, s níž se musí tyto děti nějak vyrovnat, což není vždycky snadné. **Na nepřijetí mohou leckdy reagovat stejně nepřátelsky.**

Pozici odmítaného a negativně hodnoceného získávají nejčastěji děti, které nemají potřebné kompetence a nejsou schopné vyhovět požadavkům skupiny. Romské dítě, které navíc pochází ze sociálně vyloučeného prostředí, se může snadno dostat do **pozice outsidera**, o kterého nikdo nestojí. Takové děti se obvykle přátelí mezi sebou a někdy se svým bohatším a úspěšnějším spolužákům za jejich odmítání mstí. Je to leckdy jediný způsob, který je pro ně dostupný.

Romské děti mívají **tendenci vytvářet izoetnické skupiny**, které přesahují hranice třídy a leckdy i školy. Mají sklon se vydělovat jako samostatná, uzavřená komunita i v tomto věku. Je dost možné, že tak činí proto, že nejsou nikým jiným akceptovány a ve skupině se cítí silnější (Kundráťová, 1995; Říčan, 1998; Koteková, 1998; Zelina, 2003; Konrádová, 2004).

6.8 Pravidla, která je třeba respektovat při práci s romskou rodinou

Obtíže romských dětí ve výuce a jejich problémy v chování ztěžují práci učitele, který musí hledat způsob, jak je zvládnout. Aby jeho úsilí nebylo neúspěšné, musí **vycházet z charakteristických vlastností příslušníků tohoto etnika** a respektovat určitá pravidla, která mu umožní vyhnout se dalším zbytečným komplikacím.

- Nejprve je třeba co nejpřesněji **určit, v čem spočívá hlavní problém** daného dítěte. Např. zda není dostatečně nadané nebo jde spíš o důsledek celkového zanedbání, zda se nechová v souladu se školním řádem proto, že není z domova zvyklé se nějakým omezením podřizovat, ale mohlo by se to postupně naučit atd.
- Je nutné **vymezit hlavní priority**, to znamená určit, co je aktuálně nejdůležitější a co je třeba řešit nejdřív. Není příliš účelné chtít zvládnout všechno najednou.
- Pokud si učitel myslí, že daný problém nelze zvládnout jen ve škole, může si **pozvat rodiče**. Načasování a formulace pozvání by mělo respektovat romskou mentalitu a vztah k časové dimenzi. Není vhodné dát romským rodičům příliš vzdálený termín, protože by na něj mohli snadno zapomenout.
- Je vhodné pozvat do školy oba rodiče, i když ve většině romských rodin je výchova dětí záležitostí matky. Učitel by měl nechat na rodičích, aby se sami rozhodli, kdo do školy půjde.
- Romové jsou různí a totéž platí i pro rodiče romských žáků. Může být důležité, jaké je jejich vzdělání, zda jsou zaměstnaní či na podpoře, zda jde o starousedlíky nebo o rodinu, která se přistěhovala nedávno atd. V prvním kontaktu se ukáže i to, zda jsou ochotni spolupracovat nebo alespoň s učitelem o problémech svých dětí mluvit.
- Je důležité **vzít v úvahu možnosti rodičů**, co jsou reálně schopni udělat. Učitel by si měl uvědomit, že od rodičů se základním vzděláním nemůže očekávat pomoc při přípravě jejich dětí na vyučování. Nemohou je učit něčemu, co sami neznají. Romští rodiče dost často nejsou ani schopni svoje potomky přinutit k pravidelné práci. Maximem je zajištění pravidelné školní docházky a i to je někdy problém. Romové nejsou zvyklí na dodržování jakéhokoli stereotypu a je samozřejmé, že takový návyk nebudou mít hlavně ti, kteří nechodí do zaměstnání a nemají žádné povinnosti tohoto typu.
- Je třeba **jasně a přesně formulovat požadavky**, které učitel na rodiče má, aby jim tito lidé rozuměli a chápali co se od nich chce, resp. i důvod, proč je něco takového nutné. Tyto požadavky by měly být přiměřené možnostem rodičů a jejich plnění by mělo být pravidelně kontrolováno. Od romských rodičů s nízkou sociální a vzdělanostní úrovní je možné vyžadovat jen to, co jsou schopni splnit a to není příliš mnoho. Ale je možné získat alespoň jejich důvěru a souhlas se zásadnějšími zásahy (např. doučování, trávení volného času atd.).
- Je třeba brát v úvahu **sklon romských rodičů hájit svoje dítě** ať udělalo cokoli a prezentovat je co nejlépe, bez ohledu na realitu. Vzhledem k tomu by učitel měl brát jejich sdělení s určitou rezervou. Romská matka skoro vždycky řekne, že se dítě do školy připravovalo, že nic nevzalo, že nikomu neubližovalo atd., i když to nemusí být pravda.
- Pokud je rozhovor s romskými rodiči obtížný, jestliže učitele napadají a chovají se agresivně, je vhodné **kommunikovat s nimi za přítomnosti někoho dalšího** (kolegy, výchovného poradce atd.). V krajním případě je možné žádat o pomoc sociální odbor nebo policii. Zásah instituce leckdy tyto lidi přiměje, aby byli k požadavkům školy vstřícnější, bohužel dost často jen formálně.
- Příprava romského žáka do školy může být limitována i nevyhovujícími podmínkami v rodině. Mnohé děti nemají svoje místo, kde by si mohly v klidu napsat úlohy. Romské byty jsou často přelidněné a bývá zde příliš rušno, než aby se dítě dokázalo na úkol soustředit. Proto je někdy

