

KAPITOLA DEVÁTÁ

PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI – ETNICKÁ A NÁBOŽENSKÁ ODLIŠNOST A IMIGRACE

Cílem této kapitoly je alespoň ve stručnosti přiblížit situaci dětí, které svým etnickým či náboženským zázemím nejsou součástí mainstreamu české školní populace. Mezi nejruznějšími etnickými a imigrantskými minoritami jsou zmíněny jen skupiny, s nimiž se pedagogové setkávají nejčastěji. Jedná se o romské žáky, o žáky vietnamského, čínského původu a o žáky z postsovětského regionu. Někteří žáci s tímto původem se v ČR narodili, jiní se sem přistěhovali někdy v průběhu školních let. Z náboženských minorit, s jejichž dětskými příslušníky se učitelé ve svých třídách setkávají, jsou zmíněni žáci pocházející z muslimského zázemí. Okrajově jsou zmíněna i výchovná specifika a jejich možný odraz ve školních situacích u českých dětí z rodin orientovaných na výrazné minoritní náboženské skupiny, jako jsou např. Svědkové Jehovovi, a různé alternativně a ekologicky orientovaných rodin.

ŽÁCI Z ETNICKÝCH MENŠIN A IMIGRANTI V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

ROMŠTÍ ŽÁCI

V současnosti tvoří děti romského etnika v České republice velmi rozmanitou skupinu. Oproti předchozím generacím jsou současné české romské rodiny již méně početné, i když zpravidla ještě pořád v průměru mírně početnější než české rodiny z většinové populace (Říčan, 1998).

Mezi současnými romskými rodinami, zejména mezi těmi, které žijí v Čechách více generací, lze najít velmi dobře fungující rodiny, které se vesměs v ničem neliší od ostatních majoritních rodin. V posledních generacích narůstá i u nich hodnota vzdělání a zvyšuje se počet těch, kteří získají výuční list, maturitu i vyšší vzdělání. Roste také počet těch, kteří úspěšně podnikají nebo se angažují s vlastními projekty v různých státních či neziskových organizacích, zaměřujících se i na pomoc sociálně slabším skupinám. To je nesmírně důležité i proto, že s lepším uplatněním na trhu práce mají tyto lidé lepší šance k získání vlastního bydlení. Tím se postupně může zmírňovat jejich po generace předávaný pocit naučené bezmocnosti, tedy přesvědčení o nemožnosti změnit život svůj, své rodiny (či celého etnika) k lepšímu. Hluboký pocit naučené bezmocnosti souvisí s depresivitou a je jednou z příčin nízké společenské adaptace i výskytu různých sociálně patologických jevů.

Vyšší procento dobře fungujících romských rodin a romských školáků patrně žije v Praze, ve středočeském, východočeském a jihočeském kraji (srov. Valentová, ústně). Na západě a severu Čech může být situace složitější, ale i zde lze najít dobře fungující rodiny. Hůře

fungující romské rodiny se nicméně příliš neliší od problematických sociálně slabších českých rodin z většinové populace (Říčan, 1998).

Z hlediska školní připravenosti je nevýhodou romských školáků **nedostatečné rozvinutí verbálních dovedností**. Romští žáci povětšinou neovládají příliš dobře romský jazyk. Jejich slovník často tvoří směs romských a českých slov z různých žargonů. Jsou na tom však podstatně hůř se znalostí spisovné češtiny (Říčan, 1998). Nevýhodou romského jazyka je i to, že disponuje menší slovní zásobou a postrádá některé slovní výrazy. Nemá například většinu obecných názvů, jako je např. „ovoce“ (Vágnerová, 2005). Jazyková výbava však úzce souvisí s myšlením. Pokud žák nezná patřičný výraz, nemůže rozumět ani jeho významu. Pokud se o taková slova opírá výklad učební látky, stěží může porozumět, o co v ní jde. Ve škole se tak ocitá v podobné situaci, jako bychom se v dětství ocitli ve škole, v níž všichni hovoří jazykem, který známe jen zčásti.

Výhodou je, navštěvují-li romské děti před nástupem do ZŠ mateřskou školu, která jim může pomoci alespoň částečně dohnat uvedený deficit ve slovní zásobě. Romským dětem však MŠ může velmi pomoci i tím, že se zde mají možnost setkávat s vrstevníky většinové společnosti. Adaptují se tak na situaci, kdy v jinak poměrně značně etnicky homogenních školních třídách představují etnickou menšinu nebo jsou dokonce jedinými představiteli jiného etnika. Zde jsou v určité výhodě školní zařízení větších měst, která navštěvují často i děti cizinců a imigrantů. Větší etnická rozmanitost třídy snižuje pocit kontrastu a odlišnosti na straně těchto žáků i na straně zbytku skupiny.

