

UNIVERZITA KARLOVA
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

Příprava vietnamských dětí na českou mateřskou školu

Konfrontace norem

Simona Hyková

Katedra pastorační a sociální práce
Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Šťastná, Ph.D.
Studijní program: Teologie
Studijní obor: Křesťanská krizová a pastorační práce - diakonika

Praha 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem *Příprava vietnamských dětí na českou mateřskou školu, Konfrontace norem* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

V Praze dne 26. dubna 2019

Simona Hyková

Bibliografická citace

Příprava vietnamských dětí na českou mateřskou školu, Konfrontace norem [rukopis]: diplomová práce/Simona Hyková; vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Šťastná, Ph.D. Praha, 2019, s. 92.

Anotace

Předkládaná diplomová práce s názvem Příprava vietnamských dětí na českou mateřskou školu, podtitul Konfrontace norem, se zabývá zkoumáním požadavků, které jsou kladeny na vietnamské děti při příchodu do předškolních zařízení. Cílem práce bylo zjistit hlavní rozdíly vietnamské a české kultury, se kterými se setkávají vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy. Práce je tvořena osmi kapitolami, které představují vietnamskou kulturu, její zvyky, tradice, odlišnosti a následně popisují metodologii kvalitativního výzkumu. Výzkum probíhal po dobu jednoho roku v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent, kde byly v roli badatele subjektivně vnímány odlišné normy. Práci zakončuje kapitola, která shrnuje výsledky výzkumu, kriticky reflektuje a odpovídá na výzkumné otázky.

Klíčová slova

bilingvismus, centrum Talent, identita, mateřská škola, multikulturní výchova, normy, odlišnosti kultur, vietnamské děti

Summary

The aim of this graduation thesis entitled Preparation of Vietnamese children for Czech state kindergarten, subtitled Confrontation norms, examines the requirements emphasised on Vietnamese children during adaption to preschools facilities. The purpose of thesis was to identify the main Vietnamese and Czech culture differences, which Vietnamese children are confronted with after entering Czech kindergarten. The study is composed of eight chapters, constituting Vietnamese culture, its habits, traditions, differences and describes the methodology of qualitative research. The investigation was conducted for one year in the Czech-Vietnamese Education Centre Talent, where the researcher subjectively perceived different norms. The last chapter of thesis summarises results of the investigation, critically reflects and answers to research questions.

Keywords

Bilingualism, Talent Centre, identity, kindergarten, multicultural education, norms, cultural differences, Vietnamese children

Poděkování

Touto cestou bych ráda vyjádřila své poděkování PhDr. Jaroslavě Šťastné, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce. Děkuji za veškeré konzultace, pohotovou komunikaci, podnětná doporučení a poskytování cenných rad a informací.

Děkuji Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze za provázení studijním životem v diakonickém společenství, které klade respekt k hodnotové rozmanitosti, zdůrazňuje participaci a partnerský přístup.

Srdečné poděkování patří i mým nejbližším, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

Závěrem směřuji poděkování Česko-vietnamskému vzdělávacímu centru Talent za možnost být součástí multikulturního prostředí, které mne obohatilo a umožnilo mi přiblížit se k vietnamské komunitě. Přineslo mi to jedno z nejcennějších – přátelství.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 7 |
| I. Teoretická část | 10 |
| 1 Kultura | 11 |
| 1.1 Vietnamská kultura | 12 |
| 1.2 Vietnam | 18 |
| 1.3 Spolupráce mezi Československou a Vietnamskou socialistickou republikou | 18 |
| 1.4 Odlišnosti české a vietnamské kultury | 21 |
| 1.4.1 „Kdo jsem?“ Hledání vlastní identity | 28 |
| 1.4.2 Multikulturní výchova | 31 |
| 1.5 Bilingvismus | 33 |
| 2 Společenské normy | 36 |
| 2.1 Pojetí norem | 38 |
| 3 Cizinci v českých mateřských školách – přínosy a výzvy | 41 |
| 3.1 Postoje pedagogů k dětem v českých mateřských školách | 42 |
| 4 Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent | 46 |
| II. Empirická část | 51 |
| 5 Metodologie výzkumu | 52 |
| 5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky | 52 |
| 5.2 Výzkumný soubor | 53 |
| 5.3 Metoda a průběh výzkumu | 54 |
| 5.3.1 Kvalitativní výzkum | 55 |
| 6 Ukončení činnosti Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent .. | 57 |
| 7 Záznamy z Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent | 58 |
| 7.1 Denní režim centra | 58 |
| 7.2 Jídelníček aneb česko-vietnamská strava v Talentu | 59 |
| 7.3 Pobyt venku s vietnamskými dětmi | 61 |
| 7.4 Odlišnosti ve výchově vietnamských dětí | 62 |
| 7.6 Jazyková bariéra – bilingvismus neboli dvojjazyčnost | 64 |
| 7.7 Požadavky a vzájemná informovanost mezi rodiči a institucí | 67 |
| 8 Resumé výzkumu | 69 |
| 8.1 Výsledky výzkumu | 69 |
| 8.2 Kritická úvaha | 73 |
| Závěr | 75 |
| Seznam literatury a dalších zdrojů | 77 |
| Příloha 1 – Ukázka terénního záznamu | 87 |
| Příloha 2 – Fotografie dětí z Talentu | 92 |

Úvod

Příprava vietnamských dětí na českou mateřskou školu je aktuální téma, které mne zaujalo. Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent mi poskytlo příležitost stát se součástí vietnamské kultury. Připravit tyto děti na celodenní setkání s jinou kulturou, prostředím a jazykem, je klíčové. Nejedná se pouze o překonání jazykové bariéry, ale i kulturní a sociální šok, který děti při nástupu do české mateřské školy prožívají. Z hlediska kolektivu pak zůstávají mnohdy tyto děti v ústraní. Konkrétně u vietnamských dětí se jedná o nutnost změny přístupu k životu, která znamená zrevidování hodnot a norem, o které opíraly svoji dosavadní identitu. To znamená neznat společenské normy, které byly pevně zakotveny, ale zároveň dostát závazku vůči těm novým. Při nástupu do mateřské školy jsou tyto děti i jejich rodiče konfrontováni s českými normami, která školské zařízení vyžadují. Jedná se například o odlišnou stravu, včasný příchod i odchod nebo informace týkající se povinné výbavy dětí.

Cílem práce je zjistit hlavní rozdíly vietnamské a české kultury, se kterými se setkávají vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy. Současně nastínit, co je nutným předpokladem pro existenci v české mateřské škole. Zabývat se teorií společenských a kulturních norem, relevantních pro přípravu vietnamských dětí na pobyt v české mateřské škole.

Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a empirickou. Teoretickou část tvoří čtyři kapitoly. První se věnuje vietnamské kultuře, jejím zvykům a tradicím. Dále pak historii Vietnamu a příchodu Vietnamců na české území. Poukazuje na rozdíly české a vietnamské kultury a diferenciaci různých příčin pramenících z kulturní odlišnosti. V druhé kapitole budou účelově vybrány normy, které jsou popsány v empirické části. Třetí kapitola se zabývá

přípravou dětí na přijetí faktu, že žijeme v rozmanitém světě a jinakost je „normální“. Dále pak nabízí poznatky autorů, ohledně příchodů dětí do českých mateřských škol, které navštěvují i dvouleté děti a nastíní schopnosti, které by měl mít pedagog pracující ve školském zařízení. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na popis, přiblížení a charakteristiku Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent.

V empirické části je popsána metodologie výzkumu, který byl realizován v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent. Hlavním cílem této fáze výzkumu je na základě subjektivních zkušeností poukázat na odlišnosti, se kterými jsem se setkávala v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent při přípravě vietnamských dětí na nástup do české mateřské školy. Dalším cílem bylo detailně a věrohodně popsat situace, které se přihodily v průběhu mého ročního působení v roli pedagoga v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent. A na závěr analyzovat, jaké situace z perspektivy pedagoga vytvářejí disharmonie a střety různých hodnot, očekávání, zvyků, norem.

Výzkumná data byla získávána prostřednictvím kombinace kvalitativních technik, především se jednalo o zúčastněné pozorování a analýzu dokumentů, doplněných o terénní záznamy. Výzkumné otázky zní:

- S jakými odlišnostmi se musí vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy vyrovnat?
- Jak jsem nahlížela z perspektivy pedagoga pracujícího v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent na odlišnosti české a vietnamské kultury?
- Jakým způsobem se tyto odlišnosti promítly do běžného chodu zařízení?
- Jaké normy jsou nutným předpokladem pro žití v české mateřské škole?
- V jakých směrech by mohlo dojít k proměně českého předškolního zařízení? Jaké normy jiné kultury lze akceptovat?

Výsledky výzkumu jsou zpracovány a následně reflektovány v kritické úvaze. V závěru práce je zhodnoceno, zda a jak byly cíle práce naplněny.

I. Teoretická část

1 Kultura

Kultura je vzorcem chování, kam patří řád a tradice v konkrétní skupině lidí. Dle Sociologického slovníku se jedná o souhrn postojů stejných představ a idejí.¹ Kolář popisuje ve Výkladovém slovníku z pedagogiky kulturní hodnoty, které zahrnují vztahy mezi lidmi a respektují obecné normy postavené na úctě a toleranci. Ke kulturním hodnotám patří i kulturní prostředí, které zahrnuje způsob života, chování, jednání, komunikaci a postoj ke vzdělání. Takové prostředí se stává vzorcem a zázemím pro výchovu a vzdělávání nové generace.² Průcha poukazuje na odlišnosti vznikající v důsledku kulturních a náboženských specifíků, jako jsou například náboženské svátky, dodržování kulturních zvyklostí nebo jiné způsoby života v komunitě.³

Komunitou je označováno společenství lidí žijících v jedné lokalitě nebo instituci. Toto společenství uspokojuje potřeby blízkosti a intimity rozšířeného domova.⁴ Matoušek zdůrazňuje, že kvalitou života se stává kritérium zahrnující zdraví, mezilidské vztahy, sociální postavení, materiální podmínky, a především pak životní spokojenost. Naopak kulturní šok je stav, kdy se jednotlivec přenesl z jedné kultury do druhé. U některých lidí může dojít ke zmatenosti, úzkosti a depresi. Je to důsledkem ztráty známého prostředí, domova, přátel nebo přerušení kontaktů s blízkými lidmi. Dále pak vliv nového prostředí a s ním spojené komplikace při navazování nových vztahů s dosud neznámými lidmi – cizinci.⁵ Cizince pak definuje jako člověka pocházejícího z jiné země a jiné kultury.⁶

¹ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*, s. 136.

² KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, s. 68.

³ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, str. 140.

⁴ MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*, s. 85.

⁵ Tamtéž, s. 92.

⁶ Tamtéž, s. 37.

Smyslem první kapitoly bylo čtenáři poskytnout základní představu o pojmech, kterých se práce týká. Následující podkapitoly se věnují vietnamské kultuře, historii a okolnostem příchodu vietnamských občanů, dále odlišnostem české a vietnamské kultury.

1.1 Vietnamská kultura

V rámci této podkapitoly bude věnována bližší pozornost vietnamské kultuře. Jejím zvykům, tradicím, základním charakteristikám a zároveň přiblížení života současné vietnamské populace v České republice.

Jak uvádí Průcha, v České republice (dále jen ČR) žije velmi početná vietnamská komunita. Vietnamce považujeme za podnikatele, zdatné obchodníky a za vcelku nekonfliktní spoluobčany.⁷ Drbohlav a Kučera se shodují, že Vietnamci žijí v ČR již několik let a jejich příchod má neustále rostoucí tendence. Vietnamci tvoří jednu z nejpočetnějších skupin obyvatel, proto se stávají nedílnou součástí naší společnosti. Do budoucnosti bude nutné připustit možnost změny demografického složení.⁸ Největší koncentrace vietnamských obyvatel je zaznamenána v Praze 4.⁹ Šimečková dodává, že „(...) po Francii a Německu patří česká komunita Vietnamců k největším vietnamským komunitám v Evropě.“¹⁰

V současné době je vietnamská komunita třetí největší jinoetnickou populací v ČR. Jak vyplývá ze Čtvrtletní zprávy o migraci Ministerstva vnitra České republiky, v prosinci roku 2018 bylo na našem území evidováno

⁷ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 17.

⁸ DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*, s. 4-6.

⁹ ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 7.

¹⁰ Tamtéž, s. 26.

61 143, tj. 10,8 % příslušníků Vietnamu z celkového počtu cizinců.¹¹ Překvapivým zjištěním je nárůst dětí cizinců v mateřských školách. V roce 2003 činil jejich počet okolo 3 000 a ve školním roce 2016/2017 přes 9 000.¹² Nejčastěji se jedná o vietnamské děti, jejichž počet je odhadován na 1,9 tis.¹³

Černík uvádí, že k tradicím vietnamské kultury patří úcta k mravům a ke vzdělanosti.¹⁴ Ve Vietnamu je zcela běžné chovat velkou úctu k pedagogům, kteří jsou pro Vietnamce velmi vážení, a proto je zvykem je obdarovávat. Rodiče naprosto respektují to, co pedagog řekne. Autor dále uvádí, že vietnamské děti jsou učenlivé a bystré. Dosahují výborných výsledků i v mezinárodních soutěžích, a to hlavně v matematice.¹⁵ To potvrzují i autorky Cílková a Borešová, které uvádějí, že k důležitým hodnotám Vietnamu patří vzdělání, do kterého rodiče investují nemalé částky a většinou umožní vzdělání aspoň jednomu dítěti.¹⁶ Ostatně to vyplývá i z výzkumu Souralové, že vietnamští rodiče jsou ochotni zaplatit nespočet peněz za vzdělání svých dětí, protože to pro ně hraje velmi důležitou roli.¹⁷ K tomu se přiklání i Müllerová a dodává, že vzdělávání svých potomků Vietnamci považují za dobrou investici do budoucna.¹⁸

¹¹ Čtvrtletní zpráva o migraci - IV. 2018: odbor azylové a migrační politiky. *Ministerstvo vnitra České republiky*. Dostupné z:

<https://www.mvcr.cz/soubor/ctvrtletni-zprava-o-migraci-iv-2018.aspx>

¹² R41 Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci. *Český statistický úřad*. Dostupné z:

https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2016.pdf/cc9ea770-817e-4779-8028-70e17b62cc3d?version=1.0

¹³ KLEŇHOVÁ, Michaela. Cizinci vzdělávající se na českých školách. *Statistika&My*. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/02/cizinci-vzdelavajici-se-na-ceskych-skolach/>

¹⁴ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 80.

¹⁵ Tamtéž, s. 158.

¹⁶ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 59.

¹⁷ SOURALOVÁ, Adéla. Vietnamese Parents and Czech Nannies: Second-Generation Immigrant Children and their Educators. *Journal of Education Culture and Society*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/266731440_Vietnamese_Parents_and_Czech_Nannies_Second_Generation_Immigrant_Children_and_Their_Educators

¹⁸ MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*, s. 91.

Jak předkládá Jirásková, pro 1. generaci Vietnamců jsou jejich děti, které se úspěšně zařadí do vzdělávacího procesu, důkazem toho, že v cizí zemi uspěli. Rodiče dětem vštěpují, že jsou jakousi reprezentací vietnamského národa. Proto na ně vyvíjejí tlak, aby se dobře učily a dokázaly tak rodičům, že to všechno mělo smysl – že se nevzdali domova, neopustili rodinu, nezadlužili se a nemrzli ve stáncích zbytečně.¹⁹

Překvapujícím tvrzením Freidingerové je, že dle posledních odhadů studuje vysokou školu pouze 5-10 % vietnamských studentů. S přijímacími zkouškami problém nemají, ale školu většinou nedokončí. Vysokoškolské studium představuje pro rodinu finanční zátěž, a pokud děti nejeví velmi dobré studijní výsledky nebo nemají o vzdělání eminentní zájem, ukončují ho a pokračují v rodinném obchodu, kde většinou vysokou školu ani nepotřebují.²⁰

Cílková a Borešová mimo jiné zdůrazňují, že Vietnamci jsou velmi uctiví. Děti jsou od dětství vedené k trvalým hodnotám, ke kterým patří úcta a láska ke své vlasti. Ve Vietnamu je běžné prokazovat úctu starším, starší pak mají povinnost starat se o mladší. Pohlázení po vlasech je výsadou rodičů a projevem velké důvěry.²¹

Dle autorek se u Vietnamců především dbá na to, aby nedávali druhému najevo jeho chybu a nezostudili ho před ostatními. Je tedy neslušné na veřejnosti někoho poučovat nebo poukazovat na jeho nedostatky. Zostuzení nebo zahanbení nesou velmi špatně – říkají tomu tzv. „ztráta tváře“.²² S tím si však mírně protiřečí poznatky jiných autorů, které píší, že kladení otázek

¹⁹ NGUYEN JIRÁSKOVÁ, Duong. *Banánové dítě: Vietnamka v české džungli*, s. 132.

²⁰ FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*, s. 87.

²¹ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 131-135.

²² CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 59.

nebo vyjadřování vlastního názoru je vnímáno jako nezdvořilé a přirovnávají ho k tzv. „ztrátě tváře“. Proto jsou dovednosti kritického myšlení vnímány jako zbytečné a nežádoucí, zatímco v západním vzdělání jsou nezbytné.²³

Charakteristickým atributem každého Vietnamce je dle Černíka jeho stálý úsměv. Tento typický úsměv má několik významů, není to výraz jen pohody a radosti, ale i smutku.²⁴ Autorky dodávají, že Vietnamci se usmívají i v případě nepříjemných situací nebo rozhořčení. Neznamená to nezájem, ale nechtějí ostatní zatěžovat svými problémy.²⁵

Nejen dle knihy *Jsme lidé jedné Země* je za nejdůležitější svátek považován vietnamský Nový rok, který se slaví v rozmezí mezi 21. lednem a 20. únorem. Rodiny se scházejí s příbuznými, domácnost vyzdobí květinami a nakoupí různé pochutiny. Rodina je pro Vietnamce velmi důležitá, rodinné tradice mají dlouhodobý kulturní a hodnotový vzorec, který se projevuje vzájemnou pospolitostí a uzavřenou rodinou, ve které si společně všichni pomáhají, radí si a často i společně podnikají. V mnohém se nám Vietnamci zdají uzavření vůči okolní společnosti, ale oni žijí silně propojeným rodinným životem. Tato jejich pospolitost tedy není důsledkem života v cizí zemi, ale je to naprosto přirozené chování, ke kterému byli a jsou vedeni.²⁶ Drbohlav a Kučera v kontextu rodinného života přibližují, že všeobecně se u cizinců nejedná o cílenou separaci, ale jde o produkt tradičně silných vazeb na vlastní rodinu a svou zemi, to převažuje nad vlivem majoritní společnosti. Jedná se vlastně o uzavřený kruh, do kterého spadají rodina, širší příbuzenstvo,

²³ WIOROGÓRSKA, Zuzanna, Serap KURBANOĞLU, Sonja ŠPIRANEC, et al. *Information Problems Encountered by Asian Students at the European Universities. A Case of Poland*, s. 394.

