

Přínos interkulturní práce

příručka pro odborníky
pracující s dětmi a rodinami
vietnamských imigrantů v ČR



RODINA

porozumění a podpora



ŠKOLA

spolupráce a komunikace



KOMUNITA

propojení a respekt



ORIENTACE

informace a provázení



**South
East
Asia
- liaison**



**Spolufinancováno
Evropskou unií**



Šárka Martínková | Jiří Kocourek



SEA-I, z. s. 2026

Metodická příručka vznikla v rámci projektu „Vietnamské centrum pro zdravou rodinu“, reg. č. CZ.03.02.01/00/22_043/0001527, financovaného z Evropského sociálního fondu plus a státního rozpočtu prostřednictvím Operačního programu Zaměstnanost plus.

Lidé, kteří stáli u vzniku publikace



Autoři

Mgr. Šárka Martínková, Mgr. Jiří Kocourek



Spoluautoři

Mgr. Julie Lien Vrbková, Mgr. Tu Thanh Velčevová, Mgr. et Bc. Jan Uhlíř, Mgr. Van Anh Tranová, Mgr. Ngo Quynh Nga, Bc. Nguyen Kinh



Aktéři

Rádi bychom také poděkovali všem aktérům z praxe, kteří nás inspirovali a obohatili při společných pracovních setkáních, v rámci případových studií, na konferencích i při dalších odborných aktivitách. Velmi si vážíme jejich otevřenosti, sdílení zkušeností i ochoty hledat společná řešení. Právě tato spolupráce významně přispěla k podobě této publikace.

Naše poděkování patří zejména:

MŠ Mezi Domy | MŠ K Lukám | ZŠ Meteorologická | ZŠ Angel | ZŠ Rakovského | ZŠ Smolkova | ZŠ Lyčkovo nám. | OSV Praha 12 | OSPOD Praha 12 | PPP Praha 11 a 12 | PPP Zlíchov | Charita ČR | SIMI | Slezská diakonie | ZŠ Kostelní | MŠ a ZŠ Tachov | Speciální ZŠ Česká Kamenice | DOMUS – Centrum pro rodinu | ZŠ J. Valčíka Ostrava | MŠ Čtyřlístek | ZŠ Hornická | ZŠ Komenského | Ecce Homo Šternberk | Teen Challenge | MŠ Sadová | ZŠ Nádražní | ZŠ Habrmanova | MČ Moravský Beroun | MČ Ostrava-Poruba | MČ Tachov | MČ Česká Kamenice | MČ Brno-sever | Centrum pro cizince JMK | Centrum LOCIKA | Proxima Sociale | MŠ Na Strahově | ZŠ Písnice | ZŠ a MŠ Vyšší Brod

Obsah

1.	Úvodní slovo	4
2.	Ke vzniku interkulturní práce pro Vietnamce	6
3.	Vietnamská komunita v ČR	8
4.	Vietnamská rodina v ČR	22
5.	Vietnamské děti v české škole	33
6.	Vietnamští rodiče a česká škola	41
7.	Vietnamští rodiče, děti a čeština	49
8.	Vietnamské děti a diagnostika	55
9.	Kazuistiky	61
A.	PRÁCE S KLIENTY	62
1.	<i>Dítě mimo systém</i>	<i>62</i>
2.	<i>Co může znamenat mlčení?</i>	<i>65</i>
3.	<i>Slyší nás vůbec?</i>	<i>70</i>
4.	<i>Matka a dcera</i>	<i>72</i>
5.	<i>Nevyléčitelná nemoc</i>	<i>74</i>
6.	<i>České občanství pro Evu</i>	<i>76</i>
7.	<i>Nevidomý chlapec</i>	<i>78</i>
8.	<i>Moje dítě nemá problémy</i>	<i>80</i>
9.	<i>Vliv aktivních rodičů</i>	<i>83</i>
B.	PRÁCE V RÁMCI INSTITUCE – SYSTÉMOVÉ KAZUISTIKY	85
10.	<i>Práce s mateřskou školkou</i>	<i>85</i>
11.	<i>Spolupráce se základní školou</i>	<i>87</i>
12.	<i>Komunitní spolupráce s MČ/obcí</i>	<i>92</i>
10.	Z pohledu interkulturních pracovníků	94
11.	Aktivizační aktivity spolupráce rodičů s dětmi	98
12.	Dlouhodobé doprovázení	105
13.	Východiska, struktura a přínos interkulturní práce	107
14.	Závěr, aneb proměna, která nekončí	120
15.	Pro další čtení	120

1. Úvodní slovo

Vývoj vietnamské komunity v České republice nabral v posledních letech jiný směr, než jaký se na první pohled očekával. Ještě před patnácti lety se v odborných debatách často mluvilo o tzv. „banánových dětech“ – tedy o dětech vietnamských rodičů, které byly dobře adaptované do českého prostředí, jazykově vybavené a úspěšné ve škole. Zdálo se, že proces integrace probíhá relativně hladce a že další generace už nebude potřebovat zvláštní pozornost.

Praxe však ukazuje jiný obraz. Ne že by úspěšné děti zmizely – ale vedle nich se **začínají stále zřetelněji objevovat nové typy problémů**, které se dotýkají škol, poraden, zdravotnictví i sociálních služeb. Přibývá dětí, u nichž se nedaří správně nastavit diagnostiku. Přibývá rodičů, se kterými je obtížné navázat spolupráci. Přibývá situací, kdy se odborníci ocitají v nejistotě: *Co je ještě jazyková bariéra? Co už je porucha? Co je kulturní rozdíl a co zanedbání? Kam má směřovat snaha školy o jazykovou integraci, když se žáci vrátí domů a hovoří jen vietnamsky?*

Současně se ukazuje, že **nalezení odborníka**, který by byl schopen pracovat s dítětem a rodinou citlivě, informovaně a bez zjednodušujících závěrů, je stále obtížnější. Systém je přetížený, fragmentovaný a často reaguje zkratkovitě. Diagnostika na některých školách i v poradenských zařízeních bývá zběsilá – bez dostatečných informací o jazykovém vývoji dítěte, bez znalosti rodinného kontextu a bez času na ověřování hypotéz.

Je nutné zdůraznit, že následující kapitoly se nezaměřují na integrované a funkční vietnamské rodiny, ale na **rodiny ohrožené, se kterými pracujeme v praxi, a instituce, které s nimi denně přicházejí do styku**. Právě u nich se nejzřetelněji projevují kulturní rozdíly, přenos tradičních vzorců výchovy do českého prostředí a jejich dopady na děti.

Smyslem následujících kapitol není nabídnout jednoduché návody ani vytvořit „manuál na Vietnamce“. Naopak. Základním východiskem je přesvědčení, že **interkulturní práce vyžaduje odstup, reflexi a individuální přístup ke každému případu**. Kulturní znalost nemá sloužit k nálepkování, ale k rozšíření perspektivy. Neodpovídá na otázku, jaké jsou vietnamské rodiny, ale pomáhá klást lepší otázku: *co se děje právě v této konkrétní rodině a s tímto konkrétním dítětem?*

Text vychází z otázek, které v praxi opakovaně zaznívají ze strany učitelů, školních poradenských pracovníků, psychologů, speciálních pedagogů i sociálních pracovníků. Například:

- Proč rodiče reagují na školní neúspěch dítěte jinak, než bychom čekali?
- Proč souhlasí s navrženou pomocí, ale následně ji nevyužijí?
- Jak nabízet doučování, poradnu nebo podpůrná opatření, aniž by se rodiče cítili poníženi nebo ohroženi?
- Jak rozlišit, kdy je problém „jen“ v češtině a kdy už jde o hlubší obtíže?
- Jak s rodinou komunikovat, aby spolupráce byla skutečná, nikoli pouze formální?

Tyto otázky nejsou známkou nekompetence odborníků. Jsou důkazem toho, že se pohybujeme v prostoru, kde **běžné profesní nástroje přestávají stačit**, pokud nejsou doplněny o interkulturní porozumění.

Publikace chce odborníkům pomoci:

- nepodléhat stereotypům ani pozitivním mýtům,
- rozlišovat mezi jazykovou bariérou, kulturním rozdílem a skutečnou poruchou,
- zpomalit v situacích, kde systém tlačí na rychlá řešení,
- pracovat s rodinou tak, aby se spolupráce nestala dalším zdrojem konfliktu.

Publikace proto nabízí i historický a vývojový kontext. Historie migrace, zkušenosti s autoritami, vzdělávací tradice, role rodiny i práce – to vše se promítá do každodenních situací ve škole, v poradně nebo u lékaře. Nejde o omlouvání problematických jevů, ale o jejich **zasazení do souvislostí**, bez nichž hrozí chybná interpretace a následně i chybná intervence.

Jedním z klíčových poselství této publikace je jednoduché, ale zásadní pravidlo: **Pokud nevíme, jak se dítě učilo česky, nemůžeme dělat kvalitní diagnostiku.**

Totéž platí i pro další oblasti:

- Pokud nevíme, jak rodina chápe vzdělávání, neporozumíme jejich reakcím na školní neúspěch.
- Pokud neznáme jejich zkušenost se systémem, nepochopíme jejich nedůvěru.
- Pokud nevíme, co pro ně znamená stud, selhání nebo „pomoc zvenčí“, nebudeme umět pomoc nabídnout tak, aby byla přijatelná.

Kvalitní odborná práce v interkulturním kontextu stojí na třech pilířích:

1. **Informace** – znalost jazykového, kulturního a rodinného kontextu.
2. **Analýza a metodika** – schopnost oddělit domněnky od faktů a volit postupy přiměřené situaci.
3. **Výstupy** – doporučení, která jsou realistická, srozumitelná a proveditelná pro dítě i rodinu.

Následující kapitoly se postupně věnují:

- výchovným stylům a jejich dopadu na dítě,
- základním kulturním rozdíly ve vztahu ke vzdělávání a školnímu neúspěchu,
- spolupráci vietnamské rodiny se školou a nastavování komunikace,
- práci s jazykem, diagnostikou a psychickou zátěží dětí,
- způsobům, jak nabízet pomoc citlivě a bez zbytečné konfrontace.

Cílem není nabídnout hotové odpovědi, ale **podpořit odborníky v kladení správných otázek** a v hledání cest, které povedou ke skutečné pomoci dítěti – nikoli jen k administrativnímu „vyřešení případu“.

Interkulturní práce není o tom „vědět víc než druzí“, ale o tom „vědět, že nevíme všechno hned“. Vyžaduje zpomalení, ověřování, ochotu naslouchat. Následující kapitoly nejsou samospásné. Jsou pozvánkou k přemýšlení, dialogu a odpovědné odborné práci.