Předškolní zařízení pomáhají dětem ze sociálně znevýhodněných rodin i tím, že je připravují na systematickou školní práci, na strukturovanou činnost, řízenou dospělou osobou, a na zacházení s učebními pomůckami. Výhodou školek jsou různé didaktické hračky, kterých se v sociálně slabých rodinách často nedostává. Romské děti mívají v raném věku doma emočně vřelé zázemí. Je to i díky tomu, že jsou jejich rodiny často tvořeny větším počtem dospělých pečujících osob. Za těchto okolností málokdy trpí projevy citového strádání, jako je tomu u dětí z většinové populace. Ne vždy však mají doma i dostatečné zázemí v podobě rozvíjejících hraček, knížek pro děti, psacích a kreslířských potřeb apod. Předškolní zařízení může při citlivém vedení dětem tyto chybějící zkušenosti pomoci dohnat (srov. Demeter, 2015).

Romské děti se ve školách někdy **chovají trochu jinak**. Je to dáno tím, že většinou nebyli vychováni v duchu podobných pravidel jako děti z majoritní společnosti. Výchova romských dětí je často benevolentnější, s minimem zákazů i povinností. Může trvat různě dlouhou dobu, než se školáci zorientují v pravidlech školy a naučí se v tomto smyslu usměrňovat své chovat. Pro učitele může být zároveň obtížné odlišit, zda jejich případné problémy v chování vyplývají z neznalosti norem většinové společnosti, nebo zda jde o projev některé z poruch chování (Vágnerová, 2011).

U dětí ze sociálně slabých rodin, bez ohledu na etnikum, se mohou častěji vyskytovat různé prohrěšky drobného charakteru, např. frekventované nadávky, vulgarismy, výhrůžky nebo fyzická agrese. Spolužáci často takové chování považují za šikanování. Jednou z jeho příčin

může být to, že v některých sociálně a kulturně slabých rodinách bývá představa o tom, jaké projevy agrese jsou ještě přípustné, výrazně benevolentnější než v ostatních sociálních vrstvách (National Center for Educational Statistic, 2003; Janošová, Daněk, 2017). Učitel by proto měl žákovi včas pomoci s porozuměním a přijetím faktu, že ve škole je nutné dodržovat jiné zásady než doma.

Pro starší romské žáky a studenty/učně většinou platí, že se agresivně projevují spíše, jsou-li ve skupině s dalšími. Mimo svou partu se ve svém chování více přizpůsobují pravidlům ostatních (Vágnerová, 2011).

Problém mohou představovat i případné krádeže. Romové mají k majetku jiný vztah než většinová populace. Není příliš běžné, že by v romské rodině něco patřilo jen jednomu členovi. Pokud si dítě doma něco vezme, není to pokládáno za problém. Ve škole se tak může stát, že něco vezme svému spolužákovi, ale nemá pocit, že by to byla krádež (Vágnerová, 2011).

Odlíšné normy chování mohou být důvodem, proč *někteří mívají problém zapadnout do skupiny vrstevníků*. Tento problém ale může být ale způsobený i jejich nadměrnou úzkostí a uzavřeností, které mohly vzniknout např. v důsledku předchozích zkušeností s odmítáním vrstevníky a s negativním očekáváním. Mnozí romští žáci se však naopak snaží co nejlépe zapadnout mezi své spolužáky a často se jim to i daří.

Romští žáci a žákyně se také často v partách projevují hlučněji než ostatní vrstevníci a tím mohou být i pro učitele percepčně nápadnější. Mohou být častěji napomínáni a neprávem, nebo i právem získat pocit, že si na ně učitel zasedl (srov. Demeter, 2015).

Mnohé projevy příslušníků romského etnika mají silný etický kořen. Romští žáci (i jejich rodiče) jsou méně orientovaní na osobní úspěch, včetně školních výsledků. Důležitý je pro ně zdar celé skupiny, např. rodiny. Úspěch jednotlivce, dávaný na odiv, je podle nich výrazem sobectví. Z těchto důvodů se romské děti jeví jako málo soutěživé. V takových situacích se ve škole nemusí cítit dobře, protože mohou mít podprahově pocit, že je soupeření s druhými nesprávné (Říčan, 1998). (Podobně rozporuplný postoj k individuálnímu soupeření, podporovanému školou, mají i členové některých dalších etnik, žijících v jiných státech tzv. vyspělého světa. Soutěživost považují za neetickou například původní obyvatelé Spojených států nebo Austrálie.)

Pro Romy je typická orientace na rodinu a vysoká hodnota rodinného způsobu života. Romští žáci také dříve biologicky vyspívají a o několik let dříve než žáci zbytku společnosti začínají žít partnerským životem. V případě odkladu školní docházky k tomu obvykle dochází ještě na základní škole. Mnozí z nich ve škole spolupracují a poměrně dobře prospívají na prvním stupni, ale s nástupem biologického dospívání se jejich vztah ke škole a motivace i kvalita školní práce rapidně zhorší. (Další příčinou může být i opakující se zážitek školního neúspěchu, protože učivo na druhém stupni je celkově náročnější.)

Vzhledem k odlišným společenským normám může být někdy problém i komunikace s **rodiči romských žáků**. Jde např. o situace, kdy se učitel potřebuje s nimi domluvit na tom, jaké chování jejich dětí je nevhodné, případně jim vysvětlit důvody nějakého kázeňského zásahu (Vágnerová, 2011). Romští rodiče se povětšinou snaží se školou spolupracovat, ale ne vždy vědí, jak mají na své děti působit, aby je vedli k žádoucím výsledkům.