²⁴ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 150.

²⁵ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 81.

²⁶ Tamtéž, s. 85.

práce, odpočinek, a to vše probíhá ve společnosti stejně mluvících osob.²⁷ Kocourek shrnuje, že vzájemná semknutost uvnitř vietnamské komunity pomáhá zmírnit úskalí jazykových nedostatků a překonání kulturních odlišností. K této provázanosti přispívají i tradiční hodnoty rodiny.²⁸ Důkazem těchto tvrzení je dle Ježkové, že doma například sledují vietnamský mezinárodní informační a zábavní kanál VTV4.²⁹ Jedná se o speciální televizní program spuštěný ve Vietnamu a určený krajanům žijícím v zahraničí, vysvětluje Šimečková.³⁰

Dalším významným svátkem je takzvaný *Tết Trung Thu* neboli Svátek středu podzimu, který je určený především dětem. K jeho oslavám patří barevné lampióny ve tvaru hvězd, různé druhy tradičního jídla a tzv. lví tanec v masce, znázorňující lva a lovce, který má souvislost s vietnamskou legendou. Děti se oblékají do typického tradičního oblečení a poslouchají hudbu.³¹ Autorky vyzdvihují, že vietnamské děti milují poslech lidové hudby, při které se usmívají, zpozorní a rozhostí se zvláštní, příjemná atmosféra.³²

Další rodinnou událostí je pak dle Černíka výročí úmrtí rodičů, prarodičů, a to až do čtvrté generace. Běžnou součástí nejen domova (oltáře můžeme vidět i v zaměstnání) je minimálně jeden oltář, ve kterém je popel znázorňující popel předků, miska s tyčinkami, která slouží ke komunikaci s předky, jejich fotografie a miska s tím, co měl dotyčný rád. Tento zvyk přetrvává i mezi Vietnamci, kteří žijí v zahraničí.³³ Ježková k tomu dodává,

²⁷ DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*, s. 11.

²⁸ KOCOUREK, Jiří. *Vietnamci v České republice*, s. 104.

²⁹ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*, s. 30.

³⁰ ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 26.

³¹ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsmo lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 85.

³² CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 127.

³³ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 62-63.

že předkové jsou důležití pomocníci, ke kterým se Vietnamci modlí a prosí je o radu ve významných rodinných okamžicích. Věří, že kdyby jim jídlo nedávali nebo jim ho dávali málo, jejich duše se bude zlobit a rodinu může postihnout neštěstí. Je nutné na předky myslet a chovat se k nim ohleduplně a uctivě.³⁴ V tom se shodují i autorky Cílková a Borešová, které ve své knize hovoří o uznávání kultu předků a píše, že jejich oltáře najdeme v každé vietnamské domácnosti.³⁵

Šimečková sděluje, že většina Vietnamců se hlásí k buddhistickému vyznání. V Praze najdeme dvě buddhistické svatyně, jedna je v Praze-Běchovicích a druhá v areálu Sapa. Vietnamští evangelíci se scházejí k bohoslužbám ve sboru Českobratrské církve evangelické v Praze-Braníku. Katolická komunita Vietnamců pravidelně navštěvuje kostel sv. Jakuba Staršího v Praze-Kunraticích. Novoroční bohoslužby pro vietnamskou komunitu se konají v kostele sv. Ignáce na Karlově náměstí.³⁶

Jak lze popsat vietnamskou rodinu? Závěrem této podkapitoly na tuto otázku poměrně výstižně odpovídají autorky v knize Jsme lidé jedné Země: *„Vietnamskou rodinu lze charakterizovat několika typickými základními vlastnostmi: poslušnost dětí, pevný řád uvnitř rodiny, široká solidarita s blízkými a vzdálenými příbuznými, vzájemná pomoc v rámci široké rodiny. Tyto principy dodržují – i když v oslabenější podobě – i rodiny, kde generace dětí odešla z Vietnamu v útlém věku nebo se narodila v zahraničí.“*³⁷

³⁴ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*, s. 75.

³⁵ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 138.

³⁶ ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 28-29.

³⁷ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 83.

1.2 Vietnam

Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam neboli Vietnamská socialistická republika (dále jen VSR) se nachází v jihovýchodní Asii, ve východní části poloostrova Zadí Indie na pobřeží Jihočínského moře. Táhne se od severu k jihu v délce asi 1 600 km. Země má protáhlý tvar a připomíná písmeno „S“. Na severu země leží hlavní město Hanoj, na jihu se pak nachází největší vietnamské město, tzv. Ho Či Minovo Město. Kultura více jak devadesáti pětí milionového vietnamského státu a národa je jednou z nejstarších v jihovýchodní Asii. Symbolem je drak, tato mytologická bytost bývá využívána jako dekorace na Nový lunární rok, dětský den nebo i jiné důležité svátky. Vlajka Vietnamu má uprostřed červeného pole žlutou pětícípou hvězdu, přičemž červená barva je symbolem štěstí. V náboženství převládá buddhismus a oficiálním jazykem je vietnamština.³⁸

1.3 Spolupráce mezi Československou a Vietnamskou socialistickou republikou

Předchozí podkapitoly zprostředkovaly základní představu o vietnamské kultuře a Vietnamu. Historie soužití Vietnamců na českém území a okolnosti jejich příchodu jsou důležité, abychom porozuměli většinové vietnamské populaci.

Müllerová uvádí, že spolupráce mezi VSR a Československou republikou (dále ČSR) se utužovala v období války ve Vietnamu, kdy bylo do ČSR přemístěno několik vietnamských dětí do dětského domova

³⁸ MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*, s. 92.

v Chrastavě. Většina těchto dětí se po studiu vrátila zpátky do Vietnamu. V tomto období dochází k prvnímu vzájemnému seznamování obou kultur.³⁹

Podle Müllerové byly oficiální vztahy s tehdejší Vietnamskou demokratickou republikou navázány v roce 1950 a v roce 1956 došlo mezi oběma státy k dohodě o hospodářské a vědeckotechnické spolupráci. Od té doby se v ČSR začali vzdělávat vietnamští občané především v oblasti strojírenství a průmyslu. Začátkem 60. let do Československé socialistické republiky (dále jen ČSSR) začali přijíždět i studenti.⁴⁰ Dle Černíka dochází v roce 1964 k další dohodě, a to v pomoci ve zdravotnictví. V roce 1976 je VSR třetím největším socialistickým státem s katastrofálním stavem hospodářství. Od tohoto roku začíná spolupráce ČSSR, a to v pomoci Vietnamu v jeho rozvoji. Ta trvala až do roku 1992, kdy byla zrušena.⁴¹

Všichni vietnamští pracující se před příjezdem do ČSSR účastnili tříměsíčních kurzů českého nebo slovenského jazyka. Nicméně o promyšlené psychologické přípravě nelze hovořit. Stávalo se pak, že komunikace nebyla zrovna nejšťastnější.⁴² Müllerová zdůrazňuje, že československá společnost nebyla včas dostatečně připravena na přijetí tak velkého počtu etnicky a kulturně odlišných lidí. Přispěla k tomu i skutečnost, že československá společnost už tak měla problémy s kulturně bližší romskou komunitou.⁴³ Bezouška ve svém výzkumu z roku 2016 dospěl k závěru, že i když drtivá většina respondentů nemá osobní ani přátelský vztah se zástupci minorit

³⁹ MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*, s. 84.

⁴⁰ Tamtéž, s. 83.

⁴¹ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 87.

⁴² MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*, s. 87.

⁴³ Tamtéž, s. 88.

Vietnamců a Romů, celkově lepší dojem budí jednoznačně Vietnamci. Za své sousedy by si je raději zvolilo 69 % dotazovaných.⁴⁴

Jak sděluje Müllerová, vietnamští studenti se výrazně odlišovali lepšími výsledky ve škole. Studenti byli hlídáni příslušným úřadem, a pokud nevykazovali dobré studijní výsledky, hrozilo jim okamžité vrácení do své vlasti. Vietnamci chápali dobré výsledky svých studentů jako dobrou pověst své země, např. nikdo ze studentů neopakoval ročník. V tomto období se občané ČSSR nijak zvlášť nezajímali o Vietnam, ani o jejich kulturu nebo odlišné zvyky.⁴⁵

Černík konstatuje, že rok 1989 představoval nejen pro Čechy, ale i pro Vietnamce zásadní změny. Česká a Slovenská federativní republika přerušila hospodářské i politické styky s Vietnamem. Postupně se odstupovalo od vzájemných smluv a v roce 1990 byla zrušena i dohoda, díky které u nás byli Vietnamci zaměstnáváni. Roky 1990-1992 se stávají pro vietnamské pracovníky přelomové, mají příležitost získat živnostenské listy a vzhledem k novému zřízení České republiky dochází k prvním podnikatelským záměrům. Od počátku 90. let je v provozu několik vietnamských velkoobchodních tržnic.⁴⁶

Dle Šimečkové téměř všichni vietnamští pracovníci přijíždějí s představou krátkodobého pobytu a převážně s cílem vydělat si peníze a vrátit se zpět do Vietnamu. Dnešní mladá generace kráčí po cestě intenzivní

⁴⁴ BEZOUŠKA, Štěpán. *Stereotypizace Romů a Vietnamců v české společnosti*. Dostupné z: <http://kulturnistudia.cz/2016-1/Stereotypizace%20Rom%C5%AF%20a%20Vietnamc%C5%AF%20v%20%C4%8Desk%C3%A9%20spole%C4%8Dnosti.pdf>

⁴⁵ MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*, s. 85.

⁴⁶ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 90.

integrace do společnosti, a tím prolomila uzavřený kruh vietnamské komunity.⁴⁷

1.4 Odlišnosti české a vietnamské kultury

Jak bylo avizováno v první kapitole, zde nabídnou odlišnosti české a vietnamské kultury. Konfrontaci s kulturními stereotypy a diferenciaci různých příčin pramenících z kulturní jinakosti.

Cílková a Borešová si kladou otázku, jak čelit a předcházet případným konfliktům, předsudkům nebo nedorozuměním ovlivněných kulturními odlišnostmi. Odpověď se zdá být jednoduchá – stačí pochopit motivy chování jiných národností, odstranit předsudky vůči nečeskému etniku a porozumět odlišnému hodnotovému systému.⁴⁸ Sartori k tomu dodává, vraťme se o krok zpět a pokusme se pochopit, jak je možné, že se odlišnost promění v problém.⁴⁹

Drbohlav a Kučera konstatují, že Vietnamci jako i jiní cizinci se oproti většinové společnosti liší na první pohled svým zevnějškem. Další jinakosti, které vyplývají z původní kultury, mají velký vliv i na povahové rysy dětí. Tyto rysy se v některých případech zásadně liší od těch českých.⁵⁰ Příkladem může být dle autorek minimální používání záporné odpovědi, jako je slovo ne. Vietnamci raději volí jinou formulaci, jako například, necháme si to promyslet. Ano používají i v případě, kdy vůbec nerozumí.⁵¹

⁴⁷ ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 7-8.

⁴⁸ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 11.

⁴⁹ SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*, s. 54.

⁵⁰ DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*, s. 4-6.

⁵¹ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 82.

Jak nahlíží kniha *Jsme lidé jedné Země*, vietnamská kultura je velice odlišná od kultury české. To se může projevit v některých zásadách společenského chování. Příkladem může být podání rukou nebo oční kontakt.⁵² Černík k tomu uvádí, že ve Vietnamu se nepodává jedna ruka, ale obě dvě. První jde pravá ruka jako u nás a poté levá, která překryje obě spojené ruce, to symbolizuje vřelý vztah s člověkem, se kterým se zdravím.⁵³ Autorky tvrdí, že Vietnamci velmi často při rozhovoru klopi oči a dívají se do země. Jedná se o výraz slušného a zdvořilého chování. Dlouhé pohledy do očí jsou považovány za příliš sebevědomé.⁵⁴ Dle Vasiljeva patří k dalším projevům vietnamské zdvořilosti mluvit potichu, což někdy vede v českých školských zařízeních k názoru, že je dítě zakřiknuté. Nicméně nejde o ostýchavost, ale je to dáno rodinnou výchovou.⁵⁵

Publikace *Jsme lidé jedné Země* dále hovoří o neslušném chování v případě smrkání na veřejnosti. Oproti tomu je povoleno při jídle hlasitě mlaskat, je to výrazem, že je jídlo dobré.⁵⁶ Z toho je patrné, jak píše Kocourek, že mlaskání nebo říhání je považováno za projev spokojenosti. Pohostinnost patří k jedné ze základních ctností, kdykoliv a kohokoliv pohostit, se považuje za slušné chování.⁵⁷ Vietnamci mají velkou oblibu v dodržování tradic, co se týče přípravy jídla a stolování. Sejde se celá rodina a u jídla stráví klidně dvě i tři hodiny. Na to poukazuje i Černík, který zdůrazňuje běžnost a obvyklost komunikace při jídle. U jídla se mluví vždy a všude, probírají

⁵² TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 81.

⁵³ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 150.

⁵⁴ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 81.

⁵⁵ VASILJEV, Ivo. *Život s více jazyky: jazyková autobiografie*, s. 81.

⁵⁶ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 82.

⁵⁷ KOCOUREK, Jiří. *Vietnamci v České republice*, s. 102-103.

se jak soukromé, tak i pracovní záležitosti.⁵⁸ Cílková a Borešová uvádějí, že základní potravinou je rýže, mnohdy se konzumuje k snídani, k obědu i k večeři. Převážně se k ní podává maso a zelenina. Zajímavé je, že vietnamské děti nejsou zvyklé jíst sladkosti, jako jsou bonbony nebo čokoláda, nepijí mléko, ani kakao a většinou nemají rády sýry. Oproti tomu jedí hodně zeleniny a ovoce, přičemž spoustu druhů nejspíš ani neznáme.⁵⁹

Dle Freidingerové se z české perspektivy jeví, že Vietnamci jsou k sobě přátelštější, hojně se setkávají, pomáhají si a nejsou k sobě tolik neteční. Vlastnost, kterou bychom se my od nich mohli učit, je úcta ke starším osobám a stáří jako takovému.⁶⁰ Na to navazuje Černík, který píše, že vietnamské děti žijí většinou s rodiči a prarodiči v jedné domácnosti, a proto jsou více konfrontováni se stářím a smrtí. Oproti České republice je pohřební barva bílá. „*Smrt je ve Vietnamu chápána jako skonání těla a také odchod duše, která odchází do jiného světa, kde nalezne klid, pokud je na zemi správně uctívána.*“⁶¹

Autorky i mnozí další hovoří o životě Vietnamců, který je velice ovlivněn náboženskými tradicemi. Základním pilířem je víra v posmrtný život, z této víry vyplývá uctívání předků, které bylo popsáno v první podkapitole 1.1 *Vietnamská kultura*. Tyto životní tradice jsou ovlivněny konfucianstvím, k jeho základům patří úcta ke starším, povinnosti rodičů starat se o děti, a naopak děti o rodiče.⁶² Brouček vysvětluje tradici právních norem založených na konfucianství, ke kterým se vztahuje kult předků, který je sám o sobě

⁵⁸ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 152.

⁵⁹ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 131-135.

⁶⁰ FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*, s. 172.

⁶¹ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 65-66.

⁶² TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 82.

výsledkem mnoha náboženských, filozofických a politických myšlenek.⁶³ Čínská nadvláda přinesla principy konfuciánství, který dodnes ovlivňuje morální a sociální postoje života vietnamské společnosti.⁶⁴ Konfuciánské učení chápe člověka jako větší součást společenské jednotky, které se jedinec musí podřídit. Z toho vyplývá uctívání elit, mezi které patří i učitelé. Pro Evropana je to postoj zcela odlišný, protože naše kultura vyzdvihuje individualitu a svobodu jedince, zatímco asijská kultura ovlivněná konfuciánstvím klade důraz na podřízenost řádu.⁶⁵

Dle Cílkové a Borešové začíná povinná školní docházka ve Vietnamu stejně jako v ČR od 6 let věku dítěte. Vietnam patří k zemi, kde jsou běžné školní uniformy, konkrétně modrobílé. Letní prázdniny mají vietnamské děti delší, a to od začátku června do konce srpna. Úředním jazykem je vietnamština, jedná se o tónovací jazyk, a je tedy velmi rozdílný oproti jazyku českému. Proto je pro Vietnamce velmi složité si český jazyk osvojit. Jazykoví odborníci uvádějí, že čeština je od vietnamštiny velmi vzdálená a dokonce, že oba jazyky jsou jazykovým protipólem.⁶⁶

Vietnamština (*tiếng Việt*) je tonálním jazykem, který má 6 tónů a jejich význam je v rozlišování funkcí. Např. první tón má od začátku do konce rovný melodický průběh, nestoupá a ani neklesá, zatímco třetí tón začínající vlnovkou má nerovný melodický průběh – začíná vysoko, pak prudce klesne, lomí

⁶³ BROUČEK, Stanislav. *The visible and invisible Vietnamese in the Czech Republic: the problems of adaptation of the modern-day ethnic group in the local environment of the Czech majority*, s. 59.

⁶⁴ WIOROGÓRSKA, Zuzanna, Serap KURBANOĞLU, Sonja ŠPIRANEC, et al. *Information Problems Encountered by Asian Students at the European Universities. A Case of Poland*, s. 393.

⁶⁵ Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. CERME: *Centrum pro religionistiku a multikulturní edukaci*. Dostupné z:

<http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi,-kultura,-souziti>

⁶⁶ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 130.

se a rychle stoupne.⁶⁷ K tomu se přiklání i Vasiljev, který se domnívá, že pro Evropany je vietnamština hodně exotická. Dodává, že základní slovní zásoba je jednoslabičná, vyslovuje se v jednom ze zmíněných šesti tónů a ten je pak důležitý pro rozlišení významu slov. Slova se neskloňují, nečasují a ani jinak nemění.⁶⁸ Jak vysvětlují Cílková a Borešová, sloveso jít, tedy neznamená jen jít, ale i jedu a vše v budoucím i minulém čase. Slovesný tvar je stále stejný a nelze rozlišit podstatné jméno od přídavného nebo slovesa.⁶⁹ Hlavním rozdílem mezi českým a vietnamským jazykem kromě tónů je fakt, že vietnamština má mnohem více samohlásek a pro jejich rozlišení má vlastní znaménka. Ve vietnamštině je pak důležitá délka samohlásky, která mění význam slova.⁷⁰

V rámci tohoto tématu Černík dále uvádí, že Vietnamci v ČR pro své děti přijímají poměrně často česká jména. Svědčí to o jejich ochotě akceptovat naši společnost a kulturu. Vědí, že Češi vietnamská jména komolí, neumí je vyslovit, a proto tuto změnu nepovažují za nějak zvláštní zásah do svých tradic.⁷¹ To potvrzuje i Šimečková, která píše, že vietnamská jména jsou obtížně vyslovitelná. Volba českého jména pak souvisí s fonetikou prvního písmene původního jména ve vietnamštině. Rovněž je zajímavostí, že např. vietnamská jména u žen často vyjadřují názvy květin.⁷²

Pozoruhodné dle Cílkové a Borešové je, že oproti českým dětem ty vietnamské neslaví jmeniny. Dlouhou tradici nemá ve Vietnamu ani slavení narozenin. Největším a nejoslavovanějším svátkem v roce je vietnamský

⁶⁷ HLAVATÁ, Lucie a Nguyen Thi Binh SLAVICKÁ. *1000 vietnamských sloviček: ilustrovaný slovník*, s. 133-134.