Publikací prostupují také graficky zvýrazněné **autentické citace, resp. výpovědi interkulturních pracovníků** a dalších spolupracovníků. Vedle zkušeností z jejich profesní praxe přinášejí osobní vzpomínky a zkušenosti spojené s vyrůstáním mezi dvěma kulturami. Tyto výpovědi uvádíme bez jmen a dalších osobních údajů.

2. Ke vzniku interkulturní práce pro Vietnamce

Vznik interkulturní práce jako samostatné profese v České republice nebyl výsledkem akademického plánování ani administrativního rozhodnutí shora. Vzešel z **dlouhodobé a naléhavé potřeby praxe**, z každodenních situací, v nichž se ukazovalo, že pouhé tlumočení jazyka nestačí a že mezi institucemi a klienty z odlišného kulturního prostředí chybí někdo, kdo by dokázal **překládat významy, očekávání a způsoby uvažování**, nikoli jen slova.

Naše organizace sehrála v tomto procesu klíčovou roli. Již v roce 2011 jsme začali systematicky upozorňovat na to, že práce s vietnamskou komunitou vyžaduje specifické kompetence, které nelze redukovat na jazykovou znalost ani na běžnou sociální práci. Právě z této zkušenosti se zrodila myšlenka **interkulturní práce jako profese s vlastní metodikou**, jasně vymezenými kompetencemi a odpovědností.

Tento koncept postupně dozrával a byl dále rozvíjen v dialogu s praxí, neziskovým sektorem, školami, poradenskými zařízeními i státní správou. Iniciativu za zavedení interkulturní práce v dalších kulturních okruzích (nejen ve vietnamském) postupně převzala organizace Inbáze. Výsledkem bylo **oficiální ukotvení profese interkulturního pracovníka** v rámci Národní soustavy kvalifikací ČR. Tento krok znamenal zásadní posun: interkulturní práce přestala být „neviditelnou“ činností na pomezí tlumočení a sociální pomoci a získala status odborné profese.

Od bikulturního potenciálu k profesi

Jedním ze základních východisek interkulturní práce bylo **vědomé využití bikulturního potenciálu** lidí, kteří se dlouhodobě pohybují mezi dvěma kulturními světy. Tito pracovníci nejsou pouze „nositeli jazyka“, ale lidmi, kteří rozumějí hodnotovým rámcům obou stran a dokážou citlivě zprostředkovat nejen informace, ale i kontext – mají zkušenosti nejen z obou kulturních prostředí, ale také z prostředí migrace, integrace a života komunit v cílové zemi. Tento potenciál je však nejlépe využit tehdy, pokud pracovníci své zkušenosti dále rozvíjejí odborným vzděláváním v relevantních oblastech, jako jsou komunikace, řešení konfliktů, psychologie, sociologie či sociální práce.

Postupně se tento přístup začal uplatňovat napříč celým spektrem institucí – v neziskových organizacích, na školách, městských úřadech, v poradnách i ve zdravotnictví. Vedle vietnamštiny se interkulturní práce začala rozvíjet i v dalších jazykových a kulturních oblastech (např. arabské, čínské, mongolské, ruské, ukrajinské či španělsky mluvící komunity). Tento rozvoj potvrdil, že nejde o specifikum jedné komunity, ale o **obecně potřebný nástroj v pluralitní společnosti**.

Vzdělávání, metodika a profesionalizace

Od počátku bylo zřejmé, že interkulturní práci nelze vykonávat intuitivně. Proto naše organizace iniciovala a realizovala **řadu vzdělávacích kurzů** – jak akreditovaných, tak neformálních – určených pro:

- lektory češtiny pro Vietnamce,
- interkulturní asistenty a pracovníky,
- interkulturní mediátory,
- pedagogické asistenty a koordinátory.

Tyto vzdělávací aktivity nebyly zaměřeny výhradně na pracovníky česko-vietnamského původu, ale reflektovaly širší potřeby práce s etnickými menšinami v České republice. Paralelně s tím vznikaly **první odborné publikace, metodické materiály a tematické slovníky**, které pomáhaly ukotvit tuto profesi nejen prakticky, ale i teoreticky.

Interkulturní pracovník v systému

Dnes působí interkulturní pracovníci v celé řadě rolí – jako asistenti pedagoga, komunitní tlumočníci, koordinátoři spolupráce se školami, pracovníci na městských úřadech či v poradenských službách. **Významná část z nich prošla v určité fázi svého profesního vývoje kontaktem nebo přímou spoluprací s naší organizací**, což považujeme za důležitý moment sdílení zkušeností i hodnot.

Současně však zůstává patrné, že interkulturní práce je stále mladou profesí, která se potýká s nejasným ukotvením v institucích, s rozdílnými očekáváními a někdy i s redukcí své role na pouhé „tlumočení problémů“. Právě proto považujeme za důležité znovu a znovu zdůrazňovat, že **kvalitní interkulturní práce stojí na:**

- odborném vzdělání,
- reflexi vlastní pozice,
- schopnosti držet odstup od obou stran,
- a na etice práce s klientem i institucí.

Proč je tato historie důležitá pro další kapitoly

Historie vzniku interkulturní práce není pouhým exkurzem do minulosti. Vysvětluje, **proč nelze problémy vietnamských dětí a rodin řešit izolovaně**, bez znalosti širších souvislostí. Ukazuje, že mnohé obtíže, se kterými se dnes školy a odborníci potýkají – mylné diagnózy, selhávající spolupráce s rodiči, nedůvěra vůči institucím – nejsou individuálním selháním, ale důsledkem dlouhodobě chybějícího mostu mezi systémy.

Následující kapitoly proto staví právě na této zkušenosti. Nepracují s interkulturním faktorem jako s „překážkou“, ale jako s **nezbytnou součástí odborné práce**, bez níž nelze porozumět dítěti s odlišným mateřským jazykem, jeho rodině ani vlastní profesní roli.

3. Vietnamská komunita v ČR

“ Já si myslím, že v Čechách se nedá moc mluvit obecně o rozdílech mezi českou a vietnamskou kulturou. Protože tady žijí specifické skupiny migrantů. Osobně si myslím, že když člověk migruje, tak jeho cíle jsou především pragmatické. To znamená hlavně vydělávat, postarat se o rodinu. Kdežto Vietnamci žijící ve Vietnamu, jejich cíle jsou různorodé. A od toho se odvíjí vlastně ta vietnamská kultura. Takže spíše si myslím, že tady se dá mluvit o rozdílech mezi Čechy a mezi vietnamskými migranty, kteří především sem jedou pracovat. Což je taky velká škoda, protože já si myslím, že vietnamská kultura je velice bohatá. Ale tím, jak máme tady specifickou skupinu, tak poznáváme jenom část této kultury.

Kořeny přítomnosti Vietnamců na území dnešní České republiky sahají již do druhé poloviny 40. let 20. století a výrazněji se rozvíjejí od 50. let téhož století v rámci mezistátních dohod tehdejšího Československa a Vietnamské demokratické republiky (oficiální diplomatické vztahy byly navázány už v roce 1950, po rozdělení Československa obnovila ČR vztahy s Vietnamem v roce 1995). Obě země si v roce 2025 připomněly 30 let diplomatických vztahů. Symbolickým připomenutím těchto počátků je i pamětní deska v Chrástavě u Liberce, odhalená v květnu 2025, která připomíná zdejší pobyt sta vietnamských dětí v letech 1956–1959.

Zásadní význam pro vznik dnešní početné vietnamské komunity má však zejména období 70. a 80. let minulého století, kdy do Československa přicházeli vietnamští studenti a pracovníci ve větším počtu v rámci centrálně řízených dohod. Tento model byl **selektivní a relativně elitní**. Pobyt v Československu byl vyhrazen těm, kteří splnili určité předpoklady. Přestože se tehdy jednoznačně předpokládala dočasnost pobytu, je důležité zdůraznit, že migrace probíhala **za jasně definovaných podmínek**.

Všichni příchozí absolvovali **jazykovou a kulturní přípravu**, jejíž rozsah odpovídal účelu pobytu. Studenti procházeli systematickou výukou českého jazyka a byli seznamováni s akademickým prostředím i společenskými normami, pracovníci měli přípravu kratší, prakticky orientovanou, ale základní jazykové ukotvení bylo považováno za nutnou součást pobytu. Z hlediska dnešní migrační praxe je důležité si uvědomit, že přestože šlo o dočasný pobyt, nikoli o integraci v dnešním slova smyslu, jazyková podpora byla tehdy zajištěna systematictěji.

Příběh podnikání a formování komunity

Po roce 1989 dochází k zásadnímu zlomu. **Migrace se otevírá, přestává být centrálně řízená a postupně se individualizuje.** Vietnamci, kteří po změně politických a hospodářských poměrů zůstali, začali podnikat, přivážet rodiny a vytvářet stabilní komunitu.

Mnozí z těch, kteří přišli před rokem 1989, našli uplatnění v různých profesích — často v oboru, který v Československu vystudovali — a stali se tak v širší společnosti méně viditelní. Zároveň však mezi nimi byli i ti, kteří položili základy budoucího podnikání komunity. Již v tomto období si někteří přivydělávali neoficiálním prodejem nedostatkového zboží (například šili na ubytovnách dřiny, které následně prodávali zájemcům z řad majority). Do jisté míry tak předznamenávali pozdější podnikatelský rozmach 90. let, který Vietnamci sami označují jako období „zlatého deště“.

V 90. letech a na počátku nového tisíciletí dominoval model příchodu do ČR za účelem podnikání, často formálně založený na živnostenském listu. Od počátku 90. let také počet Vietnamců v ČR výrazně roste. Postupně se utvářejí silné komunitní struktury, včetně zprostředkovatelských a tlumočnických služeb (vietnamsky „dich vu“), a vznikají etnicky vyhraněná ekonomická centra, jako jsou velké vietnamské

tržnice (např. pražská Sapa či chebský Svatý kříž). Tyto struktury umožňovaly fungování komunity i bez hlubší znalosti češtiny.

Silná role etnických sítí a vzájemné podpory zůstává specifikem vietnamské komunity i dnes. Na jedné straně usnadňují nově příchozím orientaci v neznámém prostředí, na straně druhé však vedou k závislosti na krajanech, kteří ovládají český jazyk, orientují se v místním prostředí a dokážou z této pozice profitovat. V situacích, kdy je nutné jednat s institucemi většinové společnosti, jsou migranti **bez znalosti jazyka odkázáni na tyto zprostředkovatele**, jejichž služby přitom bývají finančně náročné. Právě existence etnicky vyhraněných prostředí a rozvinuté sítě těchto služeb tak vietnamským migrantům stále umožňuje fungovat i s omezenou znalostí češtiny, bez hlubšího zapojení do většinové společnosti.