VIETNAMŠTÍ ŽÁCI A ŽÁCI Z DALŠÍCH ASIJSKÝCH ZEMÍ

Vietnamští žáci většinou patří mezi dobře adaptované a víceméně i dobře přijímané spolužáky. Ti, **kteří se v České republice narodili**, jsou zpravidla jazykově a kulturně dobře přizpůsobení. Vietnamští rodiče se jim obvykle snaží od raného dětství zprostředkovat pravidelný kontakt s českou populací (např. s česky hovořící chůvou), takže tyto děti vyrůstají v bilingválním prostředí. Z hlediska národnostní identity se někteří cítí více jako Vietnamci, jiní spíše jako Češi a jiní se střídavě ztotožňují s oběma kulturami podle toho, s jakou částí populace jsou právě v kontaktu (Hovorková, 2016).

Výhodou vietnamských rodin je, že mají v Čechách poměrně početnou komunitu, a tedy i kulturní a sociální zázemí. Vůči většinové společnosti se projevují poměrně uzavřeně. Málokdy si na něco stěžují (Černá, 2006) a konfliktům s druhými se vyhýbají.

Vietnamská kultura je velmi výkonově orientovaná, pravděpodobně ještě víc než česká. Vietnamské rodiny ve výchově dětí raného věku dbají na to, aby jejich děti byly spokojené a po všech stránkách opečované. Ve školním věku však začíná rodina klást silný důraz na vzdělání a na plnění školních požadavků. Cílem je, aby se ve společnosti uplatnily a získaly lepší zaměstnání, než jaké zde vykonávají jejich rodiče. S tímto požadavkem se děti ztotožňují, i ony pokládají práci v drobných obchodech, vietnamských restauračních řetězcích a na tržnicích za neimponující (Vágnerová, 2005). Často však v těchto provozovnách rodičům po škole pomáhají.

Ve škole patří vietnamské děti mezi žáky, kteří bez problémů přijímají školní normy a dobře spolupracují. To se týká i spolupráce jejich rodičů se školou. V učení snesou tyto děti i více drilu než české děti. Pokud jim učení jde, aspirují zpravidla na prestižní studijní obory. Tyto děti také málokdy vstupují s druhými do konfliktu. Pokud se do něj dostanou, zpravidla hledají příčinu spíše na své straně. Mívají však odlišný vztah k autoritám. Mají je v úctě a nebojují s nimi ani v době dospívání. Neuctivé pro ně může být i projevení nesouhlasu s názorem autority, nebo dokonce otevřené přiznání učiteli, že něco nevědí. Často se v těchto situacích tváří rozpačitě, případně se usmívají. Není to však výraz neucty, ale právě naopak. (Vietnamština má jen málo výrazů, které vyjadřují nesouhlas či rozpor. Ten je zpravidla vyjadřován nepřímým způsobem nebo neverbálně.) Vietnamští žáci se také projevují pasivně v diskusních situacích. Polemizovat s druhými je ve vietnamské kultuře považované za neslušnost. Jsou vedeni k tomu, že je potřeba hledat řešení, které je přijatelné i pro ostatní. Úcta k autoritě učitele se však u nich může dostat do rozporu s normami vrstevnické skupiny, k nimž patří od středního školního věku i imperativ „nežalovat“. Stává se, že v situacích, kdy

učitel vyšetřuje nějaký přestupek a hledá viníka, třída solidárně mlčí. Vietnamští žáci se však přihlásí a sdělí k tomu všechno, co vědí. Není to však projev servilnosti vůči učiteli ani neempatie vůči skupině, ale jednání v souladu se vštípenými morálními normami úcty k dospělému (Vágnerová, 2005).

Některé vietnamské děti se však v českých školách projevují podobně asertivně jako jejich čeští vrstevníci. Lze předpokládat, že v dalších generacích bude tradiční důraz na podřizování a vyhovění druhým postupně slábnout (Janošová, nepublikováno).

Mnohem větší adaptační potíže mívají **vietnamské děti, které se do ČR přistěhují** až v průběhu školního věku. Tito žáci či studenti prožívají značný jazykový šok v důsledku radikálně odlišného jazyka a písma, ale také velký kulturní šok. Musí se vypořádat s odlišnými společenskými normami i s odlišnostmi v učivu, včetně jiného pojetí dějin, v nichž je u nás logicky kladený větší důraz na evropskou minulost (Pěčová, 2019).