⁶⁸ VASILJEV, Ivo. *Život s více jazyky: jazyková autobiografie*, s. 78.

⁶⁹ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 51.

⁷⁰ NGUYỄN, Quyết Tiên. *Tiếng Việt: dành cho học sinh Việt Nam tại Cộng hoà Séc = Vietnamština: učebnice pro vietnamské žáky žijící v ČR*, s. 115-117.

⁷¹ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 123.

⁷² ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 33-34.

lunární Nový rok, ve zkratce nazýván jen *Tét* (*Tét Nguyễn Đán*) popsany v podkapitole 1.1 *Vietnamská kultura*. Zajímavostí je, že při tomto svátku si každý připočte o rok víc. Jedná se o svátek čistoty a obnovy, který je kombinací českých Velikonoc, Vánoc, Silvestra a Nového roku.⁷³ Dle knihy *Jsme lidé jedné Země* je další důležitou slavností svatba, která následuje 1 až 3 roky po zasnubách. Datum a čas obřadu se stanovuje podle horoskopu partnerů, především nevěsty. Žena si nechává své příjmení a děti získávají otcovo. Je běžné, že na svatbu zvou Vietnamci nejširší okruh rodiny, příbuzných a přátel. Za malou svatbu je považováno okolo 300 lidí, střed a nejčastější hostina má 400 až 500 a velké svatby se účastní kolem 800 a více svatečků.⁷⁴ Kocourek míní, že Vietnamci se hojně účastní akcí pořádaných Velvyslanectvím VSR v Praze, ale o to méně se účastní akcí pořádaných majoritní společností.⁷⁵

Sýkora ve svém výzkumu uskutečněném v Praze-Libuši došel k závěru, že znalost českého jazyka je považována za zásadní předpoklad pro úspěšnou integraci do české společnosti. Od většinové společnosti se Vietnamci výrazně odlišují díky tělesnosti, jazyku a kulturní odlišnosti v jednání a také v interpretaci situací v běžném životě. Poukazuje i na vnímání odlišnosti „my“ – Češi, domácí, dlouhodobě usídlení a „oni“ – Vietnamci, cizinci, nově příchozí migranti. Dle výzkumu vychází negativní vnímání, nesoulady a nepochopení z odlišných denních rytů, kulturních zvyků, hygienických standardů, vzájemné neznalosti, stereotypů, ale také z předsudků, které jsou ovlivněné mediálním diskurzem (neopírají se o osobní či reálnou zkušenost,

⁷³ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 58.

⁷⁴ TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*, s. 86.

⁷⁵ KOCOUREK, Jiří. *Vietnamci v ČR*, s. 61. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/247_ss_06_10.pdf

či jen výjimečně).⁷⁶ Na druhou stranu z výzkumu prováděném na základní škole Praha-Kunratice vyplývá, že vietnamské děti se do majoritní společnosti integrují úspěšně.⁷⁷ Bezouška pro změnu uvádí, že se jedná o velmi náročný a dlouhodobý proces, se kterým se bude potýkat ještě mnoho dalších generací a zcela zásadní roli zde bude sehrávat apel na vzdělávání jednotlivců a hlavně pochopení daných mezikulturních rozdílů.⁷⁸

Drbohlav a Kučera dále zdůrazňují, že pochopit obě kultury navzájem je nutností k úspěšné integraci a také k vstřícnému přístupu nejen českých, ale i vietnamských dětí a rodičů. Rozdíl mezi Čechy a Vietnamci spočívá i v tom, že Vietnamci jsou flexibilní, co se týče pracovní doby a bydlení, nejsou tolik připoutáni k jednomu místu a vše podřizují výtěžku. U Čechů bez zájmu o cizí kulturu se může stát, že nabízené multikulturní souznění a zájem o jinou kulturu je vnucený a otravný a na některé obyvatele působí negativně. I ze strany vietnamské komunity se mnohdy nejeví zájem o to, sžít se s českou společností, a proto se předpokládá, že ani v dalších generacích nevymizí rozdílné kulturní zvyky a odlišnosti.⁷⁹

Müllerová připouští, že problémy spojené s vietnamským etnikem vznikaly a dále vznikají z důvodu nepochopení a značné odlišnosti kultur. Je důležité respektovat národní kulturu, zvyky, tradice a hodnotové žebříčky,

⁷⁶ SÝKORA, Luděk. Soužití v městské čtvrti: majorita a Vietnamci v Praze-Libuši = Living together in an urban neighbourhood. *Sociologický časopis = Czech sociological review*. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/ae15898c4c43b38898669c8ec08d4c34e1415760_16-4-02Sykora17.indd.pdf

⁷⁷ JANSKÁ, E., A. PRŮŠVICOVÁ a Z. ČERMÁK. Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie-Sborník CGS*. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571066.pdf>

⁷⁸ BEZOUŠKA, Štěpán. *Stereotypizace Romů a Vietnamců v české společnosti*. Dostupné z: <http://kulturnistudia.cz/2016-1/Stereotypizace%20Rom%C5%AF%20a%20Vietnamc%C5%AF%20v%20%C4%8Desk%C3%A9%20spole%C4%8Dnosti.pdf>

⁷⁹ DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*, s. 8-11.

kteřé jsou zcela odlišné. Pro české občany je to jakousi výzvou, neboť vietnamská komunita stále roste a tento trend lze předpokládat i do budoucnosti. Je logické, že další generace vietnamské komunity bude dlouhodobě žít a pracovat v České republice.⁸⁰

1.4.1 „Kdo jsem?“ Hledání vlastní identity

Následující podkapitola představí, jak se v České republice proměňují postoje, hodnoty a jazykové kompetence vietnamských dětí. V této pak bude bližší pozornost věnována i procesu hledání vlastní identity.

„Odpovídám-li na otázku *Kdo jsi?*, vymezuji svoji identitu. I kdyby se nikdo neptal, vím, zažívám, že „to jsem já“ (...).“⁸¹ Moree ve své knize popisuje cvičení s názvem *Kdo jsem?*, které realizuje s různými skupinami lidí již mnoho let. Zajímavé jsou výsledky a velmi podobné odpovědi. Ze cvičení je patrné, že v některých našich odpovědích se většina v mnohém shoduje s ostatními. Překvapením může být, že minimálně se v odpovědích uvádí národnost, tedy jsem Čech nebo Vietnamec apod.⁸² Z toho vyplývá, že u většiny lidí etnicita nehraje zase až takovou roli. Kultura se ve většině případů silně prolíná s identitou.⁸³ Moree dále podotýká, že v různém vývojovém období vnímají děti témata spojená s kulturou a identitou odlišně. Sebepoznání je proto nutnost pro práci s odlišností.⁸⁴

Pro Jiráskovou, jak popisuje ve své knize *Banánové dítě*, je vietnamština součástí její identity. Například básně i pohádky má raději ve vietnamštině, protože jí připomínají domov a rodinu, se kterou se vidá jen jednou za čtyři

⁸⁰ MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*, s. 89.

⁸¹ BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*, s. 397.

⁸² MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*, s. 26.

⁸³ Studijní materiál z absolvovaného akreditovaného vzdělávacího kurzu na téma *Vietnamské dítě v české škole – Jak (ne)řešit jinakost* (lektor: Mgr. Ondřej Klípa, Ph.D.).

⁸⁴ MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*, s. 184.

roky. Jak sama uvádí: „*Nikdy bych svým rodičům neřekla mami a tati česky.*“⁸⁵ Na základě své zkušenosti také sděluje, jak pro ni bylo složité ujasnit si, kdo je. „*(...) když jsem byla mezi Čechy, snažila jsem se být co nejvíc česká, a když jsem se ocitla ve vietnamské společnosti, tak jsem si hrála na dokonalou Vietnamku.*“⁸⁶

Další situaci popisuje Ježková na příběhu Longa. *(...) Cestou do školy poslouchám hudbu ze sluchátek a chystám se v klidu k proměně. „Protože zatímco doma mluvím vietnamsky, jím hůlkama a jmenuji se Long, ve škole mluvím česky, jím přiborem a jmenuji se Láďa.“ „První hroznou potupu ve škole jsem ale neutrpěl kvůli vzhledu. Bylo to ve třetí třídě, když jsem si vzal na školní výlet hůlky místo lžice. Přišlo mi, že když je to mimo školu, můžu snad jíst normálně.*“⁸⁷

Fenomén banánových dětí – Černík a mnozí další hovoří o důvodu, proč se vietnamské děti nazývají banánovými. Jedná se o děti, které se narodily v České republice, a proto jsou kulturně spíše jako Češi (uvnitř bílé), ale vizáží jsou stále Vietnamci (zvenku žluté), tím evokují banány. Vyjadřuje to jejich jinakost a dvojakost – dá se říct, že žijí dva životy.⁸⁸ Jak uvádějí Drbohlav a Kučera, tím je jejich život neobvyklý. Jeden je český – školy, kamarádi, babičky, chůvy. Doma žijí pro ně tradiční vietnamský, což je pro nás velmi neobvyklé. Kdo z nás žije dva životy? Náš pohled na Vietnamce budí někdy rozpory, ale zrovna tak jejich pohled budí rozpory úplně stejné. Rozdíl je v tom, že dnešní děti už ovládají obě dvě kultury.⁸⁹ Janebová k tomu dodává, že dítě, žijící doma odlišným způsobem života od ostatních českých žáků, musí

⁸⁵ NGUYEN JIRÁSKOVÁ, Duong. *Banánové dítě: Vietnamka v české džungli*, s. 205.

⁸⁶ Tamtéž, s. 127.

⁸⁷ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*, s. 16.

⁸⁸ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 157.

⁸⁹ DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*, s. 45.

mít možnost „svou domácí část sama sebe odhalit a být přijato, jinak bude nuceno žít dvojitým životem“.⁹⁰

Dle Freidingerové jsou vietnamští rodiče velice pracovně vytíženi, i proto nechávají děti trávit hodně času v českém kulturním prostředí, a to ve školkách, školách, anebo s tzv. českými babičkami. Tyto děti pak mají české návyky a díky kulturně vzdělávacímu programu dochází k integraci. Děti přebírají vzorec českého chování, k tomu patří různé návštěvy divadel, koncertů nebo výlety. Pro tyto děti je Vietnam zemí předků, ale za svůj domov už spíše považují Českou republiku.⁹¹ Stejný úhel pohledu má více autorů. Šimečková na základě své zkušenosti sděluje, že „*Vietnamské děti, které se narodily u nás, k Vietnamu ani k jeho kultuře nijak neinklinují, neboť je pro ně v podstatě cizím prostředím.*“⁹² Opakem je tvrzení Bittnerové a Moravcové, že ačkoliv jsou tyto děti vystaveny českým kulturním vlivům ze všech stran, rodiče upřednostňují vietnamskou výchovu ve vietnamštině. Dbají na předání vědomostí a návyků vietnamské kultury a to tím, že např. dětem vštěpují nezbytnou úctu ke starším, k níž patří i vykání.⁹³

Šišková shledává jako důležité v rámci socializace přijmout již od útlého dětství hodnoty, jsou to vzorce chování našich rodičů a prarodičů. Patří sem náboženství, kultura, tradice a hodnotový systém. K nedorozumění mezi lidmi jiné národnosti pak dochází ve chvíli, kdy se projeví rozdílné vzorce chování odlišné od české majority. V okamžiku, kdy minorita přijme nové hodnoty majority a vzdá se tak svých původních, je otázkou, zda sám sebe neztratí.⁹⁴

⁹⁰ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*, s. 25.

⁹¹ FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*, s. 99.

⁹² ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 40.

⁹³ BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. *Kdo jsem a kam patřím?: identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*, s. 398.

⁹⁴ ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*, s. 14.

Autorka si zároveň klade otázky typu: „*Bude pak jedinec někam patřit? Co místo nich přijme? Neztratí svou původní identitu?*“⁹⁵

1.4.2 Multikulturní výchova

Z předchozích kapitol, ve kterých byla představena vietnamská kultura a její odlišnosti oproti té české, jsme se postupně posunuli až k tzv. banánovým dětem. Tato podkapitola předkládá stručnou charakteristiku multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova, jak tvrdí Kolář, je snaha vytvořit určité postoje a tolerance k respektování různých kulturních tradic a způsobu života.⁹⁶ Průcha dodává, že jde o činnost zaměřenou naučit jedince z různých etnik, rasových a náboženských skupin k vzájemnému respektu, spolupráci a umění žít spolu. K tomu napomáhají různá vzdělávací zařízení, jak školní, tak i mimoškolní. Dále pak různé osvětové akce a někdy i reklamní kampaně. „*Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokázány.*“⁹⁷

Dle zjištění Soudkové a Soudka je multikulturní výchova termínem označujícím vzdělání v mnohokulturní společnosti. Podstatou je vzdělávání a učení se, jak zacházet s odlišnostmi. Naším úkolem je snažit se jednotlivcům porozumět, ukázat jim hodnoty české kultury a podpořit je v jejich integraci s důrazem na zachování a tolerování jejich vlastní kultury a identity. K úspěšnosti a efektivnosti multikulturní výchovy je důležité klást důraz na to, aby se výchovné a vzdělávací prostředí netýkalo pouze školy, ale prohloubilo se navzájem i mezi rodinou a přáteli. Faktem je, že v dnešní době je naprosto běžné setkávání lidí z různého kulturního prostředí. Cílem této výchovy

⁹⁵ ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*, s. 16.

⁹⁶ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, s. 59.

⁹⁷ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 15.

je naučit se s touto skutečností vypořádat.⁹⁸ Podle Moree je klíčové vnímat multikulturní výchovu jako koncept řešící soužití lidí z různých etnických skupin. Z praxe víme, že se pod tímto názvem skrývá řada přístupů, které se liší v tom, jaké si klade cíle a jaké využívá metody.⁹⁹

Ve vzdělávacích zařízeních by měl pedagog, dle Svobodové a Vítečkové, vést děti k zájmu o druhé a svým chováním v konkrétních situacích být vzorem, a to nejen pro děti, ale i pro rodiče. Obzvláště ve třídě, kde jsou děti jiných národností, ovlivňuje učitelka svým chováním postoje dětí i rodičů k této minoritě.¹⁰⁰ Průcha a Kořátková představují projekt, jehož hlavní myšlenkou je vzdělávat děti bez ohledu na národnost, etnickou příslušnost nebo sociální postavení. V mateřských školách v ČR je využíván jako projekt s názvem „Začít spolu“.¹⁰¹

Černík ve své knize zmiňuje občanské sdružení s názvem Klub Hanoi. Členy tohoto sdružení mohou být všichni, kteří mají zájem seznámit se s vietnamskou kulturou, historií, tradicemi a zajímají se o rozvoj vztahů mezi Čechy a Vietnamci. Klub byl založen českými a slovenskými studenty v roce 2003. K tomuto klubu se postupně připojili mnozí lidé z ČR, a to ať už Češi nebo Vietnamci.¹⁰² Šimečková ve své publikaci uvádí, že v roce 2006 byl natočen amatérský film s názvem Lovestory, kterému Klub Hanoi opatřil české titulky, a díky tomu se stal přístupným i českému publiku. Film je využíván i u multikulturně zaměřených organizací.¹⁰³ Dalšími organizacemi, které

⁹⁸ SOUDKOVÁ, Vladimíra a Tomáš SOUDEK. *Bariéry mezi námi očima cizinců*, s. 76.

⁹⁹ MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*, s. 176.

¹⁰⁰ SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*, s. 180.

¹⁰¹ PRŮCHA, Jan a Soňa KOŘÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*, s. 134.

¹⁰² ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 219.

¹⁰³ ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 30.

vznikly pro potřeby Vietnamců žijících v ČR, jsou např. INFO-DRÁČEK¹⁰⁴ nebo Česko-vietnamská společnost.¹⁰⁵

Zájem o problematiku spojenou s integrací vietnamské kultury je dlouhodobý, jak sdělují i autoři Drbohlav a Kučera. Vietnamci jsou již trvalou součástí našeho života a je nutné tento fakt přijmout, protože jakýkoliv pokrok v této oblasti je v současné době stále velmi malý. Skutečností je, že česká většina se stále dívá na vietnamskou komunitu jako na jakéhosi nevídaného hosta. Bylo by dobré postavit se k této problematice čelem a společné soužití brát jako příležitost ke společné cestě kupředu.¹⁰⁶

1.5 Bilingvismus

Jak bylo zmíněno již v předchozím textu, poslední podkapitola přináší čtenáři základní představu o proměnlivosti jazykové kompetence vietnamských dětí a jejich potřeby osvojit si český jazyk pro dosažení jedné z nejnávšně postavených hodnot, jakým je vzdělání.

Slovo bilingvismus, též dvojjazyčnost, jak je z názvu patrné, znamená aktivní užívání dvou jazyků. Bilingvním dítětem lze nazývat dítě, které používá druhý jazyk před třetím rokem věku. Míchání dvou jazyků je naprosto typické, děti si jazyky nepletou a plynule přecházejí z jednoho na druhý. Autorky k tomu dodávají, že takový jedinec sám začne rozlišovat, v jakém prostředí a jakou řečí bude mluvit. „*Bilingvní dítě samo dobře cítí, jaký jazyk má pro komunikaci s určitou osobou zvolit.*“ Studie poukazují na to, že bilingvismus je skvělým tréninkem pro mozek, a díky tomu se rozvíjejí i ostatní kognitivní

¹⁰⁴ INFO-DRÁČEK. *INFO-DRÁČEK*, z. s. Dostupné z: <http://www.info-dracek.cz/>

¹⁰⁵ Česko-vietnamská společnost. *Česko-vietnamská společnost: Nejstarší a největší celostátní organizace přátelství s VSR*. Dostupné z: <http://www.cvs-praha.cz/>

¹⁰⁶ DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*, s. 127.

schopnosti.¹⁰⁷ Tyto děti kombinují jazyky naprosto přirozeně při různých každodenních příležitostech. Ukazuje to, jak příznivé a senzitivní dvojjazyčné děti jsou.¹⁰⁸

Průcha zdůrazňuje, že k začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) do vzdělávacího systému je znalost vyučovacího jazyka pochopitelně podstatná.¹⁰⁹ Janebová dodává, že „*Zvládnutí vyučovacího jazyka je sice důležité, ale stejně důležité je, aby si dítě udrželo emocionální vazby s rodinou a komunitou tím, že bude hovořit i mateřským jazykem rodičů. Výzkumy prokázaly, že udržení si schopnosti mluvit mateřským jazykem je pro psychickou pohodu dětí migrantů zásadní.*“ Důležitou skutečností je, že tak jako kultura se přenáší z generace na generaci, je tomu stejně tak i u jazyka. Z toho vyplývá, že rodný jazyk je nenahraditelným prostředkem k udržení kulturní identity.¹¹⁰ Ale co je důležitější, dle Janebové, může posloužit jako prostředek k jeho zrovnoprávnění, a má tudíž velkou emancipační hodnotu.¹¹¹ Používání mateřského jazyka slouží k udržení původní kultury a přispívá k bilingvistu dětí.¹¹²

V prostředí škol se objevuje stále větší počet dětí cizinců. Při komunikaci s jejich rodiči narážíme na kulturní odlišnosti, které mohou vést k vzájemné nejistotě a ke komunikační bariéře.¹¹³ Kuriózním faktem je, jak uvádí Müllerová, že rodič mnohdy komunikuje pouze vietnamsky. Není proto

¹⁰⁷ MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*, s. 4.