V tomto kontextu plní jazyk především praktickou funkci. Osvojování jazyka je u obchodníků převážně účelové — učí se především to, co nezbytně potřebují pro prodej a základní komunikaci se zákazníky. **Jazyk tak funguje jako pracovní nástroj** a jeho hlubší osvojení není pro každodenní fungování nezbytné. V pohraničních oblastech, například u německých hranic, se vietnamští obchodníci často dorozumívají spíše německy než česky, což odráží složení klientely; i zde však jde většinou o omezenou, prakticky orientovanou znalost.

“ Jedna studentka se při hodině češtiny zeptala: „Proč se učíme tak složité věci, jako je časování sloves nebo pády? Vždyť v obchodě nemusím složitě mluvit a Češi taky ne – prostě ukážou na zboží a hotovo.“

Od počátku 90. let se zároveň formují **tři nejvýraznější vrstvy vietnamské komunity**. Vedle tzv. starousedlíků, kteří pamatují dobu československého komunistického režimu a často se těší z největších výhod co do společenského statusu ve vietnamské komunitě, vzniká silná skupina porevolučních migrantů z 90. let, jejichž postavení je do značné míry odvozeno od úspěchu v podnikání. Po roce 2000 na ně navazují další migrační vlny. Z části této generace se postupně stávají úspěšní podnikatelé, zástupci komunity, zprostředkovatelé či tlumočníci. Ekonomicky silnější aktéři komunity zároveň navazují vztahy s českou politickou i ekonomickou reprezentací, což přispívá k určité míře ekonomické integrace komunity již od 90. let.

Podnikatelské aktivity se postupně proměňují a rozšiřují. Od prvních tržnic, často provozovaných v rámci komunitních sítí (s nabídkou textilu, obuvi, elektroniky či domácích potřeb), se vývoj posouvá k zakládání restaurací a občerstvení (nejprve čínských, později vietnamských či obecně asijských), následně k prodeji čerstvých potravin a k přesunu do pevných obchodů. V některých případech dochází i k vlastnictví větších obchodních celků, supermarketů či tržnic v centrech měst. Postupně se objevují také nové typy služeb, například nehtová studia, manikúra či další drobné podnikání.

Významnou roli hraje i podnikání zaměřené na potřeby samotné komunity — velkoobchod, zprostředkování nemovitostí, prodej asijských potravin, zdravotní služby, kadeřnictví, finanční či pracovní poradenství. Do podnikání se zároveň zapojuje i druhá generace Vietnamců narozených již v ČR, která nabídku dále rozšiřuje a diverzifikuje (např. opravy mobilních telefonů, pronájem svatebních šatů apod.).

Příběh nové pracovní migrace a jejích limitů

Zlomovým obdobím se staly roky 2004–2007, kdy v době ekonomické konjunktury a proklamovaného nedostatku pracovní síly přichází do ČR na základě nově uzavřených dohod výrazná vlna vietnamských dělníků do továren. Tato novodobá migrační vlna se však od předchozích zásadně lišila. Šlo často o méně vzdělané migranty, původem z venkovských oblastí Vietnamu, bez jazykové přípravy i bez

zkušenosti s evropským prostředím. Zaměstnávání byli navíc nikoli samotnými podniky, ale prostřednictvím zprostředkovatelských agentur.

Vietnamská komunita se tehdy téměř zdvojnásobila, avšak hospodářská krize v roce 2008 tuto skupinu tvrdě zasáhla - na straně podniků došlo k mohutnému propouštění, agenturních zaměstnanců v první řadě. Kritická situace v té době poukázala na nedostatky české migrační politiky, ovlivnila budoucí vízovou politiku, ale nejen ji.

Na kritickou situaci museli reagovat též vietnamští usedlíci, kterým tato živelná vlna krajanů způsobila nejedny starosti. Jistě, malá část z nich z ní profitovala, ale většina ji vnímala jako problém, a to z mnoha důvodů; jedním z nich bylo i „pošramocení pověsti“ před majoritou. Vedle starousedlíků a úspěšných podnikatelů výrazně přibýlo lidí v existenčně nejistém postavení. Zástupci vietnamské komunity v té době začali usilovat o statut národnostní menšiny a najednou tu byl ohromný počet nevzdělaných krajanů z venkova, kteří „nevěděli, jak se chovat“.

Spousta z nich se navíc ocitla v opravdu zoufalé situaci: bez práce a bez prostředků, často také bez povolení k pobytu, které bylo vázáno na konkrétní pracovní místo, a současně bez možnosti vrátit se zpět do vlasti, kde na ně čekaly zastavené pozemky a domy. Některým z nich dokonce jejich rodiny z Vietnamu musely posílat peníze na přežití. V lednu 2009 proto zástupci nejvýznamnějších vietnamských organizací sepsali za podpory některých českých neziskových organizací (včetně té naší) otevřený dopis české vládě, ve snaze seznámit ji se situací a navrhnout některé kroky vedoucí k jejímu řešení. Šlo o **první dopis zástupců vietnamské komunity adresovaný Vládě ČR** (doposud jediný odeslali zástupci vietnamských vysokoškolských studentů Václavu Havlovi v dubnu 1990, aby zastavili násilí na vietnamských spoluobčanech, které v souvislosti s listopadovým uvolněním v roce 1989 začali napadat pravicoví extremisté).

Příběh současné migrace - nové cesty, staré motivace

Od počátku druhé dekády 21. století se vietnamská migrace dále proměňuje. Po období ekonomické konjunktury, kdy byla pracovní víza běžně vydávána a ČR aktivně přijímala zahraniční pracovní sílu, nastal po hospodářské krizi zásadní obrat. Stát postupně **zprísnil migrační politiku** a výrazně omezil vydávání víz za účelem práce i podnikání, **aby snížil příliv nových migrantů z Vietnamu**. Migrace však zůstala, jen se začala odehrávat jinými dostupnými cestami – prostřednictvím sloučení rodiny a víza za účelem studia či za účelem „ostatní“ (například vzdělávání v českém jazyce, které má připravit ke studiu apod.). Některé vysoké školy z ekonomických důvodů studenty ze zahraničí přímo vyhledávaly.

Nezměnila se tedy základní motivace migrantů, změnil se jen rámec, v němž ji mohou realizovat. Vietnamci do ČR dlouhodobě přicházejí **primárně za účelem výdělku a ekonomického zajištění** sebe i rodiny a tento cíl zůstává konstantní i dnes (dalším důvodem zmiňovaným v sociologických šetřeních je naše mírné klima, čisté životní prostředí, kvalitní školství a zdravotnictví). Proto i dnes, ačkoli má vietnamský migrant pobyt za účelem studia, fakticky nebývá jeho zájmem samotné vzdělávání či systematická snaha osvojit si český jazyk. Studijní pobyt představuje pouze jedinou dostupnou cestu, jak se do ČR dostat, pokud zde nemá příbuzné.

Zároveň se výrazně proměnil i samotný Vietnam. Ve velkých městech dnes existuje podstatně více vzdělávacích i pracovních příležitostí než dříve, takže migrace do Evropy už není pro vzdělané mladé lidi automaticky nejatraktivnější cestou. Postupně se také proměňuje vnímání Evropy – i ve Vietnamu sílí vědomí, že evropské země čelí vlastním ekonomickým problémům a že někteří vietnamští politici a podnikatelé mohou být výrazně bohatší než řada Evropanů. Do ČR tak častěji přicházejí lidé z venkovských oblastí, s nižším vzděláním a menším rozhledem, kteří podléhají silné představě, že odchod do zahraničí znamená ekonomický úspěch téměř automaticky.

Tento obraz je dlouhodobě posilován samotnou diasporou: Vietnamci žijící v zahraničí pravidelně posílají domů peníze, při návštěvách přivázejí dárky a prezentují se jako úspěšní, i když jejich reálná životní situace může být mnohem složitější. Nezřídka si na tuto „reprezentaci úspěchu“ dokonce

půjčují, nebo do Vietnamu raději vůbec nejezdí, pokud by si takový obraz nemohli udržet. **Představa bohatého Vietnamce ze zahraničí** je tak v komunitě neustále udržována a předávána dále jako norma.

V médiích se objevovaly i případy, kdy byli vietnamští migranti přepravováni v kontejnerech, často za účasti samotných krajanů, což v některých případech vedlo k ohrožení jejich životů. Nelegální migrace a vykořisťování bezpochyby přetrvávají, nelze je však považovat za dominantní trend v České republice, ať už jde o nucenou práci či sexuální vykořisťování.

V praxi se setkáváme spíše s případy tzv. rodinného obchodování, kdy příbuzní zajišťují příjezd neteří či synovců do ČR a následně od nich očekávají „odpracování“ této pomoci, tedy zapojení do výdělečných aktivit rodiny. Podobně se můžeme setkat i s případy, kdy jsou lidé posíláni do zahraničí jako určitá forma „trestu“ za ekonomický neúspěch ve Vietnamu nebo za nezodpovědné chování s představou, že si v zahraničí uvědomí náročnost života a „napraví se“. V rámci podnikatelských sítí přetrvává silná **preferenze zaměstnávání příbuzných**, na které mají zaměstnavatelé přímý vliv, před neznámými pracovníky. Pokud už dochází k zaměstnání mimo rodinné vazby, někteří podnikatelé naopak dávají přednost českým zaměstnancům před vietnamskými.

Současně je třeba dodat, že v posledních letech **roste i počet větších vietnamských firem, které zaměstnávají pracovníky oficiálně**, například v rámci obchodních řetězců či dalších podnikatelských aktivit.

Pokud hovoříme o současné vietnamské migraci, nelze přehlédnout ani skupinu lidí, kteří **dlouhodobě pendlují mezi Českou republikou a Vietnamem**. Patří sem předškolní děti, které pracující rodiče v ČR posílají na určitou dobu k prarodičům do Vietnamu (této praxi se věnuje následující kapitola), dále podnikatelé žijící převážně v ČR, kteří však investují ve Vietnamu a pravidelně tam jezdí kontrolovat své podnikání, i senioři, kteří střídavě pobývají u příbuzných v obou zemích. Patří sem také lidé, kteří si již ekonomicky zajistili stabilitu a mohou si dovolit žít střídavě tam, kde jim to aktuálně vyhovuje. Tento pohyb mezi dvěma státy se tak stává běžnou součástí života části komunity.

Vietnamská komunita v číslech

Vietnamská komunita v ČR tak prošla od 90. let minulého století zásadní proměnou – **početní, sociální i strukturální**. Ze skupiny převážně obchodníků a bývalých pracovníků z dob socialismu se postupně stala početná a vnitřně velmi diferencovaná komunita, jejíž součástí jsou dnes podnikatelé, zaměstnanci, studující, rodiny s dětmi i lidé v sociálně nejistém postavení.