V poněkud odlišné situaci se u nás ocitají **čínské děti**. Vzhledem k málopočetné čínské komunitě v ČR zde tyto děti mívají podstatně slabší kulturní a sociální zázemí. Ačkoliv se jedná, podobně jako u vietnamské skupiny, o vysoce kulturní a výkonově zaměřenou společnost (Vágnerová, 2005), potýkají se tyto děti zpravidla s většími akulturačními problémy. Hlavním nedostatek spočívá v jejich jazykové bariéře. Z těchto důvodů tito žáci sice nastoupí do školy, ale může jim trvat déle, než se v ní zapojí do školní práce. Je to dáno tím, že ani jejich rodiče se většinou nedomluví česky, takže jim se školními požadavky ani s osvojováním českého jazyka doma nemá kdo pomoci. Bez této pomoci je pro tyto žáky proces adaptace na českou školu také víc stresující než pro vietnamské žáky s dobrým zázemím ve své komunitě.

Na jedné pražské základní škole proběhlo přímo v prostorách školy vyšetření intelektových schopností nově přichozícího desetiletého čínského chlapce. Tento nový žák neporozuměl zadání většiny psychodiagnostických testů. Na následné verbální i gesty naznačené vyzvání, že již nemusí pokračovat v těchto pro něj nesrozumitelných testech a může se věnovat své volnočasové aktivitě, kterou se zabýval před samotným testováním, však žák zůstal dál nehnutě sedět nad příslušnými formuláři se zabodnutou tužkou do prázdného papíru. Přestože nerozuměl zadání, bylo pro něj důležité vyhovět nesrozumitelným požadavkům psychologa alespoň po formální stránce.

Jinou pražskou základní školu navštěvovala před několika lety 12letá čínská dívka a její o dva roky starší bratr. Zatímco starší bratr po několikaměsíčním pobytu v ČR začal poměrně dobře zvládat požadavky školy a překonávat jazykovou bariéru, mladší sestra působila dojmem, že česky nerozumí ani slovo. Nezdálo se přitom, že by byl příčinou intelektový deficit nebo negativní vztahy ve třídě. Dívčina uzavřenost a jazyková bariéra však učitelům znemožňovaly zjistit příčinu problému (Janošová, vlastní pozorování).

Jazyková bariéra na straně čínských rodičů vede k tomu, že jim jejich děti zpravidla záhy poskytují tlumočnické služby v kontaktu s veškerými úřady. Pokud žák překládá i komunikaci mezi rodiči a učitelem, je to sice cesta, jak se domluvit, ale také se tím narušuje přirozená pedagogická situace mezi ním a oběma institucemi – rodinou i školou (Vágnerová, 2005).

ŽÁCI Z POSTSOVĚTSKÝCH REPUBLIK

Žáci z republik bývalého Sovětského svazu tvoří jednu z největších imigrantských skupin u nás. Podobně jako vietnamské a čínské skupiny, bývají i tyto rodiny zpravidla výrazně výkonově zaměřené a i pro ně je vzdělání přední hodnotou. Jejich značnou výhodou je jazyková příbuznost, díky níž se žáci brzy zapojují do školní práce i jako plnoprávní členové své vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2005).

Ani hodnotově se žáci pocházející z ruského regionu od českých žáků příliš neliší. Rodiny z této oblasti však bývají více tradiční a nábožensky zaměřené (tamtéž). Určité ctění tradic se může týkat genderové oblasti. Chlapci mohou být v těchto rodinách vedeni k větší průbojnosti či k určité „drsnosti“, což se může odrazit i v konfliktech se spolužáky s prvky agrese. Může to souviset i s tím, že v některých těchto rodinách je také větší tolerance vůči fyzickým trestům a fyzickým konfliktům, které by z hlediska naší kultury bylo možné považovat za projevy domácího násilí či týrání. Je však zapotřebí uvést, že podobný typ chlapecké výchovy se vyskytuje také v některých českých rodinách, i když jde patrně o menší procento.

Žáky s tímto typem výchovy je zapotřebí podpořit v přijetí českých norem přijatelnosti agrese a pomoci jim najít jiné prostředky k řešení konfliktů a k sebeprosazování (Janošová, nepublikováno). Ani v jejich případě se tedy nejedná o pravou poruchu chování (Vágnerová, 2011).

Otázkou je jak z pozice školy řešit nepřijatelnou míru násilí v některých těchto rodinách. Je-li obětí domácího násilí dítě (syndrom CAN), má škola zákonem uloženou ohlašovací povinnost. Setkali jsme se i s případem, že OSPOD, který obdržel ze školy udání na týrající matku jednoho ruského chlapce, situaci odmítl řešit s odkazem na odlišné sociokulturní normy ruské komunity vůči přípustné míře domácího násilí. V tomto případě je na místě snaha školy situaci řešit dál. Jednou z možností je písemná oficiální stížnost na konkrétní úřad OSPOD za jeho nedostatečné jednání v příslušném případě u Ministerstva práce a sociálních věcí. Na místě je občanská zodpovědnost a snaha problém zkusit napravit i proto, že neřešené domácí násilí se nezřídka opakuje v dalších generacích (Procházková, ústně).

NÁBOŽENSKÉ MENŠINY V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

ŽÁCI Z MUSLIMSKÝCH RODIN

V současnosti u nás žije přibližně 20 tisíc jedinců muslimského vyznání. Patří mezi ně o rodiny s dětmi, které navštěvují české školy. V jejich případě se jedná o členy výrazně odlišné náboženské minority a zároveň i o přistěhovalecké rodiny.