¹⁰⁸ Adaptace dítěte v MŠ. *Inkluzivní škola.cz*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/adaptace-ditete-v-ms>

¹⁰⁹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 139.

¹¹⁰ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*, s. 25.

¹¹¹ Tamtéž, s. 34.

¹¹² *Integrace imigrantů do vzdělávacího systému: (tento příspěvek vznikl za podpory Evropského integračního fondu EIF 2008-17)*. Dostupné z: <http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace-imigrantu-do-vzdelavaciho-systemu.pdf>

¹¹³ MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*, s. 4.

ojedinělé, že na schůzku rodičů a učitelů přijde starší vietnamský žák, sourozenec, který má funkci překladatele. Autorka dodává, že školní docházka se pro děti stává velmi složitou, jedná se o nové a odlišné prostředí. Děti se tak musí naučit zvládat komunikaci v českém jazyce, který se řadí mezi jeden z nejobtížnějších jazyků na světě.¹¹⁴

Dle studií bylo zjištěno, že učení dvou jazyků současně pro děti nepředstavuje žádnou zátěž, naopak dochází k rozvoji a zvýšení mozkových kapacit. Znalost dvou jazyků je tedy pro děti poměrně velkým intelektuálním bohatstvím.¹¹⁵ Dle sdělení Průchy je prioritní snahou rodičů, aby si děti osvojily jazyk majoritní společnosti, nicméně se velmi podporuje i to, aby děti nezapomněly svůj původní mateřský jazyk.¹¹⁶ Podle Černíka se právě v rodinách, které v ČR žijí, poměrně často stává, že děti mluví výborně česky, ale pozvolna zapomínají svůj mateřský jazyk. V Praze je pro tyto děti založeno centrum výuky vietnamštiny.¹¹⁷

Jak zjistila Šimečková, některé vietnamské děti mezi sebou komunikují pouze česky, a to i mezi sourozenci, přestože se jejich rodiče česky naučili pouze základní fráze. Tyto děti již převzaly hodnoty a styl života české společnosti, a proto mají mnohem blíže ke svým českým vrstevníkům, ale zároveň dodržují normy dané vietnamskou tradicí.¹¹⁸

¹¹⁴ MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*, s. 90.

¹¹⁵ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 144.

¹¹⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, s. 144.

¹¹⁷ ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*, s. 144.

¹¹⁸ ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*, s. 36-37.

2 Společenské normy

V druhé kapitole budou účelově vybrány normy, které budu sledovat a popisovat v empirické části. Zejména se jedná o normy společenské, nekodifikované nebo spíše očekávání a zvyky. Budu se zabývat všemi kategoriemi i s vědomím, že hranice je velmi tenká a není tak jednoduché ji rozlišit. Cílem je, jak bylo avizováno v úvodu, zabývat se teorií společenských a kulturních norem, relevantních pro přípravu vietnamských dětí na pobyt v české mateřské škole.

Norma je označena obecně jako pravidlo, směrnice nebo měřítko, to se pojí s rolemi, které zastáváme a s očekáváními, která na ně klademe.¹¹⁹ Kolář ve Výkladovém slovníku z pedagogiky definuje normu jako pravidlo nebo předpis, který by měl mít závaznou platnost a zároveň by měl sloužit jako kritérium. Normy se mohou podstatně lišit, a to jak mezi kulturami, tak i mezi subkulturami stejné společnosti. Každý člověk si pravidla běžné sociální interakce neuvědoměle vytváří již v dětství. Pro příklad normy můžeme uvést školní řád ve školských zařízeních.¹²⁰

Jandourek normu definuje jako jakési měřítko nebo podobnost, kterou můžeme vyzorovat v chování větší skupiny lidí. Jedná se tedy zároveň o jakýsi požadavek na chování lidí.¹²¹ S tím souvisí pojem konformita, tedy chování lidí, které se řídí normami ve společnosti a jedná se o přijetí uznávaných hodnot.¹²² Za hodnotu pak Matoušek považuje to, co daná společnost nebo jednotlivci či skupina lidí považují za vhodné nebo dobré. Je to něco, o co usilujeme. Tyto hodnoty jsou velice ovlivněny hodnotami

¹¹⁹ BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*, s. 35.

¹²⁰ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, s. 85.

¹²¹ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*, s. 171-172.

¹²² MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*, s. 88.

společnosti.¹²³ Z výše uvedeného se dá konstatovat, že norma nás instruuje a říká co je dobře a co špatně. Kdežto hodnota je něco, na čem nám záleží.¹²⁴

Valenta vnímá normu neboli standard nejen jako pravidlo nebo předpis, který má obecně závaznou platnost a posuzovací kritérium daného fenoménu, ale chápe ji i jako to, co je „normální“. Tedy, co se ze statistického hlediska obvykle vyskytuje, je zjistitelné a odpovídá měřitelnému znaku. Norma je jeden ze společenských druhů obsahující pravidlo např. v chování. Normalita je fenomén odpovídající předem stanovenému očekávání.¹²⁵

Normalita je pojem měnícího se sociokulturního prostředí, ale i daného období. Za normální lze obecně považovat to, co se nejčastěji objevuje v daném prostředí a v dané době.¹²⁶ Dále to, co je v souladu s chováním nebo názorem většiny a v neposlední řadě to, co je časté a sociokulturní. Jde o stav souladu, který je platný v určité společnosti a kultuře. V některých skupinách se dbá na dodržování norem, protože jejich ignorace vyvolává sankce a některé normy jsou natolik významné, že jejich porušení může vést i k sociálnímu vyloučení.¹²⁷ Sociální vyloučení pak Matoušek definuje jako nedostatečnou účast jednotlivce nebo skupiny na životě celé společnosti. Jeho příčiny jsou od individuálních až po systémové a patří sem mnohdy nedokončené vzdělání, nedostatečné sociální zařazení a špatné duševní i tělesné zdraví.¹²⁸

Podle Janebové jsou výrazným znakem každé kultury gesta. U dětí z jiného kulturního prostředí jsou to osvojené vzorce chování, zvyky a normy. Ty jsou specifické pro jejich domácí kulturu, ale zároveň mohou být zcela odlišné od našich českých standardů. Mohli bychom říct, že co kultura,

¹²³ MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*, s. 70.

¹²⁴ Studijní materiál z absolvovaného akreditovaného vzdělávacího kurzu na téma *Vietnamské dítě v české škole – Jak (ne)řešit jinakost* (lektor: Mgr. Ondřej Klípa, Ph.D.).

¹²⁵ VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*, s. 109.

¹²⁶ *Ottova encyklopedie A-Ž*, s. 699.

¹²⁷ MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*, s. 118.

¹²⁸ Tamtéž, s. 205.

to rozdílné chování, zvyky, tradice, tedy mentalita. Z praxe víme, že tam, kde se vyskytují časté a výrazné odlišnosti, dochází i k většímu riziku různých konfliktů a případných nedorozumění. V dnešní době je nutné osvojit si interkulturní senzitivitu a pokusit se být schopen vcítit se do cizí mentality, to znamená být tzv. kulturně empatický. Mnohdy totiž dochází k situacím, kdy se dítě, ale i jeho rodič, mohou chovat nepředvídatelně, a hlavně odlišně od vzorce chování, na který jsme zvyklí u českých dětí a jejich rodičů. Je třeba vytvořit takové prostředí k integraci, které pomůže ostatním žákům.¹²⁹

2.1 Pojetí norem

Účelem této podkapitoly není poskytnout výčet všech dostupných norem, ale zaměřit se na ty relevantní pro přípravu vietnamských dětí na pobyt v české mateřské škole.

Za normální bývá považováno to, co je v dané společnosti a kultuře obvyklé. *Sociokulturní* pojetí normy vyjadřuje vážnost normy na hodnoty a postoje dané doby, místa a skupiny. Takové pojetí se odráží i v odlišných postojích jedinců, zejména v jejich emoční složce. Jakákoliv odlišnost je považována za nemorální, a to proto, že se vymyká běžnému očekávání. Norma je ideál, kterému se snažíme přiblížit, a to zejména v některých vývojových fázích. Značnou úlohu ve vymezení normality v současné době sehrávají média.¹³⁰

Za *mediální* normu je považováno to, co média uveřejní. Jejich prostřednictvím se publikují různé zprávy, kterým se lidé někdy i proti své vůli přizpůsobí, aby přijali aktuální požadavky na to, co je „normální“.¹³¹ Mediální

¹²⁹ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*, s. 37.

¹³⁰ BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*, s. 36.

¹³¹ Tamtéž, s. 36.

norma může být vzorem toho, co je opakovaně a někdy i atraktivním způsobem prezentováno jako standardní.¹³²

Statistická norma se dá vysvětlit tak, že to, co je časté, je normální. Souvisí s ní postoj, že co dělá většina, je správné. Za normální se považuje to, co je nejbližší průměru.¹³³ V případě *etické* normy jde o určitý způsob chování a morálky, tedy o normu vymezenou určitěmu kodexu chování v souboru požadavků na člena daného společenství.¹³⁴

Za morální nebo ideální normu považujeme to, co je správné a kdy víme, co má být. „*Představa o normě – ideálu – se předává v rodinách, stává se součástí našeho svědomí a vnímáme ji (ač mnohdy nevyjádřeně) jako k Bohu směřovaný závazek židovsko-křesťanského Desatera.*“ Za morální normu se považuje dělat to, co je přirozené. Členové kultury často sklouzávají k vyznávání svých hodnot a pravidel v chování, a proto je považují za ty správné ve srovnání s pravidly a hodnotami ostatních kultur. „*Rodiny žijí v dané době a dané společnosti, a odrážejí proto normy dané kultury.*“¹³⁵

V případě *Sociální* normy se jedná o „*Soubor psaných i nepsaných předpisů ovlivňujících chování lidí. Mají mnoho úrovní. Patří mezi ně: obyčeje a zvyklosti, které nemají formalizovanou podobu; kodexy a konvence; stanovy a řády; nařízení a instrukce; zákony i mezinárodní právní normy. Největší vliv na chování lidí mají zákony, neboť stát má vytvořeny instituce na jejich vynucování.*“¹³⁶ Za sociální normu je dále označováno lidské chování a jednání

¹³² 2. NORMA, NORMALITA, MKN 10, PŘÍČINY VZNIKU PSYCHICKÝCH NEMOCÍ POJETÍ NORMY. Dostupné z:

https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2014/V201/um/2. Norma_MKN_10_priciny.pdf

¹³³ BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*, s. 35.

¹³⁴ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, s. 85-86.

¹³⁵ BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*, s. 36.

¹³⁶ MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*, s. 197.

v souladu s hodnotami určité sociální skupiny. Jedná se o jakési nepsané, ale většinovou skupinou respektované pravidlo.¹³⁷

¹³⁷ *Ottova encyklopedie A-Ž*, s. 699.

3 Cizinci v českých mateřských školách – přínosy a výzvy

Tato kapitola stručně popisuje přípravu všech dětí na přijetí faktu, že žijeme v rozmanitém světě a jinakost je „normální“. Jednoznačná odpověď, co je normální, se přitom stále nenabízí.

Podle Černého by měl pedagog vést děti k pochopení, zodpovědnosti, ale i k péči o vlastní kulturu. S tím jde ruku v ruce snaha o překonání různých předsudků k jiným rasám, náboženství nebo kulturám. Žijeme společně s nejrůznějšími a často velice odlišnými lidmi v jednom světě, a proto musíme být schopni řešit společné problémy, vycházet spolu a vést dialog, který se týká nás všech.¹³⁸ Není správným řešením nechat menšiny žít jen tak vedle nás. Mělo by docházet k průniku všech světů, aby došlo k prolomení bariér a lidé spolu mohli snáze komunikovat a vycházet.¹³⁹

Moree se domnívá, že „*ve školním věku, kdy se děti učí fungovat samostatně ve společnosti, je samozřejmě existence inkluzivního prostředí velkou pomocí pro schopnost pracovat s rozmanitostí*“. Dodává, že již v předškolním věku děti odlišnosti vnímají. Jde většinou o určitou zvědavost, která upozorňuje na skutečnost, že je něco jinak, než do té doby znaly.¹⁴⁰

Toto vnímají jako velice důležité Cílková s Borešovou, které poukazují na fakt, že třídy, ve kterých dochází k blízkému kontaktu českých dětí s cizinci, jsou zvyklé přijímat své spolužáky takové, jaké jsou a nehledat problémy v odlišnostech. Mít spolužáka jiné národnosti může být i velkou výhodou, která do budoucna bude předcházet případným konfliktům s jinakostí.

¹³⁸ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 32.

¹³⁹ Tamtéž, s. 53.

¹⁴⁰ MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*, s. 182-183.

Žák z jiné země se stává kamarádem a spolužákem a je úplně jedno, jakou má barvu pleti, jaké udržuje tradice nebo z jaké země k nám přišel.¹⁴¹ To potvrzují i Drbohlav a Kučera, kteří míní, že současná mladá generace, myšleno děti nejen ve školách, ale i v MŠ, vnímají cizince zcela přirozeně. U této generace dětí se stírají odlišnosti a rasová příslušnost už není něčím zvláštním nebo novým. Nutno podotknout, že obrovskou roli hraje samozřejmě i přístup rodičů.¹⁴²

3.1 Postoje pedagogů k dětem v českých mateřských školách

Tato podkapitola nabídne prezentaci poznatků některých autorů ohledně příchozích dětí do českých mateřských škol. Dále pak potřeby i dvouletých dětí a poukáže na schopnosti, které by měl mít pedagog pracující ve školském zařízení.

Při nástupu do mateřské školy je období adaptace v jiném kolektivu pro všechny děti obtížné. Děti se vyrovnávají s odloučením od rodičů a musí si zvyknout na novou autoritu, kterou představuje učitel. Učí se fungovat v kolektivu vrstevníků a seznamují se s denním režimem. Dítě s OMJ se navíc musí vyrovnávat s kulturními, a především jazykovými odlišnostmi.¹⁴³

Splavcová a Kropáčková se ve své publikaci pozastavují nad tím, že přestože v současné době navštěvuje MŠ stále se zvyšující počet dětí mladších 3 let, prozatím nedošlo k žádné úpravě podmínek s ohledem na tyto

¹⁴¹ CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, s. 12.

¹⁴² DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*, s. 23.

¹⁴³ Adaptace dítěte v MŠ. *Inkluzivní škola.cz*. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/adaptace-ditete-v-ms>

malé děti.¹⁴⁴ Nicméně autorky dodávají, že i dvouleté děti snáší MŠ velmi dobře a mohou pro ně být velice přínosné, podnětné, a to i z důvodu případné kompenzace nedostatku času v rodině, způsobené například velkou zaměstnaností rodičů. Je třeba ale myslet na fakt, že stěžejní úlohu ve výchově má stále rodina.¹⁴⁵

Při práci s dvouletými a mladšími dětmi je nutné, aby pedagog ostatní činnosti prováděl s menším počtem dětí ve skupině. Nebo musí být individuálně aktivnější, ale hlavně by měl podněcovat zájem dítěte. Velký důraz je kladen na slovní komunikaci a hlavně gestikulaci. Dále je důležité dbát na ostražitost pedagoga, protože v tomto věku děti upřednostňují volnou hru. Je nutné vycházet nejen z jejich potřeb, ale také z možností. Činnosti by měly být jednoduché, dětmi snadno proveditelné a veškeré aktivity by měly podporovat samostatnost dítěte.¹⁴⁶ Vhodná a zároveň nezbytně nutná je postupná adaptace. Hlavně u dětí raného věku je dobré zachovávat i stálost prostředí, pečujících osob – časté střídání pedagogů není žádoucí.¹⁴⁷ Pravidelnost a stálost není jednoduchá, ale pro děti je velmi důležitá a prospěšná.¹⁴⁸

Kolláriková a Pupala zdůrazňují, že v současné době se v MŠ upřednostňuje partnerský vztah mezi učitelem a žákem, kde převažují náklonnost a důvěra. Ze stran pedagogů je kladen důraz na trpělivost a na schopnost věnování se jednotlivému dítěti. Tímto pozitivním a individuálním přístupem je umožněno každému jednotlivci, aby projevil a měl příležitost spolurozhodovat, souhlasit nebo naopak oponovat vlastní

¹⁴⁴ SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*, s. 72.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 66.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 67.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 86.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 94.

názory a postoje. Tím dochází k projevení důvěry, poznání a pozitivní motivace.¹⁴⁹

Svobodová a Vítečková upozorňují, že i spolupráce a práce v týmu jsou základními kameny přístupu učitele k dětem. Tato hodnota tvoří základ i ve spolupráci a vztahy mezi pedagogy a rodiči. Spolupráce s rodiči je pak jednou z nejdůležitějších hodnot, která vede k vzájemné důvěře a respektu. Cílem je tedy vytvořit společné hodnoty, mezi které patří bezpečné, vstřícné a podnětné společenství. Velice důležité je brát ohled a uznávat rozmanitost prostředí jednotlivých rodin a jejich hodnot.¹⁵⁰

Splavcová a Kropáčková považují v MŠ za stěžejní dbát na kulturu stolování, důraz je kladen na její pravidelnost, pestrost a dodržování pitného režimu.¹⁵¹ Autorky si uvědomují a připouštějí, že pokud dítěti něco nechutná, nemá se nutit. Zároveň není potřeba ustupovat ve smyslu vynechání jídla, ale je třeba najít vhodný styl, jakým dítě pobídnout nebo popostrčit k ochutnání něčeho nového. Autorky dále upozorňují, že rodiče by neměli jídlo před dětmi komentovat a rozhodně by neměli vyjadřovat nechuť. To, že jídlo nechutná rodičům, neznamená, že nebude chutnat dětem a neoblíbí si ho. Je třeba myslet na fakt, že na rozdíl od rodičů děti vnímají chutě velmi intenzivně.¹⁵²

To potvrzují i Svobodová a Vítečková, které píší, že častým tématem v mateřských školách jsou odlišnosti a zvláštnosti v jídle. Jídlo se velmi často stává nástrojem, jak si děti prosazují svoji vůli.¹⁵³ Dále uvádí příklad z praxe, kdy adaptace nového dítěte do MŠ proběhla bezproblémově, dítě se zapojilo

¹⁴⁹ KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 133.

¹⁵⁰ SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*, s. 87.

¹⁵¹ SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*, s. 94.

¹⁵² Tamtéž, s. 118.