Proměnil se i typ ekonomické aktivity. Ještě na počátku tisíciletí výrazně převažoval pobyt za účelem podnikání. V roce 2001 evidovaly úřady z 20 466 pracujících Vietnamců 20 403 osob s živnostenským oprávněním. Živnostenský list byl tehdy nejen nástrojem podnikání, ale i praktickou cestou k pobytu, a to i v případech, kdy jeho držitelé fakticky pracovali pro jiné krajany. Dnes je situace jiná – počet Vietnamců zaměstnaných v pracovním poměru převyšuje počet podnikatelů a roste také počet osob evidovaných na úřadech práce. Komunita se tak strukturálně přibližuje běžnému rozložení ekonomických aktivit v majoritní společnosti.

Současně se ukázala i tendence státu směřovat cizince spíše k dlouhodobému a stabilnímu usazení formou trvalého pobytu, který umožňuje větší administrativní přehled i jasnější právní ukotvení. K 31. 12. 2023 evidoval ČSÚ v ČR **67 783 Vietnamců**, z toho **55 638 osob s povolením k trvalému pobytu**. Z hlediska pobytového statusu tak komunita dlouhodobě směřuje ke stabilizaci.

K udělení trvalého pobytu v ČR je dnes navíc povinnou součástí žádosti pro občany zemí mimo EU doložení **znalosti českého jazyka na úrovni A2** (dříve A1). Povinnost prokázat jazykovou způsobilost se v právní úpravě objevuje již od 1.1.2009, přičemž s účinností od 1.9.2021 byla požadovaná úroveň zkoušky zvýšena z A1 na A2 – to znamená, že žadatel musí ovládat češtinu alespoň na úrovni mírně pokročilého jazyka, který zvládá běžnou komunikaci v každodenních situacích. Tato povinnost se

vztahuje na cizince, kteří žádají o trvalý pobyt po 5 letech nepřetržitého pobytu na území ČR; existují však i výjimky (např. pro osoby do 15 let, nad 60 let nebo ty, kteří doloží studium v češtině).

Začlenění jazykové zkoušky do procesu udělování trvalého pobytu vedlo k nárůstu poptávky po kurzech češtiny, protože bez splnění této podmínky nelze trvalý pobyt získat. Tento trend je však do značné míry opět prakticky motivovaný – nejde primárně o integraci jako hodnotu, ale o nutnost pro setrvání v zemi. Zatímco na úroveň A1 se řada uchazečů připravovala prostým naučením nazpaměť, úroveň A2 již ve větší míře vyžaduje skutečné komunikační dovednosti.

Zároveň se v této souvislosti objevily i případy, kdy některé školy ve spolupráci se zprostředkovateli nabízely možnost absolvovat „speciální“, fakticky podvodné zkoušky, které neodpovídaly reálné jazykové úrovni uchazečů a obcházely smysl nastaveného systému. I to ukazuje, že pokud je jazyková zkouška vnímána především jako formální překážka, mohou se objevovat snahy, jak ji obejít a přizpůsobit vlastním potřebám.

Příběh česko-vietnamských vztahů v praxi

Ani první ani pozdější vlny migrantů by nemohly v České republice fungovat bez spolupráce konkrétních osob a institucí na české straně. O vzájemných vztazích lze uvažovat i tak, že počáteční integrace komunity se odehrávala především mezi vybranými aktéry českých institucí, kteří byli ochotni ke spolupráci, a různými zprostředkovateli. I díky tomu bylo možné setkat se například s vietnamskými řidiči, kteří prakticky neovládali češtinu, a přesto získali potřebná oprávnění – což ukazuje na širší kontext fungování tehdejších vztahů.

Ekonomická spolupráce po roce 1989, která navázala na struktury minulého režimu, tak položila základ hlavním proudům podnikání vietnamské komunity na další dlouhé období. V tomto prostředí hrály a dodnes hrají významnou roli **osobní vazby, doporučení či různé formy neformální výměny**. Podobné principy – včetně důrazu na vztahy, loajalitu či předávání darů jako projevu úcty – nejsou vlastní pouze vietnamskému prostředí, ale v různé míře se uplatňují i v českém kontextu. Teprve **zasazením vietnamské komunity do tohoto širšího mocensko-sociálně-kulturního rámce** je možné lépe porozumět jejímu fungování.

Současně existují i vazby mezi vietnamským státem a jeho zastoupením v České republice. Velvyslanectví mimo jiné realizuje některé své aktivity prostřednictvím **krajanských organizací, podnikatelských sdružení, spolků žen či studentů**. I proto vzniklo v ČR velké množství krajanských organizací (např. sdružení rodáků z jednotlivých regionů Vietnamu), a to ještě před reformou administrativního členění Vietnamu v roce 2025.

Vedle toho se v ČR rozvíjí i **nová generace neziskových organizací vedených mladými Vietnamci**. Ty se často pohybují mezi dvěma póly – na jedné straně navazují na aktivity a cíle starší generace, na druhé straně se věnují osvětě, hledání identity a reflexi postavení mladých lidí vietnamského původu v české společnosti.

Občanství, menšinový status a dlouhodobé usazování komunity

Statut národnostní menšiny získali po dlouhých vyjednáváních čeští občané vietnamského původu v roce 2013. V následujících letech zároveň výrazně **roste počet Vietnamců, kteří získávají české státní občanství**. Zásadní zlom přinesla novela zákona o státním občanství z roku 2014, která umožnila nabývat dvojí občanství a zároveň zjednodušila některé způsoby jeho získání.

Jedním z klíčových faktorů je uznání dlouhodobého **studia v českém jazyce jako důkazu jazykové a integrační kompetence**. Žadatelé, kteří absolvovali alespoň tři roky základní, střední nebo vyšší školy s českým vyučovacím jazykem, mohou tuto skutečnost doložit školními dokumenty a nemusejí skládat standardní jazykovou a znalostní zkoušku. Studium v českém prostředí je tak chápáno jako

plnohodnotný důkaz integrace, což výrazně usnadňuje získání občanství zejména mladým lidem vietnamského původu, kteří se v ČR narodili nebo sem přišli v raném věku.

Počty Vietnamců, kteří získali české státní občanství, se dlouhodobě pohybovaly spíše v nižších desítkách ročně, výraznější nárůst je ale patrný právě po roce 2014, kdy dosáhl počet udělených občanství dosavadního maxima (téměř 300 osob). I v následujících letech zůstávají hodnoty vyšší než dříve a pohybují se většinou ve stovkách ročně. Data tak ukazují, že **možnost dvojího občanství** představovala pro Vietnamce v ČR důležitý impuls k naturalizaci a že české občanství se postupně stává běžnou součástí jejich dlouhodobé strategie usazení.

Vedle toho lze sledovat i vstřícný přístup vůči starší generaci. Český stát v některých případech umožňuje zjednodušené získání občanství také seniorům, kteří v České republice dlouhodobě žijí. U osob starších 65 let je přitom zásadní úlevou úplné osvobození od povinnosti prokazovat znalost českého jazyka i reálií. Základní podmínkou však nadále zůstává dlouhodobý trvalý pobyt a bezúhonnost.

V posledních letech se rovněž mezi dlouhodobě usazenými a ekonomicky úspěšnějšími členy komunity zvyšuje zájem o systematické vzdělávání v češtině. Tento posun pravděpodobně souvisí s postupným rozhodnutím v ČR trvale zůstat a s tím spojenou potřebou většího porozumění jazyku i prostředí.

Druhá generace v číslech a souvislostech

Významnou roli ve formování komunity sehrál i přirozený přírůstek. Zatímco v roce 1995 úřady zaznamenaly 215 dětí narozených vietnamským rodičům, v roce 2009 to bylo již 913 a od té doby se vietnamským rodičům v ČR rodí v průměru kolem 900–950 dětí ročně. Nejvýraznější nárůst lze pozorovat po roce 2005, přičemž vrcholu bylo dosaženo kolem roku 2012, kdy se narodilo přibližně 1 100 dětí. Po tomto vrcholu dochází k mírnému poklesu, nicméně počty zůstávají dlouhodobě vysoké (v posledních letech se pohybují přibližně mezi 750–900 narozenými dětmi ročně). Tento vývoj potvrzuje, že vietnamská komunita v Česku již není tvořena převážně první generací migrantů, ale stále výrazněji také druhou generací narozenou přímo v České republice.

Ne všechny vietnamské děti zde narozené vyrůstají v ČR, jak ukáží další kapitoly. Přesto děti a mladí lidé tvoří významnou složku komunity. Podle odhadů tvoří osoby do 24 let až kolem 40 % vietnamské populace v ČR. Tato skupina už tedy není okrajovým jevem, ale zásadní součástí komunity i české společnosti.

Vývoj počtu žáků a studentů vietnamského původu na českých školách ukazuje rozdílné trendy podle stupně vzdělávání:

- Mateřské školy (MŠ) – počet vietnamských dětí zde dlouhodobě výrazně roste, a to zhruba z úrovně kolem 1 100 dětí ve školním roce 2005/06 až na více než 5 400 dětí ve školním roce 2020/2021.
- Základní školy (ZŠ) – i zde dochází k postupnému nárůstu, z přibližně z 2 300 žáků na téměř 3 000 žáků.
- Střední školy (SŠ) – naopak počet vietnamských žáků na středních školách v posledních letech klesá - z hodnot přes 2 200 žáků na přibližně 1 700 žáků.
- Vysoké školy a VOŠ – podobně je patrný pokles, přičemž počet studentů vietnamského původu se pohybuje jen kolem několika stovek (cca 450–500 osob).

Statistiky ze školství ukazují, že vietnamské děti patřily po řadu let mezi nejpočetnější skupiny dětí cizinců zejména v mateřských a základních školách (tuto pozici po vypuknutí války na Ukrajině početně převzaly děti ukrajinského původu). Na středních a vysokých školách jejich oficiální počty v posledních letech klesají, což však může souviset i s tím, že část mladých lidí vietnamského původu získává české státní občanství a ve statistikách již nevystupuje jako cizinci. Regionálně se přítomnost vietnamských

děti tradičně soustřeďuje především do velkých měst a oblastí s dlouhodobým migračním zázemím – zejména do Prahy a některých pohraničních krajů (Karlovarský, Ústecký).

Pro naši publikaci je podstatné, že nejde o malou ani přechodnou skupinu. Děti vietnamského původu představují **početně silnou generaci vzdělávanou v českém školním systému**, která bude do budoucna **významně ovlivňovat podobu jak samotné vietnamské komunity, tak české společnosti jako celku**.