Je třeba uvést, že podobně jako křesťanský, je i islámský svět napříč jednotlivými světadíly i konkrétními státy velmi rozmanitý. Roli hraje i příslušnost ke konkrétní variantě islámu. Způsob vyznávání islámu je však velmi rozdílný i uvnitř každého státu – rozdíly jsou zřejmé zejména mezi sekulárnějšími velkoměsty a nábožensky rigidnějším a tradičnějším venkovem. Míra sekularizace zpravidla také souvisí s mírou náboženské tolerance. V zemích, kde islám nemá zjevnou početní převahu vyznavačů, se lze často setkat s tolerantnějšími postoji k dalším náboženstvím. Z toho vyplývá, že se budou mezi sebou výrazně lišit také jednotliví muslimští žáci a jejich rodiče, kteří jsou v současnosti klienty českých škol.

Muslimskou komunitu v Čechách tvoří směs rodin a jednotlivců pocházejících z různých států s různým jazykovým a kulturním vybavením, je tedy poměrně nesourodá. Ve vzájemném kontaktu jsou z tohoto důvodu často spíše široká rodinná seskupení, i když aktuálně žijí v různých zemích Evropy. Tradičně jsou muslimské rodiny orientované na široké rodinné vazby, v nichž si poskytují vzájemnou pomoc. Ta jim však u nás chybí, což může být důvodem složité situace při získávání zaměstnání a řešení dalších problémů, včetně finančních a úředních. Ženy z islámských zemí Blízkovýchodní a Africké oblasti nebývají ekonomicky aktivní a jejich úkolem je péče o rodinu a děti. Pro muže tak může být zajišťování financí velkou zátěží (Vágnerová, 2005).

Muslimské děti bývají ve svých rodinách zpravidla vedeny k dodržování rodinných tradic a k úctě vůči náboženským hodnotám islámu. Menší důraz je zpravidla kladený na hodnoty školního vzdělání, výkonu a studijního úspěchu. U dívek je vyžadováno přijetí tradiční podřízené role a slušné, zdrženlivé a zdvořilé chování. U chlapců je kladený větší důraz na dominanci a na postupné přebírání zodpovědnosti za mladší sourozence a za sestry (tamtéž). Není po nich vyžadována přílišná kázeň a případné stížnosti učitele na nevhodné chování synů mohou rodičům připadat jako nepodstatné, protože v nich nespátřují žádný problém (Vágnerová, 2011).

Hlavou rodiny bývají otcové, kteří zpravidla rozhodují o všech záležitostech týkajících se ostatních členů. Matky se jejich názoru podřizují a nepolemizují s nimi, ani když jde o řešení různých školních témat. Není-li v rodině přítomný otec, přebírá rozhodovací právo jiný dospělý muž, případně nejstarší syn, který rozhoduje dokonce i v záležitostech sester, které jsou starší než on (Vágnerová, 2005).

Žákyně sedmého ročníku jedné pražské školy se nemohla zúčastnit třídního výjezdového programu školní prevence. K jeho účasti nedostala svolení od rodiny. Zákaz jí neudělil její otec, který zemřel, ale strýc žijící dlouhodobě v Německu, který svou neteř již mnoho let neviděl. Zdůvodnění zákazu souvisí s požadavkem sexuální čistoty resp. mravnosti, který je často v islámských rodinách kladený na dívky s příchodem první menstruace (Janošová, nepublikované výzkumné nálezy).

Patriarchální nastavení muslimských rodin vede k tomu, že chlapci se odmalička učí přebírat od dospělých mužů dominantní roli. Postupně přestávají akceptovat dospělé ženy jako autority, jimž by se měli podřizovat (Vágnerová, 2011). To může představovat problém i ve vztahu k autoritě učitelek.

Učitelka řešila na druhém stupni výchovný problém s kazašským žákem. Kvůli opakovanému vyrušování ho ostřeji napomenula a chlapec se urazil. Otočil si k ní židli zády a zůstal tak sedět i další vyučovací hodinu a další den. Na jakékoli otázky a komentáře učitelky přestal reagovat. Učitelka si pozvala do školy jeho rodiče. Na schůzku se dostavila maminka a chování svého syna zdůvodňovala tím, že dospívajícímu chlapci by si v jejich společenství žádná žena nedovolila říci něco tak direktivního. Vzhledem k popsáním společenským normám se chlapec podle ní zachoval naprosto přiměřeně. Pro maminku bylo (na rozdíl od chlapcova otce) pochopitelné, že by se její syn měl chovat podle pravidel země, v níž aktuálně žije, ale sama v rodině neměla žádné oprávnění ani prostředek, jak tento požadavek výchovně prosadit (Černá, 2006).