¹⁵³ SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*, s. 74.

do kolektivu, ale odmítá jíst hlavní jídla, jí pouze přílohy nebo suché pečivo. Rodiče v tom nevidí problém a prozatím nežadají od vedení žádné řešení. Oproti tomu stojí pedagog, kterému to vadí, protože on sám to vnímá jako problém.“¹⁵⁴

Autorky pak popisují situace, kdy by měl mít pedagog schopnost nadhledu a odstupu od konkrétních událostí a situací, které se ve třídě odehrávají. Nebral by pak reakce dítěte osobně a nedostal se do situace, kdy má pocit nebo je přesvědčený, že mu rodiče nebo děti dělají něco naschvál.¹⁵⁵ Učitelky v MŠ mnohdy chybnou analýzou dané situace na sebe zbytečně berou odpovědnost za situace, které jim nepřísluší řešit, a tím si komplikují a zatěžují svoji práci.¹⁵⁶ V případě konfliktní situace plné emocí je pak nutné zachovat klid, nereagovat na útok útokem a až posléze problém věcně řešit. Je nutné držet se faktu a toho, co bylo a nezaměňovat to s tím, co si myslíme, že se domnívá ten druhý.¹⁵⁷

Autoři nás seznamují s názorem, že děti cizinců by neměly být přirovnávány k českým vrstevníkům. Pedagogové by měli být více schopni definovat potřeby dětí a vyhnout se předsudkům a kulturním nedorozuměním. Tím pomohou a posílí sebevědomí příchozích cizinců cítit se rovnocenně při začleňování do kolektivu.¹⁵⁸

¹⁵⁴ SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*, s. 75.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 65.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 75.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 142.

¹⁵⁸ WIOROGÓRSKA, Zuzanna, Serap KURBANOĞLU, Sonja ŠPIRANEC, et al. *Information Problems Encountered by Asian Students at the European Universities. A Case of Poland*, s. 397.

4 Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent

Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na přiblížení, popis a souhrnnou charakteristiku Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent. V empirické části jsou pak uvedeny záznamy kvalitativního výzkumu, který v tomto zařízení probíhal po dobu jednoho roku.

Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent bylo otevřeno dvěma mladými Vietnamkami v březnu roku 2016 a to za přítomnosti starosty městské části Praha-Libuš, kde je vietnamská minorita nejpočetnější. Zakladatelky z vlastní zkušenosti ví, co bylo, a ještě je pro vietnamské děti obtížné a složité bez jakékoliv přípravy zvládnout – ostatně to byl pro ně důvod k založení tohoto centra.¹⁵⁹

Centrum poskytovalo a vytvářelo kulturní zázemí a co nejširší pole pro rozvoj dětské osobnosti, dovednosti a talentu. Kolektiv dětí byl věkově smíšený, nejmladší děti ve věku od 2 do 5 let navštěvovaly centrum každý den (sedm dní v týdnu) a to od 8 do 19 hodin, včetně státních svátků. Delší otevírací doba oproti běžným MŠ byla stanovena s ohledem na pracovní vytíženost rodičů.

Posláním centra bylo děti s vietnamským mateřským jazykem i jejich rodiče připravit na návyky, které budou české mateřské školy vyžadovat. Proto byl denní režim co nejlépe přizpůsoben běžnému chodu českých MŠ. Snahou tedy bylo udržet co nejvíce podobný denní rytmus, pravidla a metody výuky. Výuková metoda spočívala především v předávání ucelených informací v rámci konkrétního měsíčního tématu pro děti, které se učily na základě tematických písní, básní, říkanek, vizuálních pomůcek a pomocí piktogramů.

¹⁵⁹ ČESKO-VIETNAMSKÉ VZDĚLÁVACÍ CENTRUM PRO DĚTI „TALENT“ ZAHÁJILO SVOJI ČINNOST V PRAZE 4 – LIBUŠI. *Česko-vietnamská společnost: Nejstarší a největší celostátní organizace přátelství s VSR*. Dostupné z: <http://www.cvs-praha.cz/?p=2063>

Ty byly využívány k denním činnostem a znázorňovaly jednotlivé hračky nebo věci denní potřeby. Používání piktogramů je efektivním prostředkem ke komunikaci a napomáhá dětem participovat na činnostech a aktivitách, to umožňuje učit se novým dovednostem a přispívá k soběstačnosti a zdolání jazykové bariéry.

Denní rituály a určitá automatizace aplikovaných učebních procesů měla vést k přirozené integraci do českého prostředí a kultury. Příchozí děti měly omezenou slovní rozmanitost. Cílem bylo naučit nebo spíše napomáhat vietnamským dětem zvládnout základní konverzaci v českém jazyce a rozvíjet jejich slovní zásobu. Tím odbourat počáteční ostych při komunikaci v české MŠ. Děti v komunikaci mezi sebou postupem času přecházely na český jazyk, tím byl tento způsob integrace plynulým a nenásilným.

Projekt dále kladl důraz na seznamování předškolních dětí s kulturními a společenskými realitami. To napomáhá odbourávat jednu z hlavních bariér úspěšného procesu integrace migrantů vietnamského původu do české společnosti.¹⁶⁰ Tým pedagogů vytvářel dětem stabilní prostředí, ve kterém se děti cítí v klidu a bezpečí. Děti, které jsem za rok svého působení v Talentu poznala, komunikovaly s rodiči i se svými spolužáky pouze vietnamsky, z domova byly zvyklé na vietnamská jídla, sledovaly vietnamský televizní program, poslouchaly a uměly vietnamské písně a básně. Večeřely s rodiči společně u bohatě prostřeného stolu, a proto chodily spát v pozdních večerních hodinách. To vše je pochopitelné až do chvíle, kdy je takové dítě postaveno před povinnou školní docházkou. Tady pak dochází k odlišnostem, které děti musí zvládnout – musí studovat a najít si i mezi Čechy přátele a kamarády, a to s sebou nese určité přizpůsobení se jazyku, dennímu režimu a odlišnostem v oblasti kultury, stravování a trávení volného času.

¹⁶⁰ Centrum prospěje integraci malých Vietnamců. *HALÓ NOVINY*. Dostupné z: <http://www.halonoviny.cz/articles/view/42772497>

Náplní Talentu bylo rozvíjet vzdělávací, kulturní, volnočasové a společenské aktivity vietnamských dětí se snahou zapojit i rodiče. Tyto činnosti podporují rozvoj integrace, ale i informovanost dospělých Vietnamců a jejich dětí ohledně života v České republice. Ty zahrnují nejen český jazyk se svou květnatostí, ale odlišností, se kterými budou děti konfrontovány v každodenním životě. K tomu napomáhalo přiblížení české kultury, jejích tradic, zvyků a norem. Děti jsme obohacovali o kulturní znalosti a sociální i emoční inteligenci. S tím souvisejí i základní historické a kulturní informace o ČR z oblasti geografické, občanské, a to všechno s ohledem na věk dětí. Během osvojování české kultury a jejích zvyků byl zároveň kladen důraz i na zachování a rozvoj vietnamské kultury a tradic, s cílem zajistit rozvoj tohoto kulturního dědictví v další generaci dětí vietnamského původu, a umožnit tak i živou přítomnost této kultury v české společnosti.¹⁶¹

Snahou bylo autenticky dětem vysvětlit, předat a přiblížit jejich původ a společenský význam v aktuálním kontextu. Jednalo se o společná setkávání, návštěvy divadelních představení, sportovní dny a výlety. Dále pak pravidelný poslech nejznámějších českých i vietnamských dětských písniček, říkanek a básniček souvisejících s ročním obdobím nebo konkrétním svátkem, významnou událostí. Např. oslava Vánoc, Nového roku i vietnamského lunárního Nového roku Tét a Mezinárodního dne dětí, ale i Tét Trung Thu neboli svátek středu podzimu uvedený v podkapitole *1.1 Vietnamská kultura*. Přičemž některé aktivity se pořádaly ve spolupráci s rodiči, tím se zvyšuje i informovanost příslušníků vietnamské komunity. Většina rodičů se snaží a vynakládá značné úsilí, aby dětem dopřáli co nejvíce těchto společenských a sportovních aktivit. Školné a placené akce ale byly pro mnohé rodiče

¹⁶¹ Střídání stráží: Banánové děti v České republice budou brzy nahrazeny. *Pražský Patriot*. Dostupné z: <https://www.prazskypatriot.cz/stridani-srazi-bananove-deti-v-ceske-republice-budou-brzy-nahrazeny/>

finančně náročné. Proto se ředitelka Talentu snažila získat dotace od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Děti přicházely v průběhu celého roku a centrum navštěvovaly do doby, než byly připravené na odchod do MŠ. Důležitý pro nástup byl pak věk dítěte, osvojení českého jazyka, ale také přijetí do českých MŠ. Většina dětí tedy odcházela v srpnu. Výjimkou byl 5letý chlapec, který český jazyk zvládal, nicméně rodiče ho u nás nechávali nadále s tím, že rovnou nastoupí do základní školy. Dnes by to bylo nejspíš jinak, dle novely školského zákona od školního roku 2017/2018 je povinné předškolní vzdělávání pro všechny děti, které dosáhly pěti let a zahrnuje i cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů.¹⁶²

Práce s dětmi cizinců vyžaduje od pedagoga více času a přizpůsobení se v určitých ohledech. U těch nejmenších je to pochopitelně jazyková bariéra, která se prolíná celodenním režimem. Díky tomu je pak takové dítě odkázáno hrát si v podstatě samo. Je to pochopitelné – dítě, které přichází do české MŠ a do jeho příchodu mělo minimální anebo vůbec žádné zkušenosti s češtinou, potřebuje čas a také vstřícnější přístup pedagoga. V současnosti existují aktivity zaměřené na pomoc a přípravu vietnamských dětí na vzdělávání v českých MŠ. K nim patří týdenní přípravné programy před nástupem do vzdělávacích zařízení, asistenti v české MŠ nebo důležitá sdělení pro rodiče předávaná formou letáků přeložených do vietnamštiny.

Děti se stále v různých intervalech často do Vietnamu i se svými rodiči vracejí, některé cestují za svými příbuznými i samy, zůstávají tam i na několik měsíců a stává se, že to, co už se česky naučily, zapomenou a začínají zase

¹⁶² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *INFORMACE O POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>

od znovu. Na druhou stranu většina rodičů dnes trvá na tom, aby se děti hlavně naučily dobře vietnamsky a až poté česky. Je to dáno tím, že při nástupu do školských zařízení komunikace ve vietnamštině probíhá jen s rodinou a příbuznými. Je tedy důležité, aby tyto děti ovládaly oba dva jazyky.

Závěrem této kapitoly sdílím, že za poslední dobu bylo napsáno jak českými, tak i vietnamskými studenty mnoho prací na téma od adaptace, integrace, přes přípravy učitelek na práci s dětmi s OMJ. Dohledala jsem i metodiky pro práci s těmito dětmi napsané v posledních letech. Jedná se o programy na podporu pedagogických pracovníků při práci s dětmi s OMJ financované z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Především jsou určené pro pedagogy pracující ve školských zařízeních, a to zejména na Praze 4, kde je koncentrace vietnamských dětí jednou z nejpočetnějších. Například jde o metodiky¹⁶³ vydané neziskovou organizací Meta, o.p.s.¹⁶⁴, MŠ Srdíčko¹⁶⁵, InBáze, z.s.¹⁶⁶ nebo výzkum SocioFactor¹⁶⁷.

¹⁶³ RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

¹⁶⁴ Děti s odlišným mateřským jazykem: V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH. *META, o.p.s.* Dostupné z: https://www.pppuo.cz/soubory/pro_pedagogy/doporucujeme/cizinci_metodika_MS.PDF

¹⁶⁵ Metodika integrace cizinců v mateřské škole. *MŠ Srdíčko*. Dostupné z: http://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=32366

¹⁶⁶ ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO MATEŘSKÝCH ŠKOL. *InBáze, z.s.* Dostupné z: http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2018/06/metodika_verze_28.6.18.pdf

¹⁶⁷ POTŘEBY ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM: VE ŠKOLÁCH ZŘIZOVANÝCH MĚSTSKOU ČÁSTÍ PRAHA 12. *SocioFactor s.r.o.* Dostupné z: https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=52585

II. Empirická část

5 Metodologie výzkumu

Pro výzkumnou část diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, který jsem realizovala v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent v Praze-Libuši. V roli pedagoga jsem působila poslední rok, než bylo centrum z důvodu nedostatku financí uzavřeno. Jednalo se o zařízení určené pro vietnamské děti, jako příprava na vstup do české mateřské školy. O svém výzkumu jsem pracovníky informovala a postavila se do role participant jako pozorovatel, kdy výzkumník plně participuje na životě skupiny a nezatajuje, že dělá výzkum. Rizikem pak může být ztráta nezbytného odstupu objektivního vědeckého pozorovatele, který jsem si plně uvědomovala.¹⁶⁸

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V rámci této podkapitoly představím cíle a výzkumné otázky, které byly avizovány v úvodu této práce.¹⁶⁹

Cílem práce je zjistit hlavní rozdíly vietnamské a české kultury, se kterými se setkávají vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy.

Současně nastínit, co je nutným předpokladem pro existenci v české mateřské škole.

Zabývat se teorií společenských a kulturních norem, relevantních pro přípravu vietnamských dětí na pobyt v české mateřské škole.

Cílem výzkumu je na základě subjektivních zkušeností poukázat na odlišnosti, se kterými jsem se setkávala v Česko-vietnamském vzdělávacím

¹⁶⁸ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 306.

¹⁶⁹ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 156.

centru Talent při přípravě vietnamských dětí na nástup do české mateřské školy.

Detailně a věrohodně popsat situace, které se přihodily v průběhu mého ročního působení v roli pedagoga v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent.

Analyzovat, jaké situace z perspektivy pedagoga vytvářejí disharmonie a střety různých hodnot, očekávání, zvyků, norem.

Na samém začátku výzkumu jsem si kladla otázku:

- S jakými odlišnostmi se musí vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy vyrovnat?

Ve snaze odpovědět na výše uvedenou výzkumnou otázku přicházely další dílčí otázky a sice:

- Jak jsem nahlížela z perspektivy pedagoga pracujícího v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent na odlišnosti české a vietnamské kultury?
- Jakým způsobem se tyto odlišnosti promítly do běžného chodu zařízení?
- Jaké normy jsou nutným předpokladem pro žití v české mateřské škole?
- V jakých směrech by mohlo dojít k proměně českého předškolního zařízení? Jaké normy jiné kultury lze akceptovat?

5.2 Výzkumný soubor

Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent bylo umístěno v budově s velkými a prostornými místnostmi. Vše bylo majitelkami zrekonstruované

dle evropských norem a prostory byly nově vybavené. V centru se nacházely herní prostor, hudební místnost s klavírem i malá tělocvična.

Komunitu Talentu tvořil pedagogický tým, vietnamská ředitelka, čtyři české učitelky a dětský kolektiv spolu s vietnamskými rodiči. Vietnamské děti od těch nejmenších dvouletých až po nejstarší pětileté docházely v počtu přibližně patnáct dětí do zařízení každý den. Většina těchto dětí měla zde první kontakt nejen s prostředím školky, ale i s češtvím jako takovým. S našimi návyky, zvyky, očekáváními i různými normami, tedy požadavky českých učitelek na chování vietnamských dětí.

5.3 Metoda a průběh výzkumu

Tato podkapitola nabízí informace o metodách i technikách sběru dat, o průběhu celého výzkumu a způsobu zaznamenávání terénních poznámek. Převážně jsem se zde nechala inspirovat knihou *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*.

V roli badatele jsem po ročním působení v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent využila více informačních zdrojů a co nejvíce dostupných metod sběru dat, apriorně kvalitativní techniky, tedy analýzu dokumentů a záznamy z pozorování.¹⁷⁰ Pro sběr informací jsem zvolila techniku kvalitativního výzkumu, který se opírá o terénní zkoumání a zúčastněné pozorování, při kterém jsou klíčovým způsobem zaznamenávány terénní poznámky výzkumu.¹⁷¹ Práce nepopisuje terénní poznámky v pravém slova smyslu, ale spíše jde o záznamy z každodenního režimového chodu zařízení, přičemž některé uvádím s odstupem času. Konkrétně se jednalo o dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících situací

¹⁷⁰ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 98.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 76.

a aktivit ve zkoumaném terénu, tedy v Talentu. Ty se pak staly výchozím materiálem pro diplomovou práci.¹⁷²

Z nashromážděných dat se soustředím na konkrétní situace, se kterými jsem se setkala v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent. Použité metody strategie a postupy jsem zvolila z důvodu účelového sledování situací. Zabývala jsem se normami, uvedenými v teoretické části. Možná se dá říct i s očekáváními, návyky nebo zvyky, se kterými se pedagogové v Talentu setkávali při přípravě vietnamských dětí na nástup do české mateřské školy.¹⁷³

Snahou bylo zajištění vysoké validity dat, aby byl výzkum autentický a důvěryhodný. Jsem si vědoma faktu, že současně s kvalitativním výzkumem je reliabilita nízká a může dojít k tomu, že každý výzkumník by vyzkoumal něco jiného.¹⁷⁴

5.3.1 Kvalitativní výzkum

Jak uvádí Disman, termín kvalitativní výzkum je poměrně zavádějící, protože pro každého může znamenat něco jiného. K výsledkům se nevyužívají statistická data, jako je tomu u kvantitativního výzkumu.¹⁷⁵

Jak bylo zmíněno již v předchozím textu, nejčastější technikou sběru dat je rozhovor, zúčastněné pozorování, analýza osobních dokumentů a studium odborné literatury. Výzkumníci shromažďují především data prostřednictvím kombinace kvalitativních technik, jako jsou systematické pozorování, rozhovory nebo terénní poznámky neboli field notes, které jsou doporučené

¹⁷² ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 118.

¹⁷³ Tamtéž, s. 143.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 39.

¹⁷⁵ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 286.

pro záznam zúčastněného pozorování.¹⁷⁶ V tomto výzkumu se jedná přesněji o záznamy, které nebyly uváděny ihned po pozorování, a to z toho důvodu, že popisované situace byly součástí každodenního režimového opatření.¹⁷⁷ Zúčastněné pozorování je výzkumný styl, kdy výzkumník participuje na každodenním životě lidí, kteří jsou objektem jeho studie. Tím se výzkumník stává jedním z členů zkoumané skupiny. Participace je zároveň nástrojem k porozumění problémů této skupiny.¹⁷⁸

Postupovala jsem tedy dle Reichel, kdy u kvalitativního výzkumu jsou sběr a analýza údajů poměrně náročné a postup flexibilně reaguje na zjištěné informace. Jedná se o tzv. cyklický postup, který se opakuje a výzkumník se může vracet zpět na začátek ke své výzkumné otázce a může ji doplnit nebo změnit. Výzkumník svá data vyhodnocuje v průběhu jejich sběru, a to až do doby, než shromáždění vede k tzv. teoretické saturaci. To je okamžik, kdy získané informace již výzkumníkovi nepřinášejí nová zjištění nebo vysvětlení.¹⁷⁹

¹⁷⁶ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 15-17.