V praxi se však ukazuje výrazný nesoulad mezi realitou a reakcí institucí. Existují obce, kde děti vietnamského původu tvoří až 40 % žáků základních škol, přesto zde chybí základní nástroje podpory, jako je komunitní tlumočení, systematická strategie integrace či aktivní práce se vztahy mezi školou a rodinami. **Ekonomické soužití přitom funguje** – obce profitují z podnikání vietnamské komunity a využívají jejích služeb – **sociální a vztahová rovina však často zůstává opomíjená** a mladší vietnamská generace nemá možnost přirozeně přebírat pozitivní vzorce vzájemného soužití. Pokud se jí nebude věnovat odpovídající pozornost, lze důvodně očekávat, že se tento deficit promítne i do kvality vzájemných vztahů v budoucnu.



Foto z našeho projektu [Toi la ai](#)

Generace „banánových dětí“

V roce 2004 proběhl výzkum integrace dětí a mládeže cizinců v ČR, Německu, Rakousku a v Polsku. Zajímavým momentem výzkumu bylo zachycení takřka totožné výpovědi Vietnamce žijícího v ČR a Vietnamce z Polska, když oba použili pro vietnamské děti na základních školách stejnou metaforu: nazvali je „banánové děti“ v tom smyslu, že jsou **zvenku žluté, ale uvnitř bílé**; viz kapitola J. Černíka v publikaci *S vietnamskými dětmi na českých školách*, jejímiž spoluautory byli členové *Klubu Hanoi* (dřívější název naší organizace).

Název „banánové děti“ byl posléze použit v námětu k nakonec stejnojmennému [dokumentárnímu filmu](#) o 1,5 a 2. generaci Vietnamců u nás v režii Martina Ryšavého. Termín se nicméně do povědomí české veřejnosti dostal díky bloggerce Nguyen Thi Thuy Duong, dnes Duong Nguyen Jiráskové, která v té době s Klubem Hanoi a autorkou námětu zmíněného dokumentu (a současně spoluautorkou této publikace) spolupracovala. Označení ji natolik oslovilo, že jej v roce 2007 použila na webu *Aktuálně.cz* ve svém článku nazvaném [Dvojí život banánových dětí](#). Zejména díky jejímu blogu a novinářům, kteří se přirovnání chytli a začali jej používat, se toto označení natolik vžilo, že se stalo běžně užívané pro celou mladou generaci Vietnamců vyrůstajících v ČR. Navenek tedy „žlutí“, uvnitř „bílí“ – s českým myšlením, plynulou češtinou a výraznou orientací na české školní a společenské prostředí, zatímco jejich znalost vietnamštiny a každodenní vazba na vietnamské kulturní vzorce bývala slabší.

Tento model byl v určité fázi vývoje komunity poměrně rozšířený. Rodiče, kteří byli pracovníčně velmi vytížení, často svěřovali malé děti **českým pečovatelkám** („tetám“, „babičkám“...), **díky nimž děti od útlého věku přirozeně přebíraly jazyk i komunikační styl většinové společnosti**. Ve škole pak tyto děti

zpravidla neměly jazykovou bariéru, snadno navazovaly vztahy s českými vrstevníky a jejich školní dráha působila z hlediska integrace jako velmi úspěšná. Svou roli přitom sehrával i tehdejší kontext – vietnamských dětí bylo ve školách méně, a byly tak více vystaveny českému jazykovému i sociálnímu prostředí, kterému se přirozeně přizpůsobovaly.

Současně tato generace často procházela výraznou **krizí identity**. Doma byly děti konfrontovány s odlišnými očekáváními, hodnotami a způsoby komunikace, než jaké zažívaly ve škole a mezi českými kamarády. Objevovaly se mezigenerační konflikty, pocity „nepatření nikam úplně“ a napětí mezi loajalitou k rodině a potřebou samostatnosti. Přesto lze říci, že právě tato skupina dětí představuje z hlediska jazykové a společenské integrace **mimořádně zajímavý a v mnoha ohledech úspěšný segment druhé generace**.

Zejména od mladých Vietnamců, kteří tu žijí odmalička, mluví perfektně česky a narozdíl od svých rodičů se považují za Čechy (Evropany), zaznává poprvé i **kritika stávajícího vietnamského způsobu života**. Řada z nich vnímá, že dospělí příchozí z Vietnamu si v sobě „zakonzervovali“ vietnamskou kulturu té doby a bývají díky tomu daleko kritičtější než jejich vrstevníci v současném Vietnamu. Vidí, že generace jejich rodičů nerada opouští zajetý systém podnikání založený na principu nápodoby a kopírování úspěšnějších krajanů, ale upozorňují i na limity tohoto přístupu v oblasti výchovy a vzdělávání. Strategie nápodoby se totiž promítá i do očekávání vůči dětem – ty měly ideálně dosahovat vynikajících výsledků na základní škole, poté na gymnáziu a následně volit obory považované za ekonomicky výhodné (VŠE, právo, medicínu, případně technické obory).

Zároveň se však ukazuje, že tento model nemusí být dlouhodobě udržitelný ani samozřejmý. **Praxe českých chův je dnes do určité míry nahrazována** – rodiče častěji volí vietnamské pečovatelky a kladou větší důraz na zachování vietnamštiny. Fenomén „banánových dětí“ se tak jeví jako specifická historická etapa vývoje komunity, spojená s určitou generací a dobovými podmínkami, a představuje pouze jednu z podob proměn integrujícího se člověka. V takové šíři se již pravděpodobně nebude opakovat, přesto má pro pochopení vývoje vietnamské komunity v ČR zvláštní význam.

“ Když jsem přijel do Česka, to bylo v roce asi 2000 a něco. A tam děti se rozdělily do dvou kategorií. Jedna kategorie byla děti, které se tu narodily. Uměly dobře česky, měly výborné výsledky ve škole, neměly žádné problémy. Byly celkem dobře integrované, měly české kamarády. A jejich rodiče byli na ně velice pyšní. Takže to je výsledkem dobré integrace. A docela koukali skrz prsty na ty rodiny, které třeba měly děti, co ještě neuměly česky, nebo co přijely později. A tyhle dvě skupiny dětí se moc nedokázaly navzájem bavit. Protože jedna skupina se bavila spíš s českými spolužáky a druhá skupina zase mezi sebou. A jedni byli pyšní tím, že dítě umí hlavně česky. Že zapomněli vietnamštinu, nic se neděje. A druhá skupina byla zase pyšná, že ty děti mají kořeny, umí vietnamštinu. A že to, že se naučí češtinu jednoho dne, to je jako fajn, ale hlavně, že umí tu vietnamštinu. A pak si říkali, že ty počeštlé si jednoho dne vezmou český kluky nebo se ožení s českými manželkami, a tím pádem ztratí kořeny. Ale podle mého pozorování, když jsem vyrostl, tak to tak není. Že si docela udrželi své kořeny a jenom málo, opravdu 1% z nich, měli přítele Čecha nebo přítelkyni Češku. Takže si udrželi kořeny svým způsobem, i když neměli dobrou vietnamštinu.

„Banánové děti“ jako jedinečný kulturní i umělecký fenomén

Označení „banánové“ v sobě nese nadsázku, ale výstižně pojmenovává specifičnost tohoto integračního modelu. Velkou hodnotou této generace je, že její členové dokážou vlastní zkušenost života na pomezí dvou kultur využívat v každodenním pohybu mezi oběma prostředími, v podnikání, v interkulturní práci, ale promítají ji i do své (nejen) umělecké tvorby.

Přestože mnozí potomci Vietnamců nadále volí obory preferované jejich rodiči, roste počet těch, kteří se vydávají méně tradičními profesními cestami. Vystudovali umělecké obory, točí filmy, hrají ve filmech, zpívají, malují či navrhují oblečení, působí jako úspěšné blogerky, youtuberi a tvůrci obsahu. Objevují se mezi nimi špičkoví sportovci, odborníci v oborech, kde jsme dříve Vietnamce vůbec nevidali - vietnamský teenager se stal třeba nejmladším českým šachovým velmistrem.

Mezi **mediálně známější osobnosti** patří například režisér Dužan Duong, výtvarnice Diana Cam Van Nguyen a Trang Luong, blogerka Trang Do Thu - držitelka ocenění „novinářská křepelka“, blogerka a spisovatelka Duong Nguyen Jirásková, herečky Ha Thanh Špetlíková (Ordinace v růžové zahradě) a Iva Hoang (Ohnivě kuře), youtuberka Be Ha, food influencerka a účastnice populárních soutěží *MasterChef* i *Star dance* Chili Ta Thuy, oděvní návrhářka Liliana Pham, profesionální sportovci – vzpěrač Nguyen Manh Phuc – mistr ČR i Evropy v silovém trojboji, úspěšný karatista a model Karel Hung, grafik a fotograf Vu Minh Hieu, designéři Jackie Tran Anh a Huy Pham, ilustrátor a animátor Long Phi Trieu, bavič a osobnost sociálních médií Šon Chung, zpěvačka, skladatelka a performerka Viah nebo rapper Anki, jehož tvorba reflektuje osobní i společenské zkušenosti vietnamské diaspory v Česku. Do veřejného prostoru vstupují i nové hlasové platformy mladé generace, například výborný podcast *Vietcast*, který otevírá témata identity, zkušenosti druhé generace i vztahů mezi českou a vietnamskou společností.

Pokud bychom měli uvést příklady nejen „úspěšných jednotlivců“, ale i **kulturní výstup generace, která vyrůstala mezi „dvěma světy“** a dokázala tuto zkušenost zpracovat v tvorbě, která rezonuje s širším publikem (tj. nepůsobí izolovaně v rámci vietnamské komunity, ale zasahuje do hlavního kulturního proudu a utvářejí ho zevnitř), jedním z nejvýraznějších představitelů je již zmíněný režisér Dužan Duong. Jeho film *Letní škola, 2001* vychází ze vzpomínek a situací z jeho vlastního dětství v Chebu a klade otázky o identitě, rodinných očekáváních i generačních konfliktech. Film získal osm nominací na cenu Český lev 2025.

Ocenění nakonec proměnil v kategorii za nejlepší scénář a také za nejlepší mužský herecký výkon ve vedlejší roli, který získal o generaci starší krajan Nguyen Dung, jenž ve filmu ztvárnil majitele tržnice. Přestože patří mezi první generaci vietnamských usadlíků v ČR, v mnoha ohledech se vymyká jejím tradičním schématům a dokáže komunitu nahlížet kriticky. Proto i sám v rozhovoru pro Českou televizi uvedl, že zobrazované období dobře pamatuje, a roli tak do značné míry spíše prožíval, než hrál.