Muslimské rodiny také často prožívají kulturní šok daný kontaktem s evropskou sekulární společností. Někdy může mít reakce přichozích rodin podobu snahy se alespoň částečně

přizpůsobit, nebo naopak se co nejvíce separovat od nenáboženského prostředí, které může být vnímané i jako nebezpečné či přímo morálně narušené (srov. Vágnerová, 2005). Rodiče mohou mít snahu ochránit od nebezpečného světa nevěřících i své děti. Zákazy se mohou týkat návštěv kin a divadel, což ovšem narušuje akulturační proces vzájemného sžívání i vzdělávání dětí a plnění povinností vůči škole. Jako problematický se jeví odpor některých rodičů k tělesné výchově a vyhýbání kurzu plavání, lyžování (např. získáním lékařského potvrzení o nemožnosti navštěvovat bazén nebo „onemocněním“ dítěte).

Nabízí se otázka, co a jak má škola z hlediska těchto náboženských výjimek tolerovat. Ústava po všech občanech požaduje dodržování principů demokracie. Rodiny jsou ze zákona povinovány vychovávat děti v souladu s těmito hodnotami a také spolupracovat se školou na výchově a vzdělávání svého dítěte. Zdá se, že z této zákonem dané povinnosti plyne i možnost školy požadovat po těchto rodinách určitou míru spolupráce. Níže je uvedený extrémní příklad extrémně nevhodné výchovné situace v rodině, které čelila jedna z pražských škol:

Žákyni pátého ročníku vozil otec každé ráno do školy a hned po vyučování ji zase odvázel domů. Občas se ve škole nečekaně objevoval, aby zkontroloval, zda má dívka na tělocvik dostatečně dlouhý (tj. ke kotníkům sahající) cvičební úbor. Ve třetím ročníku dívka neabsolvovala kurz plavání, nenavštěvovala s ostatními žádné školou povinné kulturní akce. Alarmující bylo, že po třech letech pobytu rodiny v Praze nenavštívila téměř žádné pražské památky, ani neměla možnost vidět řeku Vltavu. Když měli žáci v prosinci za úkol nakreslit Mikuláše, popsala tato jinak tichá dívka svou kresbu mnoha vulgarismy (Janošová, nepublikované výzkumné nálezy).

Potřeba muslimských dětí dodržovat náboženské zvyklosti i ve školním prostředí, včetně mimoškolních aktivit, může škole přinášet určité provozní komplikace. Rodiny mohou se školou vyjednávat určité požadavky a je na škole či na konkrétních učitelích, jaké podmínky se rozhodne těmto žákům poskytnout. Má-li učitel možnost, je na místě poradit se o tom se školním poradenským pracovištěm, zejména s výchovným radcem, dále s vedením školy.

Na stmelovací kurz na začátku šesté třídy vzkázali rodiče jednoho muslimského chlapce, že si přejí, aby jej učitelka budila vždy ráno před svítáním na ranní modlitbu a aby mu zajistila zvláštní bezmasou stravu. Paní učitelka s rodiči vlídně, avšak asertivně pohovořila o tom, že dvě varianty jídla patrně nebude možné v ubytovně zajistit a že nebude jejich chlapce ráno budit. (Kdo z dospělých se někdy účastnil podobných akcí, dobře ví, že si děti i přes přísné zákazy užívají dobrodružství společného noclehu naplno a často až do ranních hodin a učitelé je musí opakovaně, zpravidla dlouho přes půlnoc usměrňovat. Požadavek, aby učitelka za 1-2 hodiny vstávala kvůli buzení žáka, je neúměrný vzhledem k tomu, že je má na starosti i další noc a dva dny) Obě strany se nakonec usnesly na přijatelném kompromisu: Chlapec se budil sám mobilním telefonem a měl zajištěný prostor a klid pro svou modlitbu. Místo masa dostával k obědu a k večeři větší porci přílohy (Janošová, nepublikované výzkumné nálezy).

Podle současné legislativy má škola právo omezit libovolný oděv žáků a jeho součástí. Jde například o pokrývky hlavy, včetně náboženských (Miklánková, 2017). Učitelé s vedením školy v těchto případech mohou postupovat jednotně pro všechny případy svého druhu (např. pro šátky u dívek). Postupují-li individuálně, existuje riziko, že budou někteří žáci vnímat určitá rozhodnutí jako benevolentní a jiná jako represivní. Případné zamítavé rozhodnutí školy by se mělo pokud možno opírat o nějaký etický či výukově provozní argument, aby žáci neměli pocit svévole školy a nepřátelství.

Jedna z pražských škol před nedávnem řešila, zda má umožnit nošení šátku jedné žákyni. Jednalo se o muslimskou dívku, v jejíž komunitě je tento doplněk pro dospívající a dospělé ženy povinný. O tom, kdy dívka začne šátek nosit, rozhoduje otec. Dívka navštěvovala školu už několik let a svým vzhledem byla atraktivní i pro chlapeckou část třídy. Jednou přišla po prázdninách do školy v šátku. Zájem a oblétování chlapecké části třídy ustal, což pro ni bylo velmi skličující. Škola řešila, zda má nošení šátku jako náboženský symbol tolerovat nebo zakázat. Nakonec převládla empatie vůči jinak milé a přátelské dívce. Učitelé vnímali, že je dívka ze změny pohledu třídy na sebe smutná. Striktní požadavky ze strany školy by jí už tak dost nepříjemnou situaci nejspíš ještě víc zkomplikovaly.