vhodnější řešit přípravu do školy s pomocí **doučování**, které by se odehrávalo mimo rodinu, čímž by se do určité míry vyřešil i **problém volnočasových aktivit**. V tomto směru mohou být užitečná různá nízkoprahová centra (pokud v daném místě vůbec existují). Doučování není povinností učitele, mělo by být financováno z jiných zdrojů, např. grantů.

- Romské rodině je třeba ukázat, že **vzdělání má určitý význam** i pro budoucnost jejich dítěte a že bez něho budou mít menší šance získat dobré zaměstnání. Vzhledem k jejich pragmatismu je pro ně nejpochopitelnější důraz na lepší finanční zajištění, které kvalifikovaná práce přinese.
- **Problémy v chování** je třeba posoudit i z **pohledu norem platných v romské komunitě** a přistupovat k jejich korekci citlivě. Je třeba dosáhnout shody alespoň ve vztahu k základním pravidlům chování a přehlédnout méně významné výkyvy, protože dítě najednou stejně víc nedokáže. Nelze samozřejmě tolerovat ubližování a bezohlednost, ale je možné se vyrovnat s větší živostí a impulzivitou, i když ve třídě působí rušivě.
- Je nutné **pracovat se třídou** a všimnout si, zda zde nedochází k vyhrocení vztahů mezi dětmi a vytváření skupinek, které by k sobě zaujímaly nepřátelský postoj. Prevence je nejlepším řešením, i když může být leckdy dost obtížná.

 **Podnět k zamyšlení** : *Zkuste podle uvedeného schématu posoudit případ nějakého problémového romského dítěte, které znáte z vlastní praxe.*

7 Seznam použité literatury

Předložený seznam je seznam literatury, kterou autorka použila při psaní textu. Můžete se inspirovat, ale nejedná se o literaturu, kterou byste měli studovat.

- BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha : ERMAT, 2009.
- COEAN, P. A., POWELL, D., PAPE-COWAN, C. Parenting intervention. A family system perspective. In: DAMON, W. *Handbook of child psychology*. Vol. IV. J. Wiley. New York : 1998.
- Davidová, E. *Cesty Romů*. Olomouc : UP, 1995.
- DRBOHLAV, D., LUPTÁK, M., JANSKÁ, E., BOHUSLAVOVÁ, J. Ruská komunita v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, T. et al.: *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001.
- DRBOHLAV, D., JANSKÁ, E., ŠELEPOVÁ, P. (2001): Ukrajinská komunita v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, T. et al.: *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001.
- HORÁK, S. *Střední Asie : mezi východem a západem*. Praha : UK, 2005.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Můžeme se domluvit*. Olomouc : UP, 1993.
- JAVORSKÁ, E. *Porušení rodinných vazeb v důsledku dlouhodobého odloučení a pobytu v sociokulturně odlišném prostředí*. Praha : HTF, 2001.
- KLÍMA, P. Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte. In: VÁGNEROVÁ, M., KLÍMA, P. ŠTURMA, J. *Patopsychologie pro speciální pedagogii*. Praha : UK, 1988.
- KOCOUREK, J. Vietnamci v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, T. et al.: *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001.
- KONEČNÁ, M. *Kazuistika problémového žáka*. Praha : HTF, 2003.
- KONRÁDOVÁ, P. *České děti všech barev pleti*. Praha : Reflex online, 2004.
- KOTEKOVÁ, R. Etnický kontext sociálních kompetencí – sociální akceptácia rómskych detí v škole. 1998. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 2, s. 119-134.
- KROPÁČEK, L. Blízky východ na přelomu tisíciletí : Dynamiky přeměn v muslimském sousedství Evropy. Praha : Vyšehrad, 1999.
- KROPÁČEK, L. Některé prvky chování dětí a mládeže z arabských i jiných muslimských zemí. Ústní sdělení. Praha, 2004.
- KŘIKAVOVÁ, A., MENDEL, M., MÜLLER, Z. *Islám : Ideál a skutečnost*. Praha : Panorama, 1990.
- KUNDRÁTOVÁ, B. Sociálno-psychologické charakteristiky postavenia rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach. 1995. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 30, s. 215-226.
- LEVÍNSKÁ, M. Potřeba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In: BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha : ERMAT, 2009.
- MÁLKOVÁ, G. *Kulturní a jazykové odlišnosti jako příčina obtíží žáka v českém jazyce*. Seminární práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Praha : 2000.
- MARTÍNKOVÁ, Š., MÜLLEROVÁ, P., BURYÁNEK, J. *Interkulturní vzdělávání*. Praha : Člověk v tísni, 2002.
- OBUCHOVÁ, L. Děti jsou květy života. In: OBUCHOVÁ, L. *Dítě a jeho svět*. Praha : Čs. orientalistická společnost, 2004.
- OBUCHOVÁ, L. Ať stoupá kouř z vonných tyčinek (dítě v čínské kultuře). In: OBUCHOVÁ, L. *Dítě a jeho svět*. Praha : Čs. orientalistická společnost, 2004.

- ONDŘÁŠ, F. Hodné děti jsou požehnáním života (dítě v arabské kultuře). In: OBUCHOVÁ, L. *Dítě a jeho svět*. Praha : Čs. orientalistická společnost, 2004.
- PARGAČ, J., VRHEL, F. *Střední Asie a Kazachstán : historie, etnicita, jazyky*. Praha : UK, 2009.
- PELIKÁN, P. Afghánci. In: ŠIŠKOVÁ, T. et al.: *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001.
- PEKÁREK, P. Romové mezi námi. In: Sborník: *Romové – reflexe problému*. Praha : SOFIS, 1997.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha : Grada, 2010.
- ŘEZNÍČEK, J. *Ming, Maggie, Wang*. Dokumentární film ČT, Praha. 2002
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál, 1998.
- ŠIŠKOVÁ, T. et al. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha : Karolinum, 2008.
- TROJANOVÁ, A. Rozhovor s Romy, kteří požádali o azyl ve Velké Británii. In: ŠIŠKOVÁ, T. et al.: *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGGROVÁ, J. *Poradenská psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Karolinum, 2008.
- VALENCIA, R. R., SUZUKI, L. A. *Intelligence testing and minority students*. London : REMP Sage Publications, 2001.
- ZELINA, M. Možnosti akcelerácie rómskych žiakov. In: SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno : Barrister a Principal, 2003.