Kromě toho byl Dužan Duong zařazen mezi řadu významných českých režisérů v dokumentárním projektu *Český film*, aneb kolektivní reflexi o tom, co je „české“ v české kinematografii. Jeho účast zde ukazuje, že Dužan není pouze „vietnamský autor“, ale je plnohodnotným a uznávaným tvůrcem české filmové scény, který spoluvytváří diskurs o českých příbězích, stereotypch a společnosti dneška.

Další neméně významnou tvůrčí osobností je Diana Cam Van Nguyen, režisérka a animátorka, jejíž krátký animovaný dokument *Milý tatí* získal Českého lva za nejlepší krátký film v roce 2022. Její práce kombinuje osobní příběhy s vizuální poetikou a dotýká se témat identity, rodinných vazeb a porozumění mezi generacemi. Aktuálně dokončila natáčení svého prvního celovečerního filmu *Mezi světy*, který propojuje hraný film s animací a vypráví příběh mladé Češky vietnamského původu, stojící mezi vlastními představami o životě a očekáváním rodiny. Film vychází z autorčiny zkušenosti života mezi dvěma kulturami, nesnaží se však jednoduše stavět „český“ a „vietnamský“ svět proti sobě. Premiéra filmu je plánována na rok 2027.

Podobný vývoj lze sledovat i v oblasti designu a současného umění. Například *CZECHDESIGN* si všiml nastupující generace tvůrců s vietnamskými kořeny, kteří působí v různých oblastech designu a svou tvorbou přirozeně propojují české a vietnamské kulturní zkušenosti (viz článek [Banánové děti, které propadly designu. V Česku roste silná generace tvůrců s vietnamskými kořeny](#)). Výstava *Zastavil se čas* v pražské *Artist Lab* tento fenomén pojala ještě širěji – představila mladé česko-vietnamské umělce jako kulturní most mezi generací jejich rodičů a většinou českou společností a zdůraznila jejich schopnost přinášet do současného českého umění zkušenost vyrůstání mezi dvěma kulturami.

Zároveň přináší umělecká reflexe zkušenosti „banánových dětí“ českému publiku **nový, autentický vhled do vietnamské komunity**, který není redukován na stereotypy nebo enklávní obraz cizího. Díla těchto autorů otevírají prostor pro empatii, porozumění a komplexní pohled na otázky identity, příslušnosti a sociálního zařazení. To je zvláště důležité v době, kdy se v české společnosti intenzivně diskutuje o tom, jak žít s kulturní rozmanitostí a zároveň ji neuchopovat jako ohrožení, ale jako obohacení. Umění *banánových dětí* tak představuje nejen hodnotný kulturní výstup, ale i **most mezi kulturami**, který umožňuje českému publiku nahlédnout do složitosti migračních zkušeností, generačního dědictví a osobních narativů, které nelze pochopit pouze prostřednictvím abstraktních analýz.

Vedle zmíněných uměleckých drah však vzniká i **nová podnikatelská vrstva**, která opouští stereotyp první generace založený na napodobování úspěšných krajanů. Mladí vietnamští podnikatelé vyrostlí v českém prostředí lépe rozumějí českým zákazníkům, jejich vkusu i očekáváním. I když provozují například restauraci s vietnamskou kuchyní, kladou důraz na autentičnost, originalitu a cílené oslovování české klientely. Jejich podnikání nestojí na uzavřených etnických sítích, ale na schopnosti pohybovat se mezi dvěma světy. Zahrnuje přitom nejen gastronomii, ale třeba digitální projekty či kreativní studia a mnoho dalšího. Současně se mladí Vietnamci objevují i **v běžných profesích** – pracují jako zdravotní sestry, pracovníci pošty či letišť, průvodčí ve vlacích nebo policisté – tedy jako každodenně viditelná součást společnosti.

Ačkoli se vzdělávací aspirace rozšiřují, zůstává patrné, že **někteří vietnamští absolventi odborných škol u nás se nechtějí profesně vracet ke starší generaci komunity** – ať už kvůli osobním zkušenostem z dětství, nebo kvůli složitosti komunitních vztahů a pocitu nedostatečného uznání ze strany tradičně smýšlejících autorit. I proto je stále obtížné nalézt vietnamské odborníky v řadě profesí, zejména v oblasti duševního zdraví a péče. Praxe proto často stojí na kombinaci zdrojů: absolventi českých škol (s tlumočením do vietnamštiny), odborníci s vietnamštinou působící na dálku ze zahraničí či nově příchozí profesionálové z Vietnamu, kde se kvalita vzdělávání v daném oboru postupně zvyšuje. V některých ohledech se přitom současná vietnamská společnost jeví jako otevřenější než část komunity v ČR.

Kontroverze, reprezentace a „příliš počestný“ úspěch

Veřejné působení úspěšných osobností vietnamského původu, které vyrůstaly v českém prostředí a svou zkušenost otevřeně reflektují, však nevyvolává jen uznání majority, ale často i **rozpaky či odmítavé reakce uvnitř vietnamské komunity**. Nejde přitom jen o jednotlivá díla nebo konkrétní výroky, ale o širší otázku, **jak má být vietnamská komunita navenek zobrazována** a kdo má právo tento obraz spoluutvářet. Lidé, kteří jsou jazykově i kulturně velmi zakotveni v českém prostředí a nebojí se tematizovat rozpory, nerovnosti či problematické momenty vlastní zkušenosti, mohou být částí komunity vnímáni jako „příliš počestní“ – a tedy **méně loajální ke kolektivnímu obrazu, který má zůstat pozitivní a reprezentativní**.

Na tvorbu Dužana Duonga nenavazovaly jen pochvalné diskuse o identitě a paměti z řad odborné české veřejnosti, ale také silné a kritické reakce části vietnamské komunity. Jeho filmové vyprávění, které vychází z jeho osobní zkušenosti vyrůstání v prostředí vietnamské tržnice v Chebu a rodinného života ovlivněného tímto prostředím na přelomu milénia, ukazuje daleko více než jen otázky identity a integrace. Dužan se věnuje mezilidským a mezigeneračním vztahům, náročné rodinné dynamice, ale i složitým stránkám tehdejšího každodenního života vietnamských migrantů – ztrátě stability rodinné firmy, vyděračství, pocitu odcizení i hluboké frustraci mladých, kteří se po letech strávených ve Vietnamu vracejí zpět do ČR a znovu se snaží nalézt své místo. Film také otevírá tabuizovaná témata, jako jsou gender a sexualita v konzervativním rodinném prostředí nebo intenzivní mezigenerační konflikty uvnitř komunity.

Právě tento široký záběr – zobrazení nejen orientace mezi dvěma kulturami, ale i vnitřních rozporů a momentů, které nejsou „hezké“, úspěšné nebo reprezentativní – narazil na citlivé místo komunitní

sebe-reprezentace. Vidět v českém filmu otevřeně a komplexně zobrazenou vnitřní strukturu vietnamských trhových komunit, hierarchické vztahy i rodinné neshody znamenalo pro část starší generace konfrontaci s obrazem, který považovala spíše za „privátní“ než za něco, co by mělo pronikat do veřejného prostoru.

Své o tom ví i blogerka a spisovatelka Duong Nguyen Jirásková (příjmení *Jirásková* přijala od českého manžela). Také ona patří k významným hlasům vietnamské komunity, které tematizují zkušenost *banánové generace* otevřeně i kritikou vlastního zázemí. Ve své knize *Banánové dítě – Vietnamka v české džungli* zachycuje osobní příběhy a každodenní zkušenosti, které ilustrují, jak se mohou rozdílné kulturní očekávání, jazykové bariéry a rodinné tradice promítat do života těch, kdo vyrůstali v českém prostředí s vietnamskými kořeny.

Kniha je založena na autobiografických postřezích a otevřeně reflektuje rozpory mezi autentickou zkušeností jednotlivce a tlakem na udržení kolektivní reprezentace komunity. Duong svým psaním přispívá k diskusi o tom, jak může druhá generace Vietnamců artikulovat vlastní identitu a zkušenost, aniž by musela přijmout jednoduše idealizovaný obraz komunity – což zároveň vysvětluje, proč podobná díla mnohdy vyvolávají napětí mezi samotnými členy komunity.

V tradičním hodnotovém rámci vietnamské kultury i komunity totiž hraje silnou roli **ochrana „tváře“ – vlastní i skupinové**. Veřejné otevírání vnitřních napětí, konfliktů či ambivalentních zkušeností migrace tak může být vnímáno jako **ohrožení reputace celé komunity**. S tím souvisí i obecná zdrženlivost vůči veřejné kritice, podmíněná jak historicko-politickými okolnostmi, tak právě tímto kulturním konceptem. **Kritika bývá často chápána jako nevhodná či neslušná**, a proto se preferuje harmonický, pozitivně laděný projev. Ten má ve společnosti své důležité místo, avšak jeho jednostranné uplatňování může ztěžovat pojmenování problematických jevů a tím i jejich proměnu. Umělecká či veřejná reflexe, která pracuje s kritikou, ironií nebo nejednoznačností, je pak snadno interpretována jako „vynášení špíny ven“, i když jejím cílem bývá spíše autenticita než poškození obrazu.

Důležité přitom je, že nejde jednoduše o střet starší a mladší generace. Kritické reakce se objevují i mezi mladými Vietnamci. Spor se tak odehrává spíše na kulturní ose: mezi představou identity jako něčeho, co má být navenek jednotné, úspěšné a bezproblémové, a představou identity jako osobní, mnohvrstevnaté zkušenosti, kterou je legitimní veřejně zkoumat – i s jejími rozpory.

Tyto debaty opět ukazují, že **vietnamská komunita v Česku není jednotným celkem**, ale prostředím s různými pohledy na to, co znamená „dobře reprezentovat Vietnamce“: zda především potvrzovat obraz pracovitosti a bezproblémovosti, nebo také otevírat složitější témata. Právě tato vnitřní pluralita názorů je jedním ze znaků jejího dalšího vývoje.

Spolky, iniciativa a veřejný prostor

Významným rysem vývoje vietnamské komunity v ČR je i **rostoucí občanská participace**. Čeští občané vietnamského původu se stále častěji zapojují do veřejného dění, účastní se voleb a objevují se i první politické ambice. Výrazným projevem této proměny je vznik spolků mladých „Čechovietnamců“, jejichž cílem je posilovat vzájemné porozumění mezi českou společností a vietnamskou diasporou. Některé navazují na aktivity rodičovské generace, jiné vznikají z iniciativy mladých lidí s cílem reagovat na aktuální potřeby komunity, zejména mladší generace.