Je potřeba uvést, že příběhy, které jsou zde uvedeny, se týkají té části muslimských obyvatel, která klade velký důraz na dodržování islámských požadavků a jejich vyznání je zveřejněné. Určitá část dětí z rodin muslimského vyznání, které navštěvují české školy, však žije svůj náboženský život méně nápadně, leckdy i tak, že o jejich náboženském vyznání jejich spolužáci či učitelé nevědí. Případné religiózní rozpory se jejich rodiče snaží řešit tak, aby nekomplikovali život v naší společnosti svým dětem ani svému okolí.

Jedna žákyně z druhého stupně pražské základní školy se o své rodině zmínila slovy: *Jako my si dáváme [o Vánocích] dárky navzájem, už máme i stromček, ale je důležitý být hlavně s rodinou. Jak jsem muslimka, tak my si nedáváme tak velký dárky. Dárky druhých [spolužáků] mi přišly hrozně přehnaný. Když si vezmu, že jsou na světě děti, které nemají ani vodu a potěšila by je i voda a oni se tu hádají, že nedostali Iphone čtyřku, ale jenom I phone trojku, je to hrozný...* (Janošová, nepublikované výzkumné nálezy)

Při komunikaci s muslimskými rodiči by měl pedagog respektovat skutečnost, že hlavou rodiny je otec. Vhodné je respektovat také hrdost rodičů na své děti. Nedoporučuje se používání žertů ani pro odlehčení situace. Případné problémy dítěte je někdy vhodnější popsat nepřímou, např. popisem vzniklé problematické situace. Učitel by měl brát v úvahu i to, že v některých muslimských společnostech existuje poměrně volnější vztah k času a vyhradit si pro setkání s rodiči určité časové rezervy. Pro důvěru rodiny vůči škole je na místě promyslet před setkáním i úpravu vlastního zevnějšku, nevhodné jsou výstřihy, příliš krátké sukně, tílko s obnaženým dekoltem, rameny apod. (Vágnerová, 2005, s. 308).

ŽÁCI Z NÁBOŽENSKY ZAMĚŘENÝCH RODIN

Lež konstatovat, že díky pádu komunistického režimu a otevřenosti vůči různým politickým a náboženským přesvědčením tvoří dnešní školní třídy velmi různorodé náboženské seskupení. Vedle dětí bez jakéhokoli vyznání a zájmu o duchovní otázky sem chodí děti s určitým respektem ke křesťanským hodnotám, které někdy zčásti naplňují např. svými aktivitami ve skautingu. Dále jde o děti, které jsou ve svých rodinách více či méně volně podněcované (či vedené) určitým konfesním či jinak duchovním směrem. Lze tak předpokládat, že třídu navštěvují některé **děti z křesťanských rodin**, nejčastěji katolického nebo evangelického případně husitského vyznání. Většina těchto dětí se svým chováním od ostatních příliš neliší a spolužáci často ani nevědí, kteří z nich navštěvují náboženské obřady v kostele.

Někteří žáci z rodin zakotvených v některých církvích se však mohou projevovat z hlediska své víry nápadněji. Spolužáci jejich náboženskou identitu vnímají a mohou k ní zaujímat různé postoje. Je třeba uvést, že se i tito žáci mohou dostávat do nepříjemných situací, mohou

se například stát terčem posměšků. Je na učiteli, aby takové situace zachytil a vyřešil co nejdříve.

Učitel by měl žáky informovat o tom, že posmívání je forma agrese, která je ve škole nepřípustná. Dále je zapotřebí pracovat se třídou na rozvoji a posilování náboženské (a jakékoli jiné) tolerance. Jednou z možností je např. zvýšení znalostí žáků o různých náboženských směřech, o jejich historii a o úloze, kterou křesťanství hrálo v počátcích sociální práce a vzdělávání, ve vědě apod. Hovořit lze nejen o významných křesťanských vědcích z minulých dob, ale i o současných imponujících celebritách, které se k nějaké náboženské víře hlásí.

Děti z rodin s křesťanským zázemím často patří mezi žáky, kteří jsou citlivější na utrpení a nespravedlnosti v jejich okolí. Patří často také k těm, kteří se ve třídě zastávají vyčleňovaných a šikanovaných žáků a chovají se k nim slušně. Bývají orientovaní morálně a prosociálně, a pokud mají alespoň průměrnou pozici v kolektivu třídy, mohou pomoci se začleněním mezi ostatní i nově přichozím žákům.

Některé tyto děti však mohou zastávat velmi striktní morální zásady, kvůli nimž se můžou stát terčem posměšků i šikany od spolužáků. I když by se dokázali za sebe postavit, jejich morální přesvědčení jim brání v odvetě. Mezi těmito žáky se často objevují nejen striktně vychované děti v duchu evangelijních zásad se zázemím v tradičních křesťanských církvích, ale i žáci z rodin zakotvených v církvi Svědků Jehovových, u Adventistů sedmého dne a dalších.