¹⁷⁷ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 40.

¹⁷⁸ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 304-305.

¹⁷⁹ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 41.

6 Ukončení činnosti Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent

Během psaní diplomové práce nastala krize, a to v okamžiku, kdy došlo k náhlému ukončení Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent. Situace byla nečekaná a velice složitě řešitelná pro všechny zúčastněné (děti, rodiče, pedagogy). Po důkladném zvážení jsem dospěla k rozhodnutí pokračovat v psaní této práce. Vyhodnotila jsem, že analyzované situace se opakovaly každodenně a byly součástí režimu zařízení. Nepsala jsem klasické terénní poznámky, ale spíše záznamy, které jsem průběžně postupem času upravovala.

Stále v pozorování pokračuji, nadále jsem v kontaktu s ředitelkou Talentu a nedávno proběhla první a jistě ne poslední celodenní společná akce s dětmi i učitelkami. V současné době mám na občasné hlídání vietnamského chlapce, který Talent navštěvoval a momentálně dochází do české MŠ. Pro tohoto chlapce jsem nadále učitelkou, jak zmiňuje i Suralová, zaužívané oslovení „Paní učitelko“ v dětech zůstane i v případě, že se už o pedagoga nejedná.¹⁸⁰

Vizi ředitelky do budoucna je znovu otevřít Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent nebo podobné zařízení, které bude připravovat vietnamské děti na českou mateřskou školu, aby byl nástup co nejjednodušší a adaptace proběhla co možná nejsnadněji.

¹⁸⁰ SOURALOVÁ, Adéla. „Můžeš prostě říct, že máš babičku“: Vietnamské děti, české babičky a význam prarodičovství v jejich biografiích [online]. *Praha: Sociologický ústav AV*. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/cd5cc8d797dcdee000b5d633426791f8f8cb27d1_15-5-07Suralova20.indd.pdf

7 Záznamy z Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent

Smyslem této kapitoly je poskytnout čtenáři představu o situacích na poli problematiky. V následujících podkapitolách jsou sepsány záznamy z Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent, při kterých jsou znázorněny odlišnosti české a vietnamské kultury. Jejich zvyků, tradic, norem, hodnot. Mnohdy dochází ke střetům norem, které jsou způsobené i různým očekáváním pedagogů. Tyto záznamy obsahují situace s cílem zachytit události tak, aby je bylo možné analyzovat.

7.1 Denní režim centra

Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent mělo stanovenou otevírací dobu od 8 do 19 hodin, sedm dní v týdnu, a to včetně sobot, nedělí i státních svátků. Skutečnost byla taková, že od 8 do 9 hodin ráno byl ve třídě většinou přítomen pouze jeden chlapec, teprve mezi 9. a 10. hodinou začaly docházet ostatní děti. Talent tak bral v úvahu odlišný denní rytmus vietnamských rodin. Vzhledem k pracovní vytíženosti rodičů jsou vietnamské děti zvyklé večeret později, a proto chodí spát až někdy mezi 21. až 22. hodinou. Přesto i tyto děti potřebují hlavně řád a zautomatizované aktivity v rámci třídy, co se týče např. příchodu do školky, vstávání, usínání, jídla, odchodu s rodiči atd.

Po příchodu většiny dětí do třídy učitelka pravidelně s dětmi utvořila ranní kruh, který zahrnoval aktivity, při kterých se děti pozdravily, zazpívaly písničky a rozevčily se. Následně proběhla ranní hygiena a dopolední svačina, poté pedagog naplánoval výuku dle měsíčního plánu. Já jsem většinou s dětmi chodila ven, jedna kolegyně měla výtvarnou činnost, druhá zase hudební a to vše s důrazem na výuku a rozšíření slovní zásoby.

Kolem jedenácté hodiny přicházela ředitelka, která připravovala na dvanáctou hodinu oběd. Asi patnáct minut před dvanáctou hodinou začaly děti uklízet hračky. Poté si šly umýt ruce a sníst oběd. Během oběda pak učitelka připravila matrace na spaní.

Přibližně v jednu hodinu už byly všechny děti v posteli a učitelka jim četla pohádku. Ty nejmenší usnuly hned a přibližně v půl druhé už spaly všechny děti, a to běžně až do třetí hodiny. V půl čtvrté se podávala odpolední svačina, poté měly děti různé odpolední činnosti nebo si hrály, chodily ven atd. Pedagogové dodržovali předepsané činnosti dle tematických plánů a školního vzdělávacího programu přizpůsobené běžnému chodu českým MŠ. Aktivity se tedy řídily i dle ročního období.

Při odpoledních aktivitách učitelka připravila druhou, a to teplou svačinu, která se podávala kolem půl šesté. Během této svačiny začali přicházet rodiče pro své děti. Zhruba v půl sedmé byla ve třídě přítomna přibližně polovina dětí. Skoro pravidelně jsem byla v Talentu s jednou holčičkou až do 19.15 hodin a to proto, že rodiče museli pracovat do sedmi hodin, a tak dceru nestíhali včas vyzvednout.

7.2 Jídelníček aneb česko-vietnamská strava v Talentu

V Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent se strava podávala pravidelně čtyřikrát denně. První jídlo zahrnovalo dopolední svačinu, k té byly podávány cereálie různých tvarů a chutí s ovocným jogurtem nebo mlékem. Tato svačina byla velmi oblíbená a děti se na ni těšily.

V poledne následoval oběd, jednalo se převážně o vietnamskou kuchyni, kterou děti konzumovaly s nadšením. Mnoho těchto jídel se stalo oblíbenými i mezi učitelkami. Například takzvaná lepkavá rýže se sušeným a typickým mletým masem *xôi ruóc*, která se vaří na různé oslavy a svatby nebo palačinky

plněné mletým masem a houbami *Bánh cuốn*. Českou kuchyni jsme se snažili zařazovat pravidelně, aby přechod do české mateřské školy i v tomto ohledu proběhl snadněji a přispěl k rychlejší adaptaci. Českou kuchyní mám na mysli druhy jídel, které se běžně podávají v české MŠ. Většina těchto jídel nebyla nijak oblíbená, a tak snaha o jejich přiblížení nebyla moc úspěšná a mnohdy docházelo k tomu, že děti skoro vůbec nejedly a převážně říkaly „*To nechutná!*“ Překvapením byly houskové knedlíky, které většina dětí s chutí jedla. K odpolední svačině se podávalo ovoce a k tomu něco sladkého. Posledním jídlem pak byla teplá večeře.

Ve chvílích, kdy děti nechtěly jíst, pomáhalo, když na ně ředitelka mluvila vietnamsky, toho využívaly i české učitelky, které se tak naučily několik vietnamských slov, jako je např. *ăn đi [Andy]*, tedy jezte. Jídlo se dětem nenutilo, spíše se postupně zkoušelo, co dětem chutná a co ne. Záleželo i na přístupu konkrétní učitelky. Některá dětem s jídlem pomáhala, krmila je, aby něco snědly. Jiná jim nepomáhala vůbec, a tak toho snědly méně nebo třeba vůbec nic. Cílem bylo, aby se děti najedly, ale bez nucení a v případě, že dětem jídlo nechutnalo, nemusely ho jíst.

Stolování a stravování se ve Vietnamu podstatně liší od toho evropského. Pro Vietnamce je běžné při jídle komunikovat a gestikulovat, jak je popsáno v teoretické části v podkapitole *1.4 Odlišnosti vietnamské a české kultury*. Děti z domova neznají české přísloví: „*Dobré chutnání a bez povídání!*“ S tím souvisí usrkávání polévky, říhání a mlaskání, které je projevem, že je jídlo chutné.

Zajímavostí je, že Vietnamci hůlky používají nejen ke konzumaci jídla, ale je to jejich pomocník i k vaření, např. s nimi obrací řízky apod. Ředitelka Talentu mi dokonce vyprávěla, jak její maminka jí na Vánoce hůlkami i bramborový salát.

7.3 Pobyt venku s vietnamskými dětmi

Jak uvádí Brouček, v zimě jsou ve Vietnamu klimatické podmínky podobné jako v Čechách na jaře nebo na podzim, tedy kolem 8 stupňů.¹⁸¹ V Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent byla téměř většina dětí po celý rok oblečená jako na zimu. Jeden chlapec na sobě měl vrstev jako cibule – košilku, triko, rolák, mikinu nebo svetr a zimní bundu. Speciálně rodiče tohoto chlapce dbali na to, aby vždy při pobytu venku měl oblečené všechny vrstvy oděvu.

Všechny děti, které Talent navštěvovaly, přijížděly i odjížděly s rodiči autem. Kontakt s venkovním prostředím tak měly jen při přesunu z auta do auta. Měla jsem možnost vypožorovat, že rodiče ven s dětmi moc nechodili, protože se báli, aby děti nebyly často nemocné. Během jedné odpolední procházky se přihodilo, že jeden z chlapců začal najednou kolem sebe bezdůvodně házet rukama a vzteky brečet, ptala jsem se ho, co se děje a on říkal: „*Vitr!*“

Odpolední chození ven se stalo velmi oblíbeným. Postupem času jsme chodily ven každý den a děti se na to pokaždé moc těšily. Když mě viděly, hned se ptaly: „*Jdeme ven?*“ Pobyt venku naprosto milovaly! „*Kytička, pampeliška, travička, houpy-houpy!*“ Při jednom pobytu na hřišti jsme s dětmi pozorovaly letadlo, děti ukazovaly a křičely: „*Letadlo!*“ Díváme se, jak letí a já se ptám, kam asi letí, a děti odpovídají: „*Letí do Vietnamu!*“

Vietnamské děti jsou rodiči vedeny k samostatnosti a soběstačnosti. To se projevilo i při pobytu na hřišti, kde bravurně zvládaly skluzavky, houpačky, a to vše samy.

¹⁸¹ BROUČEK, Stanislav. *The visible and invisible Vietnamese in the Czech Republic: the problems of adaptation of the modern-day ethnic group in the local environment of the Czech majority*, s. 56.

7.4 Odlišnosti ve výchově vietnamských dětí

Výchova vietnamských dětí je zcela odlišná oproti té „české“ – nutno uvést, že „českou“ výchovou mám na mysli tu, se kterou jsem se já osobně setkala v rodině, u příbuzných, známých, ve školských zařízeních, ale také na mnoha praxích a brigádách v různých českých mateřských i základních školách. Vyjadřovat se plošně není relevantní, proto vycházím ze své zkušenosti v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent. K napsání této podkapitoly mě inspiroval i článek Francouzské děti nezlobí, kde autorka popisuje vlastní zkušenosti s hlídáním dětí ve Francii a vystihuje tak přesně to, co jsem měla možnost sama během mého výzkumu vypořádat. Ta podobnost mezi vietnamskou a francouzskou výchovou není čistě náhodná vzhledem k tomu, že část Vietnamu byla francouzskou kolonií.¹⁸²

Vietnamská výchova je postavena na hodnotách děti milovat, nastavit jim hranice, ale hlavně být důsledný. Děti hranice potřebují, jsou pro ně jistotou a pocitem bezpečí. I proto pro rodiče znamená MŠ záruku kvalitní výchovy a dobrého vzdělání. Vietnamští rodiče s dětmi jednájí jako s dospělými již ve velmi útlém věku. Je to tím, že jsou pro ně děti malými dospělými.

Při příchodu do Talentu byly děti vždy rodiči důrazně vietnamsky vedeny k českému pozdravení: „*Dobrý den!*“ a při odchodu k rozloučení s pedagogem: „*Na shledanou!*“ V Talentu jsem měla vlastní zkušenost s dvouletým dítětem, které jsem viděla poprvé ve chvíli, kdy se probudilo. Dítě bylo v centru první den, tedy poprvé v takovém zařízení, první kontakt s českou paní učitelkou a rovnou na celý den, s rodiči odcházelo až kolem

¹⁸² Francouzské děti nezlobí, mají tvrdou výchovu, která by ale v našich končinách neprošla! *Kafe.cz* Dostupné z: <https://www.kafe.cz/rodina-a-domov/francouzske-deti-nezlobi-maji-tvrdou-vychovu-ktera-by-ale-v-nasich-koncinach-neprosla-34713.html>

19. hodiny. Všeobecně se nestávalo, že by pro dítě, které bylo v Talentu poprvé, přišli rodiče dříve, i tak situaci děti zvládaly. Děti v Talentu byly samostatné, včetně těch nejmenších. Samy se uměly najíst, napít, obléknout i svléknout, dojit si na toaletu atd.

Je to způsobeno tím, že vietnamské děti jsou odmalička vedeny k samostatnosti a soběstačnosti, a to ve všech ohledech. Je to dáno i tím, že rodiče nepřikládají dominantní a nezastupitelnou úlohu rodiny pro děti mladší dvou let. Děti jsou tedy odmalička většinu dne bez rodičů, kteří se vrací velice brzo po narození dítěte do práce. To potvrzuje i Suralová, která informuje, že ve Vietnamu je placená mateřská dovolená pouze do 4 měsíců věku dítěte.¹⁸³ Ty jsou pak nezávislé na svých rodičích a zvyklé na jejich nepřítomnost. Vietnamští rodiče s dětmi běžně navštěvují již od raného věku restaurace, a to i v pozdních večerních hodinách. Rodiče se svými ratolestmi o mnohém nediskutují. Děti se postupně učí respektovat ostatní a čekat, až na ně přijde řada, nejsou rozmazlené a ukňourané.

7.5 Nemocné děti v Talentu

Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent se odlišovalo od české MŠ v tom, že do zařízení chodily i nemocné děti. I v této situaci byl brán zřetel na pracovní vytíženost rodičů, nestávalo se tak, že bychom nachlazené dítě odmítli. Za dobu mého ročního působení se nemoc dítěte dvakrát řešila.

Bylo to ve chvíli, kdy přišla holčička, která měla pupínky na tváři. Měla jsem obavu, aby se nejednalo o nějaké infekční onemocnění a nenakazily se i ostatní děti. Proto jsem kontaktovala ředitelku, aby s maminkou začala situaci řešit. Maminka pupínky pokládala za běžnou vyrážku, ty pak ale měly

¹⁸³ SOURALOVÁ, Adéla. Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. *Sociální studia / Social Studies*. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6025/5145

i další děti, a dokonce jeden tatínek, který přišel vyzvednout syna a celý obličej měl potečkováný od masti.

Podobná situace se opakovala při příchodu chlapce, kterého přivedla maminka a rovnou přinesla léky. Bylo ale vidět, že mu opravdu není dobře, dopoledne ležel, a když jsem mu změřila teplotu, měl ji vysokou. I v tomto případě jsem kontaktovala ředitelku, kterou jsem informovala o zdravotním stavu chlapce. Ta zjistila, že maminka je v práci a nemůže si vzít volno, proto by byl nemocný chlapec u ní v zaměstnání. V tu chvíli bylo pro chlapce lepším řešením odpočívat v Talentu. Naplánovanou odpolední procházku s dětmi jsem musela zrušit a vymyslet jiný náhradní program ve třídě. Tentýž chlapec byl v jiném případě nemoci maminkou vyzvednut, nicméně ta ho pak stejně musela vzít do práce.

Děti, se kterými jsem se v Talentu setkala, měly převážně léky z lékárny, tedy běžně dostupné bez předpisu. Ptala jsem se ředitelky, proč rodiče s dětmi nechodí k pediatrovi. Říkala, že z její zkušenosti je to i kvůli jazykové bariéře – vietnamští rodiče neumí česky a podle toho se k nim doktoři mnohdy chovají. Lékaře pak navštěvují jen v případě nutnosti. V literatuře se i Kocourek zamýšlí nad nedůvěrou k oficiálním institucím. Upozorňuje, že mezi některými Vietnamci panuje velká nedůvěra k lékařům.¹⁸⁴

7.6 Jazyková bariéra – bilingvismus neboli dvojjazyčnost

Posláním Talentu bylo připravit a co nejvíce usnadnit vietnamským dětem nástup do českých vzdělávacích zařízení. Děti žijící v ČR se pochopitelně potřebují seznámit s českou kulturou i jejími odlišnostmi a také

¹⁸⁴ KOCOUREK, Jiří. *Vietnamci v České republice*, s. 105.

umět dobře český jazyk, jak je popsáno v podkapitole 1.5 *Bilingvismus*. To bylo důvodem, proč v Talentu pracovali pouze čeští pedagogové.

Hlavním komunikačním jazykem byla v Talentu čeština, proto komunikace mezi dítětem a pedagogem probíhala v češtině (jinak to ani u českých pedagogů nešlo). Děti mezi sebou hovořily zpravidla vietnamsky. Snahou ředitelky Talentu bylo s dětmi hovořit česky, ale mnohdy spíš logicky sklouzávala ke svému rodnému jazyku. Vietnamsky pak např. zasahovala i do rozhovoru dětí, které u oběda vyprávěly, co se jim přihodilo, události z domova nebo ze třídy atd. Tyto informace pak tlumočila učitelkám.

Malé děti se nový jazyk učí stejně rychle jako svůj rodný, je to pro ně forma hry, sledují melodii, rytmus a učí se odposlechem. V Talentu českému jazyku děti rozuměly většinou dobře a učily se rychle. V zápalu hry a v komunikaci mezi sebou se však stále vracely ke své mateřštině. Pro snazší práci s dětmi si učitelky osvojily některá vietnamská slova používaná ke každodenním úkonům, jednalo se např. o slova typu začít uklízet, jíst, lehnout si, čůrat atd. Dalším pomocníkem ke komunikaci byl pro pedagogy na nástěnce umístěn seznam vietnamských slov, kde byla vypsána nejen slova pro uklidnění a ukonejšení dětí, ale i slova neslušná. Dále byl na nástěnce k dispozici seznam kontaktů na rodiče v případě náhlé potřeby. Nicméně se většinou volalo ředitelce, která vše s rodiči vietnamsky řešila. Ve třídě se využívala i velká nástěnka, na které se každý měsíc měnila témata podle vzdělávacího plánu a ročního období. Témata a obrázky se týkaly aktuálních českých i vietnamských svátků a tradic.

Jazyková bariéra se projevovala i v komunikaci s rodiči. Pokud dítě odcházelo domů za přítomnosti české učitelky, komunikace se omezila pouze na: „*Dobrý den! Byl hodný? Děkuji. Na shledanou!*“ Ale v přítomnosti ředitelky Talentu setrvali rodiče v družném rozhovoru někdy i půl hodiny.

Jedenkrát jsem měla možnost osobně se setkat se starším sourozencem, který přijal funkci tlumočníka.