Pražský spolek *Viet Up* organizuje komunitní setkání, diskuse o otázkách identity, mezigeneračních vztahů a stereotypů či veřejné kulturní akce; nejznámější z nich je každoroční *Banán Fest*, který s nadsázkou pracuje právě s označením „banán“ a otevírá témata dvojí identity směrem k širší veřejnosti. Specifickým přínosem *Viet Up* je jeho *mostová role*: nejde pouze o komunitní sdružení uzavřené dovnitř, ale o aktéra, který aktivně vstupuje do veřejného prostoru, spolupracuje s českými organizacemi a přispívá k tomu, aby vietnamská zkušenost byla vnímána jako součást české společnosti, nikoli jako její paralelní svět. Spolek tak ztělesňuje posun od uzavřených etnických sítí k

otevřenější formě občanské participace druhé generace. Podobnou funkci plní i jeho setkání *Otvírák*, na němž hosté vytvářejí prostor pro sdílení zkušeností a otevírání nových témat napříč generacemi.

Schopnost této generace překračovat hranice komunity se výrazně ukázala i během pandemie covidu-19 v roce 2020. Po celé republice se objevily vietnamské obchody poskytující pomoc zdravotníkům, vznikl projekt *Vietnamci pomáhají* a iniciativa organizace *Lam Che Me CZ*, sdružující švadleny šijící roušky pro nemocnice a domovy seniorů. Zmíněná organizace vznikla jako komunitní iniciativa a po pandemii se postupně proměnila v podnikatelský projekt v oblasti vzdělávání dětí. V současnosti rozvíjí vedle kulturních a osvětových aktivit zejména výuku českého jazyka a nabízí i volnočasové programy, jako je tanec, malování či hra na hudební nástroje.

K dalším iniciativám této mladé generace patří spolky jako *Bep Viet Friends*, *Zase rýže*, *TAM LY* či *Česko-vietnamský institut*. Tyto spolky různými způsoby představují vietnamskou kulturu českému prostředí – často prostřednictvím komunitních setkání, kulturních programů a gastronomie jako přirozeného mostu mezi oběma společnostmi. Online komunita *Přiznání Vietnamců* dlouhodobě funguje jako otevřený prostor pro sdílení každodenních zkušeností, dilemat i konfliktů mezi světem rodičů a českým prostředím. Spolek *Medviet* sdružuje (nejen) vietnamské mediky a připravuje preventivní a osvětové akce pro komunitu, včetně projektu „*Vietnamec na kost*“ ve spolupráci s IKEM, zaměřené na podporu dárčovství kostní dřeně.

Za zmínku stojí i projekt *Roots of the Future*, který tvoří studenti a mladí lidé vietnamského původu, kteří usilují o rozvoj interkulturního dialogu a propojování zkušeností první a druhé generace. Organizují panelové diskuse (např. „*Spojeni Sametem*“), tematické workshopy zaměřené na otázky identity, migrace a kulturního dědictví a vytvářejí prostor pro sdílení osobních příběhů. Jejich aktivity zároveň přirozeně propojují vietnamskou komunitu s širší českou veřejností.

Těší nás, že někteří **absolventi našich interkulturních kurzů stáli u samotného vzniku těchto iniciativ** a další se na aktivitách řady těchto organizací podílejí nebo se na nich v minulosti podíleli. V kurzech jsme účastníky vedli k tomu, aby svou zkušenost dvojího kulturního zakotvení dokázali využít i v profesním a občanském životě. Skutečnost, že se někteří z nich aktivně podílejí na rozvoji občanské angažovanosti a komunitních iniciativ, zároveň naznačuje, že **systematická podpora interkulturních kompetencí může k tomuto vývoji přispívat**.

Zakladateli těchto aktivit jsou převážně příslušníci 1,5. a 2. generace narození zhruba mezi lety 1980–1995, sdílející podobnou zkušenost: rodiče na ně kvůli pracovním závazkům obvykle neměli dostatek času, vyrůstali mezi českými vrstevníky, chtěli být jako oni, ale zároveň si silně uvědomovali svou odlišnost. Na střední škole proto často procházeli obdobím hledání identity, v němž zároveň hledali vztah ke svým kořenům.

Jejich aktivity tak vyrůstají z pocitu odpovědnosti vůči sobě samým, rodině, komunitě i širší české společnosti. Někteří tuto zkušenost proměňují v profesní dráhu, třeba právě v oblasti interkulturní práce, jiní se soustředí především na vlastní generaci a k problémům starší části komunity se vracejí spíše okrajově – mimo jiné i proto, že nechtějí zastávat roli prostředníků mezi generacemi.

Generace mezi kulturami v roli rodičů

Dnes už většina příslušníků této generace sama má či zakládá rodiny. „Banánové děti“, které vyrůstaly mezi dvěma kulturami, se tak ocitají v opačné roli – v roli rodiče, kteří musí rozhodovat, jaké hodnoty, jazyk i styl výchovy předají svým dětem.

Jejich rodičovství přitom bývá výrazně ovlivněno vlastními zkušenostmi z dětství. Mnozí z nich otevřeně říkají, že nechtějí opakovat model, v němž rodiče neměli čas, komunikace byla převážně direktivní a důraz směřoval téměř výhradně na školní výkon. V roli rodičů se snaží o větší otevřenost, dialog a emocionální blízkost, jakou sami často postrádali. Vedle respektu k rodině, pracovitosti a vzdělání – hodnotám, které jim jejich rodiče předali – jsou jejich rodičovské přístupy navíc zřetelně formovány i

zkušeností s českým prostředím. Přirozeně přebírají některé majoritní výchovné vzorce, s nimiž se setkávali ve škole, médiích nebo mezi přáteli – například důraz na společně trávený čas, podporu individuality dítěte či každodenní čtení dětem, o němž často slychají jako o samozřejmé součásti „dobrého rodičovství“. Tyto prvky si neodnášejí z rodinné tradice, ale z vlastní zkušenosti vyrůstání v české společnosti.

Pro jejich rodiny je tak často typické **vědomé balancování mezi jazyky a kulturami**. Čeština je přirozeným jazykem každodenního života, ale mnozí rodiče se cíleně snaží, aby jejich děti měly vztah i k vietnamštině a vietnamským prarodičům. Na rozdíl od svých rodičů však často volí méně autoritativní cestu: spíše vysvětlování než příkazy, spíše motivaci než tlak.

Zkušenost pohybu mezi dvěma světy jim také umožňuje lépe se orientovat v českém školním systému, komunikovat s institucemi a podporovat děti v oblastech, které přesahují tradiční důraz na „jistá“ povolání. Přesto i u nich zůstává vzdělání velmi důležitou hodnotou – jen je častěji spojováno s individuálními zájmy a schopnostmi dítěte.

Tato generace rodičů tak představuje významný mezník ve vývoji komunity. Nejde už o migranty, kteří se v systému teprve orientují, ani o děti vychovávané převážně podle vzorců přenesených z Vietnamu. Jsou to lidé, kteří české prostředí důvěrně znají, ale zároveň si uvědomují hodnotu vlastních kořenů. Z jejich rodin tak může vyrůst generace, pro kterou už nebude otázka „*jsem Čech, nebo Vietnamec?*“ tak vyhraněným dilematem, jaké prožívali oni sami.

Jazyk jako slupka

“*Myslím si, že to hodně záleží na výchově, na prostředí i na práci. Znáám různé případy. Třeba zámožné vietnamské rodiny, jejich děti vyrůstaly tady v Česku, mají české kamarády, ale pak jsou posláni do Ameriky. Po čase se vrátí do Česka a převezmou rodinné podniky. Člověk by si myslel, že budou mít americké nebo obecně západní smýšlení, mentalitu. Ale postupně zjistí, že v nich stejně převažuje vietnamská mentalita, kterou si nesou z rodiny od rodičů.*”

Vietnamský žák, později student často vyrůstá s přesvědčením, že českému prostředí rozumí lépe než jeho rodiče a že jim dokáže, jak se o sebe umí postarat. V praxi však naráží na řadu překážek. Intenzita studia, profesní ambice či ochota přijmout hůře placenou práci (ve srovnání s úspěšným podnikáním) se stávají zdrojem rodinných sporů a debat o tom, zda je výhodnější následovat „český“ model individuální profesní dráhy, nebo „vietnamský“ model rodinného podnikání, opřený o zkušenost rychlého ekonomického vzestupu. I proto se část mladých lidí k rodinnému byznysu nakonec vrací.

Vedle dětí označovaných jako „banánové“ dnes vyrůstá i jiná skupina dětí vietnamského původu, jejichž zkušenost je odlišná. Stále častěji se setkáváme s dětmi, které:

- vyrůstají převážně v uzavřeném komunitním prostředí,
- tráví část dětství ve Vietnamu,
- nemají pevně ukotvený ani český, ani mateřský jazyk,
- a jejichž rodiče nevnímají jazykovou integraci jako prioritu
- výrazně u nich nacházíme bilingvismus až alingvismus.

Ukazuje se, že u části z nich může čeština fungovat spíše jako „jazyková slupka“ než jako skutečné kulturní ukotvení. Děti se jazyk naučí, jsou schopné běžné komunikace, ale hlubší porozumění hodnotám, pravidlům a nepsaným normám většinové společnosti může zůstat omezené. Navenek tak mohou působit plně jazykově integrované, v klíčových životních situacích však sahají spíše po vzorcích chování převzatých z rodinného a komunitního prostředí. Někteří odborníci tento jev obrazně

popisují jako „banány naruby“ – tedy děti, které znějí jazykově česky, ale jejich vnitřní orientace zůstává jiná.

Velkou roli zde hraje rané dětství a prostředí, v němž dítě vyrůstá. Pokud je jazyk propojen s každodenní zkušeností a vztahy, stává se přirozenou součástí identity; pokud však zůstává převážně nástrojem školní komunikace, může se od hodnotového rámce oddělit. To může vést k nejistotě a obtížím při orientaci mezi dvěma světy, zejména v období dospívání. V raném věku si dítě osvojuje jazyk především skrze vztahové osoby a prožívané situace; jazyk, který není ukotven v této zkušenosti, se osvojuje obtížněji a často zůstává neúplný. U některých dětí se tak rozvíjí tzv. „děravá“ slovní zásoba v obou jazycích, což ztěžuje porozumění i vyjadřování a v krajních případech vede k oslabení jazykových kompetencí. Klíčovou roli proto hraje citově ukotvené jazykové prostředí v raném věku, které dnes nebývá vždy samozřejmostí.

Situaci dále ovlivňuje i častější a delší pobyt dětí ve Vietnamu než dříve. Rodiny mají více prostředků cestovat, udržují intenzivní vazby s domovinou a děti tráví část dětství mimo české prostředí. V některých lokalitách se zároveň zvyšuje koncentrace dětí vietnamského původu, které spolu komunikují převážně uvnitř skupiny. Posiluje tím jazyková i sociální bublina komunity.