Některé školní aktivity kopírují křesťanský církevní rok a u žáků s určitým náboženským vyznáním se mohou dostávat do rozporu s jejich náboženskými zvyky. Například žák z církve Svědků Jehovových může mít problém se slavením Vánoc nebo s kresbou Mikuláše. Zde je na místě vstřícnost učitele a umožnění žákovi, aby úkol pojal jiným, přijatelnějším způsobem.

Na základní škole se často ve třídách slaví Vánoce zdobením stromečku a rozdáváním dáreků. Tato situace vyvolala morální dilema u jednoho žáka z církve Svědků Jehovových, protože jeho rodina patřila k těm, kteří tento svátek striktně odmítali. Děti si nakonec rozdávaly dárky a mezi nimi byly i dárky pro tohoto chlapce, který se ocitl v tísní, jak situaci vyřešit. Učitelka situaci zachránila tím, že princip obdarování pro něj přerámovala do jiného kontextu než do kontextu zakázaných Vánoc: „Tady máš nějaké dárečky od nás. To není k Vánocům, ale proto, že tě máme rádi.“

V jiné třídě měla žákyně z téže církve podobné dilema, když měla malovat Mikuláše. Učitelka pro ni úkol situačně pozměnila do přijatelnější podoby. Zadalá jí za úkol nakreslit nějakou jinou oslavu s rodinou (Vojtíšek, ústně).

Další velmi různorodou skupinu tvoří **žáci, jejichž rodiny se rozhodly žít určitým alternativním způsobem.** Často jde o vyznavače různých ekologických proudů, zdravé výživy a životosprávy. Také děti z těchto rodin přicházejí do třídy s různými etickými postoji, které ne vždy oceňují jejich spolužáci. Někdy je kvůli nim spolužáci vyčleňují, nebo si naopak tito žáci nerozumí s nimi. Často také patří mezi děti, které jsou citlivější na bezpráví a zastávají se těch, kteří se ocitají v nevýhodě. Mohou však mezi nimi být i děti s elitářskými pocity, které si přinášejí ze svých rodin a které je od ostatních vydělují.

Určitým oddělovacím prvkem může být i odlišné dietní zásady, pokud si žáci nosí vlastní obědy a nesdílejí s ostatními pauzu na oběd. Větší komplikací ve vztazích s vrstevníky však bývají zcela jiné zkušenosti a odlišné trávení volného času, než jaké je u většiny současných dětí běžné. Může jít např. o děti, které nemají doma k dispozici počítač, neznají počítačové hry, oblíbené u ostatních, a nepohybují se na sociálních sítích,

nebo o děti, které doma nemají ani televizi a současná témata či celebrity dospívajících jim nic neříkají. Těmto dětem chybí podstatná část zážitků a zájmů, jimiž žijí ostatní. Hůře hledají nějaké společné téma, které by bylo dostatečně zajímavé i pro ostatní a mohou se dostat na okraj kolektivu.

Učitel by měl v těchto situacích pracovat s kolektivem třídy na posilování tolerance k odlišným světonázorovým stanoviskům a k rozmanitým životním stylům. Měl by se pokusit tyto děti začlenit např. společnými smelovacími zážitky (kulturní, sportovní a různé tvůrčí akce). Někdy je na místě hovořit s rodiči, zda by nebylo na místě své děti nasměrovat do nějakých volnočasových kroužků, díky nimž by získaly možnost dalších přátelských vazeb s vrstevníky. Díky těmto zájmům i novým zkušenostem by pak mohly najít i společnou řeč se svými spolužáky.

LITERATURA:

- Černá, M. (2006). Děti cizinců v českých základních školách. Diplomová práce. Praha: HTF UK.
- Demeter, M. (2015). Postavení romského žáka ve školní třídě. Bakalářská práce. Praha: HTF UK.
- Hovorková, E. (2016). Efektivní využití potenciálu bilingvního prostředí. Disertační práce. České Budějovice: PF JU.
- Janošová, P., Daněk, T.: Šikana na základní škole očima gymnazistů: nové možnosti prevence. In Pašková, L. (Ed.): Prevencia agresie v kontexte mentálneho zdravia. Sborník ze stejnojmenné konference (konané 21.-22. 9. 2017). UMB, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica (pp. 6-25).
- Miklánková, L. (2017). Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v tělesné výchově na 1. stupni ZŠ. In Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A. a kol. Společenské aspekty inkluze. Olomouc, Pedagogická fakulta UP (s. 99-112).
- National Center for Educational Statistic. (2003). Violence in U. S. public schools: 2000 school survey on crime and safety (NCES Publication No. 2004-314). Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Pěčová, L. (2019). Seminární práce o porovnání české a vietnamské školy očima vietnamských žáků žijících v ČR. HTF UK, Praha.
- Říčan, P. (1998): S Romy žít budeme - jde o to jak. Praha, Portál.
- Vágnerová, M. (2011). Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování. Centrum dalšího vzdělávání, TU: Liberec.
- Vágnerová, M. (2005): Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, Karolinum.