V rámci vietnamské komunity je běžné dávat děti již ve velmi útlém věku na hlídání takzvaným českým babičkám. Suralová vysvětluje, že vietnamské matky si přinášejí z jejich rodiště vzor dělení mateřství a práce. Velmi brzy po narození dítěte se vrací do zaměstnání a starost o dítě přebírá babička. V Čechách žijí bez širší rodiny, proto babičku suplují tzv. české babičky, ty jsou nápomocny ke sladění pracovního a rodinného života.¹⁸⁵ Autorka dále vystihuje vztah mezi babičkou a dítětem. Ratolest se stává součástí její rodiny, a tak mu předává kulturní a sociální zvyky, které rodičům dítěte v nové zemi často chybí. I vietnamské děti potřebují mít pravidelný kontakt s babičkou.¹⁸⁶ S těmito babičkami se pedagogové v Talentu nesetkali. Domnívám se, že je rodiče vzhledem k provozní době a českým učitelkám ani nepotřebovali. Někteří rodiče zjistili, že v podstatě děti mluví vietnamsky pouze večer doma a čím jsou starší, tím více pak mateřštinu zapomínají.

Závěrem zmíním, že z hlediska kolektivu zůstávají děti s OMJ mnohdy v ústraní a práce s nimi je pro mnohé pedagogy náročnější. Nejedná se však pouze o rozdílný jazyk, ale i kulturní a sociální šok, které děti prožívají při nástupu do MŠ a do českého prostředí jako takového. Pro příklad ředitelka vyprávěla, jak viděla na zahradě jedné MŠ brečící vietnamské dítě, které se drželo plotu. Přistoupila k němu a vietnamsky se ho snažila uklidnit a řekla

¹⁸⁵ SOURALOVÁ, Adéla. „Můžeš prostě říct, že máš babičku“: Vietnamské děti, české babičky a význam prarodičovství v jejich biografiích [online]. *Praha: Sociologický ústav AV*. Dostupné z:

http://sreview.soc.cas.cz/uploads/cd5cc8d797dcddee000b5d633426791f8f8cb27d1_15-5-07Suralova20.indd.pdf

¹⁸⁶ SOURALOVÁ, Adéla. Vietnamské rodiny a jejich české chůvy: Vzájemná závislost v péči o děti. *Sociální studia / Social Studies*. Dostupné z:

https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5961/5073

mu, že si pro něj rodiče přijdou „*Bó Mə đén đón*“ [Bo me den don]. Novým dětem jsem to také říkala, děti jsou pak klidnější.

Je pozoruhodné, jak i jazyk formuje identitu jednotlivce. Bilingvní děti nejenže bojují a hledají svou identitu, ale mnohdy na stejnou otázku odpoví jinak v českém a jinak ve svém rodném jazyce. Velkou roli zde hraje rodina, kultura a její tradice, jak bylo popsáno v teoretické části v podkapitole 1.4.1 „*Kdo jsem?*“ *Hledání vlastní identity*.

7.7 Požadavky a vzájemná informovanost mezi rodiči a institucí

Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent nemělo nikdy oficiální webové stránky. Byl však založen profil na sociální síti Facebook, kam se umísťovaly fotografie a informace pro rodiče. Jeho prostřednictvím se sdílely různé příspěvky. Rodiče měli možnost mezi sebou komunikovat, sociální síť sledovat, a tak být aktuálně informováni.

Komunikace mezi rodiči probíhala výhradně v jejich mateřštině, a to i v případě, že česky trochu uměli. Bylo velmi nepříjemné sdělovat informace rodičům, kteří na vás v podstatě nereagují, ale velmi živě a emotivně diskutují s ostatními rodiči a dětmi vietnamsky. S ohledem na tuto skutečnost probíhala veškerá komunikace týkající se Talentu výhradně ve vietnamském jazyce, ať už přes sociální síť nebo upozorněním formou letáků na nástěnce pro rodiče.

Snahou Talentu bylo připravit nejen děti, ale i rodiče na návyky, které budou české MŠ vyžadovat. Převážně se jednalo o potřeby nosit dětem např. přezůvky, spodní prádlo nebo pyžamo a mnoho dalších věcí. Důvodem, proč zde zmiňuji zrovna tyto tři věci, je fakt, že je děti nenosily, proto jsme na rodiče více apelovali, aby chybějící věci přinesli.

Pozorování mi umožnilo zachytit i ojedinělé situace, kdy ze dne na den přestalo dítě Talent navštěvovat. Ředitelce ani učitelkám rodiče neposkytli žádné informace. Nikdy jsme se nedozvěděly, co bylo důvodem a neměly jsme možnost se ani s dětmi rozloučit. Takoví rodiče si dokonce ze školy neodnesli ani oblečení svého potomka.

O ukončení Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent jsme se dozvěděli na poslední chvíli. Podle informací je dětem moc smutno a některé i brečí a ptají se, proč nemohou zase do Talentu a musí do nové MŠ. Přestože to byla i pro rodiče nelehká situace, které museli čelit, jsou dodnes stále s ředitelkou v kontaktu a na Talent vzpomínají kladně. Vztahy s ředitelkou zůstaly velmi dobré i mezi učitelkami a přátelíme se dodnes. Na celodenní setkání, které jsme pro děti zorganizovaly, se sešel skoro plný počet učitelek i dětí z Talentu a jistě si podobnou akci znovu zopakujeme.

8 Resumé výzkumu

Účelově jsem sledovala situace, kde docházelo ke konfrontaci českých a vietnamských norem. Níže uvedu zjištěné závěry, které jsou výsledkem zkoumání.

8.1 Výsledky výzkumu

Z výsledků výzkumu v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent vyplynuly odlišnosti, se kterými se musí vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy vyrovnat. Níže se přenesu k zodpovězení výzkumných otázek a umožním tak nahlédnout do této problematiky.

S jakými odlišnostmi se musí vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy vyrovnat?

Jak již bylo uvedeno v předešlých kapitolách, vietnamská komunita je odlišná od té české a z toho vyplývají níže popsané jinakosti. V této práci jsem pojmenovala odlišnosti, na které jsem měla možnost nahlédnout v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent. S těmito odlišnostmi se musí vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy vypořádat. Odpověď na první otázku proto ovlivňuje formulace otázek dalších.

Rozdíl mezi vietnamským a českým dítětem je vidět na první pohled. Konkrétně u vietnamských dětí se jedná o kulturní a sociální šok, který při nástupu do mateřské školy prožívají. Významnou a současně stěžejní odlišností je neznalost českého jazyka, ta s sebou nese problematickou komunikaci jak mezi dítětem a jeho vrstevníky, dítětem a pedagogem, tak i rodiči a pedagogem. Prolomení jazykové bariéry je tak nezbytnou součástí pro začlenění dítěte s OMJ do českého kolektivu.

Odlišně nastavený denní režim je pro vietnamské děti jednou z dalších bariér, kterou musí překonat. Při nástupu do české mateřské školy děti narážejí na české normy ohledně časných ranních příchodů a zároveň brzkých odpoledních odchodů z MŠ. Vietnamské děti, které večeří a chodí spát v pozdních večerních hodinách, jsou pak vzhledem k rannímu vstávání unavené. S tím souvisí odpolední odpočinek v MŠ, který je pro tyto děti nedostačující. Pracovní vytíženost rodičů neumožňuje vyzvedávat děti v určeném čase ze školek a z toho důvodu musí zaměstnávat české babičky.

Mezikulturní rozdíly se dále projevují v odlišné stravě, na kterou vietnamské děti nejsou naučené, a proto jim většina jídel v MŠ nechutná. Během stolování jsou děti zvyklé komunikovat a mlaskání nebo říhání je projevem běžného chování, ale zcela odlišného od evropského vzorce chování. Nenošení spodního prádla, pyžama nebo přezůvek se podstatně liší od českých norem, na kterých je MŠ vystavěna.

Na straně druhé jsou vietnamské děti od útlého věku vedené k samostatnosti a větší nezávislosti na rodičích. Ta napomáhá i k snazšímu překonání odlišností, se kterými se musí tyto děti v českých MŠ vyrovnat.

Jak jsem nahlížela z perspektivy pedagoga pracujícího v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent na odlišnosti české a vietnamské kultury?

Česko-vietnamské vzdělávací centrum Talent bylo bez jakékoliv předchozí zkušenosti mým prvním setkáním s multikulturním prostředím a s odlišnou vietnamskou kulturou. Hned jak jsem poprvé do zařízení vstoupila, mnohé mě upoutalo.

Komunikace s dětmi nebyla jednoduchá, děti českému jazyku nerozuměly – učily se, ale především já nerozuměla dětem, které mezi sebou komunikovaly převážně ve své mateřštině. Nesnadná byla i komunikace

s rodiči. Na toto jsem reagovala předáváním důležitých zpráv pro rodiče formou letáků psaných ve vietnamštině.

Provozní doba Talentu byla přizpůsobena potřebám vietnamských rodin. Zařízení bylo otevřeno po celý týden od 8 do 19 hodin, a to i o víkendech a státních svátcích. Při odpoledním odpočinku spaly všechny děti i několik hodin. Pravidelně většina dětí nenosila pyžamo, spodní prádlo nebo přezůvky.

Snaha přiblížit dětem českou kuchyni nebyla moc úspěšná. České jídlo dětem nechutnalo a většina dětí ho spíše nejedla. Z tohoto důvodu byla víceméně denně podávána vietnamská kuchyně.

Byla jsem naprosto konsternovaná, jak jsou ty nejmenší, i dvouleté děti, v Talentu soběstačné, samostatné a v mnohém s rodiči nediskutují. Nově přichozí dítě bez jakýchkoliv předchozích zkušeností se školským zařízením strávilo v centru celý den, a to bez jakýchkoliv větších problémů.

Jakým způsobem se tyto odlišnosti promítly do běžného chodu zařízení?

Chod Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent byl přizpůsoben zvykům vietnamských rodin. Důraz však byl kladen na přípravu vietnamských dětí na českou mateřskou školu a usnadnit tak jejich nástup do českého kolektivu.

Komunikace pedagoga s rodiči byla komplikovaná, proto vše řešila ředitelka Talentu ve vietnamštině slovem i písmem. K prolomení jazykové bariéry přispělo postupné rozšíření slovní zásoby dětí v češtině a také to, že si i učitelky osvojily některá vietnamská slova a dětem je opakovaly v obou jazycích.

V Talentu pobývaly děti průměrně deset hodin denně sedm dní v týdnu, docházelo tak k bližším vzbám mezi pedagogem a dítětem. Největší počet dětí

ve třídě byl od 10 do 18 hodin. Většina dětí byla často unavená, proto jim bylo umožněno odpočívat i několik hodin, přesto občas musely být kolem čtvrté hodiny buzené. Nenošení spodního prádla a pyžama u většiny znamenalo, že děti musely odpočívat v oblečení, ve kterém byly celý den.

Stravování se spíše přizpůsobovalo dětem, a tak se častěji podávalo jídlo vařené na vietnamský způsob. Pravidelně se ale zařazovala jídla, která jsou podávána v českých MŠ, ta dětem převážně nechutnala. Postupně se vytipovala aspoň některá česká jídla, která se děti naučily jíst. Překvapením byly houskové knedlíky, které skoro všechny děti s chutí snědly.

Děti v Talentu byly rodiči striktně vietnamsky vedeny k důslednému českému zdravení a děkování. Dále k samostatnosti a respektu k pedagogovi. I ty nejmenší se s minimální pomocí samy uměly najíst, obléknout, svléknout, about, zout a bravurně zvládaly i pobyt venku spojený s návštěvou dětského hřiště. Nově příchozímu dítěti pomáhala ředitelka, která na něj mluvila mateřštinou, a to především u prvního poledního odpočinku. Učitelky v nepřítomnosti ředitelky využívaly vietnamská slova pro uklidnění nových dětí.

Jaké normy jsou nutným předpokladem pro žití v české mateřské škole?

Z výše uvedeného vyplývají odlišnosti především z oblasti nastavených norem školských zařízení, které kladou pedagogové na děti a rodiče při nástupu do českých mateřských škol. Nutno konstatovat, že různé druhy norem jsou těžko zařaditelné do jedné škatulky a není tak jednoduché je rozlišit.

V případě, že se komunita chová tak, jak považuje za správné, jedná se o *morální nebo ideální normu*. Do této kategorie lze zařadit prokazování vysoké úcty, zdravení pedagogů, požadavky kladené na samostatnost dětí, ale i povinnost nošení oblečení, např. pyžama, spodního prádla, přezůvek.

Statistická norma definuje chování, kterým se řídí většina. Pro rodiče to znamená dodržování stanovené doby příchodu i odchodu dětí a respektování požadavku, že nachlazené dítě do MŠ nepatří. Do této kategorie lze zařadit i *Etickou normu*, kde je požadavek na určité chování. To znamená, že pro vietnamské děti se stává usrkávání polévky, mlaskání, říhání nebo povídání u jídla nově projevem neslušného chování.

Psaná i nepsaná pravidla chování dle hodnot určité skupiny definuje *sociální norma*. Do této skupiny lze na prvním místě zařadit nutný předpoklad zvládnout vyučovací jazyk ve školských zařízeních.

Sociokulturní norma zastřešuje všechny ostatní normy. Hlavní významové znaky zahrnují hodnoty a postoje dané doby. Jakákoliv rozdílnost je považována za nenormální. V tomto případě se jedná o všechny vyzkoumané a výše popsané odlišnosti. Především předpoklad a schopnost běžné komunikace majoritní společnosti a adaptace na odlišný režim a českou kuchyni vzdělávací instituce.

8.2 Kritická úvaha

Na základě zkoumání jsem došla k závěru a vytipovala eventuální změny v českých mateřských školách, které mohou být nápomocny nejen vietnamským dětem. Současně si tím odpovím na poslední výzkumnou otázku.

V jakých směrech by mohlo dojít k proměně českého předškolního zařízení? Jaké normy jiné kultury lze akceptovat?

Jak již bylo naznačeno v předešlém textu, jedním z důležitých aspektů proměny předškolního zařízení je umožnit pozdější příchod dětí do české MŠ, a naopak odchod v pozdějších odpoledních hodinách. Chod předškolních zařízení v ČR se zdá být nedostatečně připraven na příliv dětí jiného etnika. Současný režim je stále stejný, přibližně od 60. let a jeví se jako v mnohém

nevhodný i pro české rodiny. Koncepce mateřské školy se proměňuje minimálně a nedostatečně se tak přizpůsobuje požadavkům dnešní doby. Změna se neodráží ani ze stran předepsané povinné výbavy. Stále se jedná o systémové nastavení, která vyžadují všechna zařízení.

Dalším přínosem k proměně předškolního zařízení by byla možnost volby dvou jídel tak, jak je tomu dnes i v jiných školských zařízeních.

České MŠ dnes běžně využívají školní asistenty. Při vyšším počtu dětí vietnamského původu je tento fakt třeba zohlednit a mít k dispozici asistenta stejné národnosti.

Během výzkumu jsem začala uvažovat o možnosti víkendového provozu českých MŠ, tato možnost je opomíjená. Pro vietnamské rodiče by byla přínosem, ale mohla by být využívána i českými rodinami. Výstupem z tohoto pozorování je fakt, že se školskému zařízení musí stále přizpůsobit nejen dítě, ale i jeho rodina.

Závěr

Diplomová práce se zabývala přípravou vietnamských dětí na českou mateřskou školu. Výzkum jsem realizovala v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent, který považuji za klíčový most pro snadnější přechod vietnamských dětí do české MŠ. Znalost vyučovacího jazyka a pochopení českých norem chování je významné pro snazší začlenění těchto dětí do českého kolektivu.

Provedla jsem výzkum teoretických předpokladů, které se pojily na položené výzkumné otázky. Cílem práce bylo zjistit hlavní rozdíly vietnamské a české kultury, se kterými se setkávají vietnamské děti při nástupu do české mateřské školy. Současně nastínit, co je nutným předpokladem pro existenci v české mateřské škole. Zabývat se teorií společenských a kulturních norem, relevantních pro přípravu vietnamských dětí na pobyt v české mateřské škole.

Vietnamské děti, navštěvující předškolní zařízení, vyrůstají mezi dvěma odlišnými kulturami, českou a vietnamskou. Hlavní kulturní rozdíly byly popsány v teoretické části a nastíněny subjektivním pohledem v části empirické. Přizpůsobit se české kultuře a českým normám je pro vietnamské děti nutným předpokladem pro existenci v české mateřské škole. Výzkum jednoznačně potvrzuje, že mezi uvedené normy patří zvládnout komunikaci v českém jazyce, přizpůsobit se odlišnému stravování, dodržovat včasné příchody i odchody, nosit povinnou výbavu a přijmout tak odlišné vzorce chování. Účelově jsem tyto normy relevantní pro přípravu vietnamských dětí na pobyt v české mateřské škole sledovala a popsala v teoretické části.

Pro naplnění cíle jsem zvolila výzkumná data, která byla získána prostřednictvím kombinace kvalitativních technik. Hlavním cílem výzkumu bylo na základě subjektivních zkušeností poukázat na odlišnosti, se kterými

jsem se setkávala v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent při přípravě vietnamských dětí na nástup do české mateřské školy. Dalším cílem bylo detailně a věrohodně popsat situace, které se přihodily v průběhu mého ročního působení v roli pedagoga v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent. A na závěr analyzovat, jaké situace z perspektivy pedagoga vytvářejí disharmonie a střety různých hodnot, očekávání, zvyků, norem.

V empirické části byly popsány osobní zkušenosti z Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent a nastíněny odlišnosti české a vietnamské kultury, se kterými jsem se setkala a které jsem zkoumala v souvislosti s přípravou vietnamských dětí na českou mateřskou školu. Analyzovala jsem situace vytvářející střet norem mezi dvěma kulturami a ve výsledcích výzkumu tak zodpověděla své výzkumné otázky. Výsledky výzkumu ukázaly normy, kterým se musí vietnamské děti a jejich rodiny přizpůsobit. Na závěr jsem vytipovala eventuální změny v českých mateřských školách, které do budoucna mohou být nápomocny nejen vietnamským dětem.

Výzkum prezentovaný v předchozích kapitolách měl jasně formulované výzkumné otázky, na které jsem odpověděla. Hlavní pozitivum výzkumu spatřuji v intenzivním osobním kontaktu se zkoumaným prostředím. Osobní vazba se všemi zúčastněnými v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent je zároveň jeden z limitujících faktorů této práce. Pro konstrukci případné další fáze výzkumu se nabízí otázka: *Zda a jak je koncepce českých mateřských škol stavěná rozdílně ve srovnání s jinými evropskými státy?*

Poznatky a informace obsažené v této práci mohou případným čtenářům usnadnit porozumění vietnamské kultuře a sloužit pedagogům k multikulturnímu vzdělávání dětí v ČR. Do tak blízkého kontaktu s vietnamskou komunitou se nedostane každý, proto si cením příležitosti stát se součástí Česko-vietnamského vzdělávacího centra Talent.

Seznam literatury a dalších zdrojů

Knižní zdroje

BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0617-0.

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. *Kdo jsem a kam patřím?: identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: Sofis, 2005. ISBN 80-902785-8-2.

BROUČEK, Stanislav. *The visible and invisible Vietnamese in the Czech Republic: the problems of adaptation of the modern-day ethnic group in the local environment of the Czech majority*. Prague: Institute of Ethnology CAS, 2016. ISBN 978-80-88081-07-4.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9.

ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? Rozhovory o životě a škole pro 21. století*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2009. ISBN 978-80-7106-582-1.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

DRBOHLAV, Marcel a David KUČERA. *Vietnamci v Čechách, jak je známe i neznáme, aneb (Ne)zdravá konkurence*. Praha: Prime Safety, 2012. ISBN 978-80-903906-4-5.

FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy Praha, 2014. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-174-9 / 978-80-7444-031-1.

HLAVATÁ, Lucie a Nguyen Thi Binh SLAVICKÁ. *1000 vietnamských slovíček: ilustrovaný slovník*. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1102-8.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Ilustroval NIKKARIN. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02757-9.

KOCOUREK, Jiří. Vietnamci v České republice, s. 99-105. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1154-9.

MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

MÜLLEROVÁ, Petra. *Vietnam*. Praha: Libri, 2004. Stručná historie států. ISBN 80-7277-255-4.

NGUYEN JIRÁSKOVÁ, Duong. *Banánové dítě: Vietnamka v české džungli*. Ilustroval Barbora BALGOVÁ. Brno: BizBooks, 2017. ISBN 978-80-265-0691-1.

NGUYỄN, Quýt Tiên. *Tiếng Việt: dành cho học sinh Việt Nam tại Cộng hoà Séc = Vietnamština: učebnice pro vietnamské žáky žijící v ČR*. Praha: Hội Ngôn ngữ Việt-Séc, 2016. ISBN 978-80-906217-2-5.

Ottova encyklopedie A-Ž. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-014-5.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, 2005. Bod (Dokořán). ISBN 80-7363-022-2.

SOUDKOVÁ, Vladimíra a Tomáš SOUDEK. *Bariéry mezi námi očima cizinců*. Praha: European Training and Consulting, 2008. ISBN 978-80-254-3857-2.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

ŠIMEČKOVÁ, Šárka. *Vietnamská komunita v Praze*. Praha: Muzeum hlavního města Prahy, 2010. ISBN 978-80-85394-72-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VASILJEV, Ivo. *Život s více jazyky: jazyková autobiografie*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2011. Sociolingvistická edice. ISBN 978-80-7422-120-0.

WIOROGÓRSKA, Zuzanna, Serap KURBANOĞLU, Sonja ŠPIRANEC, et al. Information Problems Encountered by Asian Students at the European Universities. A Case of Poland. *Information Literacy in Everyday Life: 6th European Conference, ECIL 2018, Oulu, Finland, September 24 1327, 2018, Revised Selected Papers* [online]. 2019, 390-398 [cit. 2019-03-26]. DOI: 10.1007/978-3-030-13472-3_37. ISBN 3030134725. ISSN 18650937.

Elektronické zdroje

Adaptace dítěte v MŠ. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2018 [cit. 2019-02-22].

Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/adaptace-ditete-v-ms>

BEZOUŠKA, Štěpán. Stereotypizace Romů a Vietnamců v české společnosti. *Kulturní studia, Vol 2016, Iss 1, Pp 57-73 (2016)* [online]. 2016, 2016(1), 57-73 [cit. 2018-01-27]. ISSN 23362766. Dostupné z:

<http://kulturnistudia.cz/2016-1/Stereotypizace%20Rom%C5%AF%20a%20Vietnamc%C5%AF%20v%20%C4%8Desk%C3%A9%20spole%C4%8Dnosti.pdf>

Centrum prospěje integraci malých Vietnamců. *HALÓ NOVINY* [online]. 2016 [cit. 2019-01-28]. Dostupné z:

<http://www.halonoviny.cz/articles/view/42772497>

Česko-vietnamská společnost. *Česko-vietnamská společnost: Nejstarší a největší celostátní organizace přátelství s VSR* [online]. [cit. 2019-03-02].

Dostupné z: <http://www.cvs-praha.cz/>

ČESKO-VIETNAMSKÉ VZDĚLÁVACÍ CENTRUM PRO DĚTI „TALENT“ ZAHÁJILO SVOJI ČINNOST V PRAZE 4 – LIBUŠI. *Česko-vietnamská společnost: Nejstarší a největší celostátní organizace přátelství s VSR* [online]. 2016 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.cvs-praha.cz/?p=2063>.

Čtvrtletní zpráva o migraci - IV. 2018: odbor azylové a migrační politiky. *Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2018 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z:

<https://www.mvcr.cz/soubor/ctvrtletni-zprava-o-migraci-iv-2018.aspx>.

Děti s odlišným mateřským jazykem: V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH. *META, o.p.s.* [online], 216 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z:

https://www.pppuo.cz/soubory/pro_pedagogy/doporucujeme/cizinci_metodika_MS.PDF

Francouzské děti nezlobí, mají tvrdou výchovu, která by ale v našich končinách neprošla! *Kafe.cz* [online]. 2018 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <https://www.kafe.cz/rodina-a-domov/francouzske-deti-nezlobi-maji-tvrdou-vychovu-ktera-by-ale-v-nasich-koncinach-neprosla-34713.html>

INFO-DRÁČEK. *INFO-DRÁČEK, z. s.* [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://www.info-dracek.cz/>

Integrace imigrantů do vzdělávacího systému: (tento příspěvek vznikl za podpory Evropského integračního fondu EIF 2008-17) [online]. [cit. 2019-03-29]. Dostupné z: http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavacihho_systemu.pdf

JANSKÁ, E., A. PRŮŠVICOVÁ a Z. ČERMÁK. Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie-Sborník CGS* [online]. 2011, 116(4), 480-496 [cit. 2017-11-14]. ISSN 12120014. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571066.pdf>

KLEŇHOVÁ, Michaela. Cizinci vzdělávající se na českých školách. *Statistika&My* [online]. Český statistický úřad, 2016 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/02/cizinci-vzdelavajici-se-na-ceskych-skolach/>

KOCOUREK, Jiří. Vietnamci v ČR, s. 46-62. In: LEONTIYEVA, Yana. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. ISBN 80-7330-098-2. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/247_ss_06_10.pdf

Metodika integrace cizinců v mateřské škole. *MŠ Srdíčko* [online], 39 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: http://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=32366

2. NORMA, NORMALITA, MKN 10, PŘÍČINY VZNIKU PSYCHICKÝCH NEMOCÍ POJETÍ NORMY [online], 4 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2014/V201/um/2._Norma_MKN_10_priciny.pdf

POTŘEBY ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM: VE ŠKOLÁCH ZŘIZOVANÝCH MĚSTSKOU ČÁSTÍ PRAHA 12. *SocioFactor s.r.o.* [online]. 2016, 90 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=52585

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

R41 Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci. *Český statistický úřad* [online]. 2016 [cit. 2019-03-30].

Dostupné z:

https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2016.pdf/cc9ea770-817e-4779-8028-70e17b62cc3d?version=1.0

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *INFORMACE O POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. 2017 [cit. 2017-11-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>

SOURALOVÁ, Adéla. Vietnamese Parents and Czech Nannies: Second-Generation Immigrant Children and their Educators. *Journal of Education Culture and Society*, Vol 2014, Iss 1, Pp 320-333 (2014) [online]. 2014, **2014**(1), 320-333 [cit. 2017-11-14]. DOI: 10.15503/jecs20141-320-333. ISSN 20811640. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/266731440_Vietnamese_Parents_and_Czech_Nannies_Second_Generation_Immigrant_Children_and_Their_Educators

SOURALOVÁ, Adéla. Vietnamské rodiny a jejich české chůvy: Vzájemná závislost v péči o děti. *Sociální studia / Social Studies* [online]. 2012. [cit. 2019-01-16]. Dostupné z:

https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5961/5073

SOURALOVÁ, Adéla. „Můžeš prostě říct, že máš babičku“: Vietnamské děti, české babičky a význam prarodičovství v jejich biografiích [online]. *Praha: Sociologický ústav AV ČR*, 2015 [cit. 2019-03-29]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/cd5cc8d797dcdee000b5d633426791f8f8cb27d1_15-5-07Souralova20.indd.pdf

SOURALOVÁ, Adéla. Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. *Sociální studia / Social Studies* [online]. 2014 [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6025/5145

Střídání stráží: Banánové děti v České republice budou brzy nahrazeny. *Pražský Patriot* [online]. 2016 [cit. 2018-10-28]. Dostupné z: <https://www.prazskypatriot.cz/stridani-srazi-bananove-deti-v-ceske-republice-budou-brzy-nahrazeny/>

SÝKORA, Luděk. Soužití v městské čtvrti: majorita a Vietnamci v Praze-Libuši = Living together in an urban neighbourhood. *Sociologický časopis = Czech sociological review* [online]. 2016 [cit. 2017-11-15]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/ae15898c4c43b38898669c8ec08d4c34e1415760_16-4-02Sykora17.indd.pdf

Vietnamská menšina v ČR: Náboženství, kultura, soužití. *CERME: Centrum pro religionistiku a multikulturní edukaci* [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.cerme.cz/cs/ukazky/vietnamska-mensina-v-cr-nabozenstvi,-kultura,-souziti>

ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM
DO MATEŘSKÝCH ŠKOL. *InBáze*, z.s.[online]. 2018, 60 [cit. 2019-03-10].

Dostupné z: http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2018/06/metodika_verze_28.6.18.pdf

Další zdroje

Studijní materiál z absolvovaného akreditovaného vzdělávacího kurzu na téma *Vietnamské dítě v české škole – Jak (ne)řešit jinakost* (lektor: Mgr. Ondřej Klípa, Ph.D.).

Příloha 1 – Ukázka terénního záznamu

V této fázi nabídnu čtenáři terénní záznam, který popisuje událost, s níž jsem se setkala na začátku svého působení v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent. Jednalo se o mou první zkušenost v multikulturním prostředí. Tato situace pro mne byla natolik ohromující, že pokládám za zcela relevantní ji popsat. Veškerá zmíněná jména byla změněna za účelem anonymity.

Moje reakce na konflikt

Jedno pozdní odpoledne plynulo jako obvykle, ve třídě bylo 8 dětí, které si spolu hrály na koberci. Dva chlapci si stavěli s kostkami silnici. Čtyři dívky se rozhodly pro vaření, a tak si rozestavěly kuchyňku s nádobím, stůl a židličky. Ostatní dvě děti se mnou seděly u stolu a společně jsme stavěly puzzle. Bylo něco kolem šesté hodiny, když zazvonil zvonek a jedna z maminek si přišla vyzvednout svého chlapce. Tato maminka přišla pro své dítě vždy usměvavá (ostatně jako všichni rodiče). Proto mě překvapilo, že se doslova přiřítla v rozevláté bundě a už při pozdravu na mě působila velmi rozladěně. Stroze mi řekla „*Dobrý den!*“ a vehnala se do třídy. Zavolala vietnamsky na svého chlapce a společně odešli do šatny. Říkala jsem si, že se asi něco stalo, ale víc jsem se tím nezabývala a dál jsem se věnovala dětem.

Všichni jsme pokračovali ve svých činnostech. Nešlo ale přeslechnout, jak matka na syna cosi vietnamsky mluvila, a to hodně hlasitě a podrážděně. Zdálo se mi, že chlapec i pláče, zpozorněla jsem a v tom se doslova nasupená matka vřítla do třídy, kluka vlekla s sebou za ruku k ostatním dětem a něco

vietnamsky křičela „(...) Pavel.“¹⁸⁷ Zaražený chlapec se zvedl z koberce od kostek a pomalu k ní přicházel. Jen jsem stála a zeptala jsem se jí: „Co se stalo?“ Vůbec na mě nereagovala, udělala krok vpřed, Pavla popadla za ruku, zacloumala s ním, vietnamsky něco řekla a štípla ho do tváře. Pavel začal plakat, její syn také a ona dál gestikulovala a něco vietnamsky opakovala k plačícímu Pavlovi. Ve třídě bylo absolutní ticho, což v dané situaci nebylo nijak zvláštní. Děti se po sobě dívaly a já vlastně jen zírala, co se právě stalo.

Velmi mě překvapilo, jak matka situaci řešila, s jakou rozhodností jde, zavolá si cizí dítě (s úmyslem ublížit mu) a štípne ho. Vzala jsem Pavla do náruče a snažila jsem se ho uklidnit. Zároveň jsem začala mluvit na matku, kterou jsem upozornila, ať přestane křičet, že takto se nebude nic řešit a jdu volat ředitelku školky.¹⁸⁸

Ostatní děti stály v hloučku, koukaly a řešily spolu vietnamsky nejspíš – určitě, co se právě stalo. Moje počáteční pocity bezmoci se proměnily ve zlost a vztek na sebe, protože jsem nedokázala zabránit tomu, aby takhle matka šla a cizí dítě štípla. Posléze jsem si spíš kladla otázku, zda tomu vůbec šlo zabránit – nešlo (strategie zvládnání). Vzala jsem do ruky telefon a vytočila číslo na ředitelku. Než jsem stačila něco z této události ředitelce popsat, matka popadla svého plačícího syna za ruku a rychlým krokem zmizela ze dveří.

¹⁸⁷ Pavel je bystrý, šikovný a velice pohyblivý chlapec, ale je nesoustředěný, roztěkaný a útočí na ostatní děti. Tu někoho bouchne, štípne nebo kousne. Vyvolává většinu dětských sporů, a proto velmi často od dětí slyším: „Pavel au, au“. Nutno asi také poznamenat, že se jedná o chlapce, který byl svědkem domácího násilí, jednou nám ve školce vyprávěl, jak volali policii. Nevěděla bych to, nebýt ředitelky, protože to vše vyprávěl ve vietnamštině u oběda.

¹⁸⁸ Ředitelka školky je Vietnamka, která kvůli jazykové bariéře řeší většinu záležitostí s rodiči sama. Již od počátku mého působení mi řekla, že pro Vietnamce je jedno z nejcennějších povolání pedagog. Proto žádné stížnosti nebo připomínky neřeší s učitelem, ale právě s ní – nedovolí si učiteli nic říct.

Po chvílce zazvonil telefon a přišla jiná maminka vyzvednout svou dceru.¹⁸⁹ Jakmile vkročila do třídy, všechny děti se k ní seběhly a jeden přes druhého jí vietnamsky začaly popisovat, co se před chvílí stalo. Bylo mi velmi nepříjemné, že jsem opět nerozuměla, co si děti mezi sebou povídají, a především mi vadilo, že nevím, jak situaci vnímaly a jak ji matce popisují. Netušila jsem, zda mám na matku reagovat a zda jí vůbec něco říkat. Ona dětem taky něco povídala. Zeptala jsem se, zda s ní domů dnes odchází i Pavel. Odpověděla, že ne, protože jeho maminka je už na cestě. Podle toho, jak tato maminka s dětmi hovořila a podle intonace hlasu jsem pochopila, že už je o tom, co se dnes stalo, informována. Pavlovi cosi řekla ve vietnamštině, pochopila jsem, že maminka už jede a odešla se svou dcerkou do šatny.

V průběhu dalšího telefonátu s paní ředitelkou, která komunikovala střídavě s matkami obou chlapců, jsem zjistila, že dopoledne Pavel onoho chlapce štípl do tváře. Sled následujících událostí byl velmi rychlý. Během okamžiku se přiřítla Pavlova maminka, držela v ruce telefon a byla evidentně vytočená. Ani si nevzpomínám, jestli pozdravila, myslím si, že ne. Šla hned v botách do třídy a rovnou volala na Pavla. Rukou mu zvedla obličej a koukla mu na tvář, kterou měl následkem štípance červenou. Pavel jí začal cosi vietnamsky vyprávět, pochopila jsem, podle gest a ukazování na tvář, že jí líčí celou událost. Ona jen kývla hlavou a také mu něco řekla. Potom se otočila na mě a jen oznámila, že mluvila s ředitelkou školky (řekla její jméno), vzala Pavla za ruku a odcházela.

Bylo kolem půl sedmé, s dětmi jsme začaly společně uklízet hračky a já stále po telefonu řešila celou událost s ředitelkou. Když zazvonil zvonek

¹⁸⁹ Jednalo se o maminku, která se s maminkou Pavla přátelí, často si děti navzájem ze školky vyzvedávají a odchází spolu domů. I tato maminka mnohokrát řešila štípnutí od Pavla, její dcera také několikrát říkala „*Pavel au, au!*“

a šla jsem otevřít dalším rodičům, všechny děti začaly nejen svým, ale i ostatním vykládat, co se stalo a také rodiče, kteří se potkali v šatně, o tom spolu vzájemně diskutovali (to se ale opět mohu jen domnívat, protože jako vždy jsem nerozuměla ani slovo).

Z celé situace jsem byla rozhozená, řešila jsem ji několikrát s ředitelkou i s ostatními učitelkami dalších několik následujících dní. Shodly jsme se na tom, že přece nejen zmíněná matka, ale (kdokoliv) nemůže jít a ublížit cizímu dítěti. Navíc odkdy dospělí řeší konflikty stejně jako děti – tedy násilím? „Oko za oko, zub za zub“. Dospělí by přece měli jít dětem příkladem a dávat vzor, a to nejen v chování k ostatním dětem – neubližujeme si.

Na druhou stranu je nutné zmínit, že celkem pravidelně chlapec odcházel domů a matce říkal: „*Pavel au, au*“. Předpokládám, že opakované poslouchání stížností od syna a zmíněné rozpoložení matky vedlo k tomu, že matce došla trpělivost, ruply jí nervy, a tak prostě zareagovala, jak reagovala. Možná ani ne pro ni příliš vhodným způsobem, a to byl asi důvod, proč ve školce matku ani syna už nikdy nikdo neviděl.

Sama sebe jsem se několikrát ptala, zda jsem měla reagovat nějak jinak? Mohla jsem takovému konfliktu zabránit? Zvládla jsem tu situaci a obstála jsem před sebou i dětmi? A jak bych reagovala dnes s odstupem času? Samozřejmě přicházely i myšlenky typu, proč jsem u toho musela být zrovna já.

Domnívám se, že velkou roli zde sehrála i jazyková bariéra. Je opravdu velmi nepříjemné, když mezi sebou hovoří děti a rodiče a vy mezi nimi stojíte, usmíváte se a vůbec netušíte, o čem je řeč. Mnohdy jsem byla i svědkem, jak rodič napomenul vietnamsky cizí dítě. Rodiče se mezi sebou znají, někteří si i vzájemně vyzvedávají děti ze školky a celkově se jedná o přátelské a rodinné vztahy. V tomto případě šlo i o osobní vztah mezi maminkami.

Chlapec už víckrát do Talentu nepřišel a jen jsme se dozvěděli prostřednictvím sociálních sítí, že navštěvuje školku v Sapě.¹⁹⁰ Tato vyhrocená událost se v podstatě vyřešila sama, víc se k ní nikdo nevracel, a tak nějak vyšuměla.

¹⁹⁰ Během mého působení v Česko-vietnamském vzdělávacím centru Talent jsem byla několikrát svědkem toho, jak dítě ze dne na den přestalo centrum navštěvovat. Většinou rodiče nikomu nic neřekli. Shodou okolností se mě na tohle konkrétně ptaly i učitelky v české MŠ při absolvování mezioborové praxe v roce 2018. Říkaly, že se jim to u vietnamských žáků stává poměrně často.

Příloha 2 – Fotografie dětí z Talentu



Foto: Simona Hyková