Změnil se také postoj části rodičů. Zatímco dříve byla rychlá znalost češtiny vnímána jako nutnost „přežít“, dnes už není vždy považována za bezprostřední prioritu. Dítě se „nějak domluví“, ale otázka, jak hluboce porozumí společnosti, ve které žije, zůstává otevřená.

Mýtus „banánových dětí“ tak přestává odpovídat části reality. **Současná druhá a nastupující třetí generace je vnitřně velmi heterogenní.** Některé děti mluví perfektně česky, ale kulturně a hodnotově zůstávají ukotveny ve vietnamském prostředí; jiné působí jazykově zdatně, ale jejich porozumění obsahu, školním nárokům a sociálním vztahům je povrchní. Přibývá také dětí, které se vracejí z dlouhodobých pobytů ve Vietnamu a vstupují do českého školského systému bez jazykové i sociální připravenosti. Právě **napětí mezi jazykovou kompetencí a kulturním porozuměním** se tak stává jedním z klíčových témat současné generace dětí vietnamského původu v ČR.

Pro školy a pedagogy je klíčové pochopit, že tyto proměny nejsou důsledkem „nezájmu komunity o vzdělání“, ale výsledkem **dlouhodobého vývoje migrace, rozpadu systémové přípravy a změny profilu migrantů.** Zatímco dříve existovaly alespoň minimální mechanismy jazykového ukotvení, dnes se jejich absence projevuje především ve školách – v podobě vzdělávacích neúspěchů, komunikačních bariér, mylných diagnóz a frustrace učitelů.

Tato kapitola proto netvoří pouze historický přehled, ale vytváří **nezbytný kontext pro porozumění současným obtížím vietnamských dětí ve škole.** Bez tohoto kontextu hrozí, že pedagogové i odborníci budou jednotlivé případy hodnotit izolovaně, stereotypně nebo moralizujícím způsobem, místo aby je vnímali jako součást širších sociálních a kulturních procesů, s nimiž je třeba pracovat citlivě, individuálně a odborně.

4. Vietnamská rodina v ČR



Proč Vietnamci posílají své zde narozené děti na výchovu do Vietnamu?

Nechávají osmiletého chlapce doma samotného do pozdních večerních hodin, je to normální?



Je běžné, že odjede manželka s mladšími dětmi do Vietnamu, přitom tady nechá manžela s desetiletým synem?

Proč vietnamští rodiče neprojevují vůči svým dětem verbální ani fyzickou náklonnost? Proč je za nic nepochválí?

Proč se vietnamští rodiče svým dětem nevěnují ve volném čase?

Proč tráví vietnamské děti prázdniny v obchodech, proč Vietnamci nejezdí na dovolenou?

(dotazy pedagogů a školských pracovníků)

Vietnamská rodina ve Vietnamu – rozšířený model

Tradiční vietnamská rodina vychází z konfuciánské tradice, která klade důraz na **hierarchii, úctu ke starším a kolektivní odpovědnost**. Rodina je chápána jako propojený celek, v němž úspěch jednotlivce znamená úspěch celé rodiny. Běžné je soužití více generací, které zajišťuje silnou sociální oporu a kontinuitu tradic.

Rozšířená rodina obvykle zahrnuje rodiče, děti, prarodiče, strýce, tety i další příbuzné. **Starší členové mají výraznou autoritu a rozhodovací pravomoc**. Péče o seniory je považována za přirozenou povinnost dětí, domovy pro seniory se prakticky nevyužívají. Zjednodušeně lze říci, že tradičně, zejména na severu, je muž vnímán jako reprezentant a hlava rodiny, ženy však mají zásadní vliv na chod domácnosti i hospodaření a zejména na jihu Vietnamu mohou domácnost také vést. Na rodových setkáních se dodnes na některých místech řeší důležité rodinné otázky a přijímají zásadní rozhodnutí. Probíhají i tzv. rodové soudy. Takový způsob rozhodování může být z pohledu jednotlivce výhodnější než model úzké rodiny a brzké samostatnosti dětí, protože rozhodnutí širší rodiny má větší váhu a ostatní členové je následně zpravidla respektují. Samozřejmě záleží také na tom, kdo se na rozhodování podílí a zda jsou to lidé schopní a kompetentní danou situaci posoudit.

Výchova dětí je kolektivní záležitostí. Na péči a vedení dítěte se podílejí prarodiče, rodiče i starší sourozenci. **Dítě se učí úctě, poslušnosti, respektu k autoritám a odpovědnosti vůči rodině**. Jeho chování je vnímáno jako odraz cti celé rodiny.

Vietnamská rozšířená rodina:

- **Struktura:** Obvykle zahrnuje nejen rodiče a děti, ale i prarodiče, strýce, tety, bratrance a sestřenice – někdy i více generací žijících pod jednou střechou nebo velmi blízko sebe.
- **Hierarchie a úcta:** Starší členové rodiny mají vysoké postavení. Děti a mladší generace projevují velkou úctu (např. způsobem oslovení, chováním u stolu, rozhodováním).
- **Rodinná soudržnost:** Rodina je základní jednotkou společnosti – rozhodnutí (např. o práci, sňatku, bydlení) se často konzultují s širší rodinou.
- **Péče o starší:** Běžné je, že se o prarodiče starají děti, ne domovy pro seniory. Společné bydlení posiluje mezigenerační vztahy.

- **Role žen a mužů:** Tradičně je muž považován za hlavu rodiny, ale ženy mají zásadní vliv v praktickém chodu domácnosti i finanční správě. Tento model se však regionálně liší – směrem ze severu na jih Vietnamu lze pozorovat postupný posun v rozložení rolí, kdy se posiluje vliv žen. Tento vývoj souvisí i s historickým kontextem některých oblastí, kde se uplatňovaly prvky matriarchálního uspořádání před příchodem Vietů.

Hlavní rysy výchovy:

- Kolektivní odpovědnost: **Dítě je vnímáno jako součást širší rodiny, ne jako samostatná jednotka. Jeho chování „odráží čest rodiny“.**
- Úcta a hierarchie: **Učí se, že starší mají vždy přednost – v mluvení, rozhodování i stolování.**
- Důraz na vzdělání: **Škola je klíčem k lepší budoucnosti. Děti bývají vedeny k pilnosti a dobrým výsledkům, často pod silným dohledem celé rodiny.**
- Poslušnost a disciplína: **Otevřená neposlušnost vůči rodičům či prarodičům je společensky nepřijatelná.**

To se může odrážet i při práci s dítětem a při doporučeních psychologů či dalších odborníků, která rodiče mohou vnímat jako podporu neposlušnosti. V moderním Vietnamu se však způsob výchovy dětí proměňuje – zejména ve městech, kde roste vliv globalizace, západního vzdělávání a ekonomické nezávislosti mladých rodin. Tradiční hodnoty ale úplně nemizí, spíše se mísí s moderními přístupy.

“ Je to hezký, jak ta rodina drží při sobě. Ale... Jak to říct... Jde tam hodně i o ty finance. Že se neustále schází na nějaký výročí úmrtí někoho. Ale jako neustále a všichni vždy musí přispět na to, že se tam vaří od rána do večera, všichni musí přispět na to jídlo. A když někdo nepřijde, tak je vlastně neposlušný, nevychovaný. A manžel jednou napsal do společného rodinného chatu, že co kdyby se jednou složili ne na jídlo, ale na vzdělání. Že by vybrali z rodiny někoho, kdo se dobře učí, a přispělo by se mu na školu. A oni mu napsali, že se zbláznil. Tak řekl jednomu bratranci tady, který se zrovna chystal do Vietnamu, aby to tam taky příbuzným řekl. A on reagoval stejně, že v žádném případě. Že přece musí být poslušný a nevyjadřovat svoje názory. Neříkat tyto věci. Ve vietnamské kultuře je nejlepší nevyjadřovat svůj názor. Nevyjadřovat nějaké svoje postoje. Nediskutovat se staršími.

Vietnamská rodina v ČR – nukleární model

Po migraci do České republiky se struktura rodiny může výrazně proměnit, protože z původní širší rodiny přichází jen její část. Vietnamské rodiny zde obvykle fungují jako **jádrové – tvořené pouze rodiči a dětmi**. Širší rodina a prarodiče zůstávají ve Vietnamu, čímž rodina přichází o významnou sociální oporu.

Rodiče často pracují celý den, což výrazně omezuje čas trávený s dětmi. Děti jsou ponechávány samy nebo se staršími sourozenci, případně s chůvou, která však už většinou nebývá českého původu. Kontakt s širší rodinou probíhá převážně online.

Děti vyrůstají **mezi dvěma kulturami**: doma v prostředí vietnamských hodnot, ve škole v českém kulturním kontextu. To může vést ke generačnímu napětí, ale i k obohacení, pokud má dítě dostatečnou podporu.

Výchova a rodinné hodnoty

Rodinné vztahy potomků Vietnamců výrazně ovlivňují hodnoty, normy a výchovné představy, které si jejich rodiče přinášejí z Vietnamu – ze své vlastní výchovy, rodinné tradice i prostředí, v němž vyrůstali. Tyto vzorce pak přirozeně uplatňují i při výchově dětí v ČR. Zároveň však děti každodenně žijí v českém prostředí – chodí do českých škol, mají české kamarády, sledují česká média. **Vyrůstají tedy mezi dvěma světy, mezi rodinnou kulturou a kulturou většinové společnosti, a musejí se v nich neustále orientovat.**

Zkušenosti z řady výzkumů ukazují, že rodiče, kteří sami prošli velmi přísnou, autoritativní výchovou založenou na poslušnosti, mívají potíže přizpůsobit své rodičovství normám hostitelské společnosti. Kulturní rozdíly navíc často podceňují a nejsou na ně připraveni. Skloubit způsoby výchovy, které považují za „správné“ a osvědčené, s tím, co je běžné v evropském prostředí, je pro ně dlouhodobě náročné – zvláště pokud mají obavu, že by jejich děti mohly ztratit „tradiční hodnoty“.

Tradičně bývá vietnamská rodina popisována jako **hierarchická a patriarchální**. Autorita je spojována především s nejstarším mužem, zatímco ženám náleží role pečovatelek a zodpovědnost za chod domácnosti. Ačkoli se tento model v čase proměňuje, některé jeho prvky přetrvávají i v migračním kontextu. V některých rodinách se to projevuje například rozdílnými očekáváními vůči dívčákům – důrazem na skromnost, pokoru a péči o domácnost.

Rodinné hodnoty jsou posilovány i tradicemi, jako je **uctívání předků**, běžné také ve vietnamských rodinách v ČR. Tyto rituály symbolicky upevňují závazek dětí vůči rodičům a rodu a zdůrazňují kontinuitu mezi generacemi.

Snaha udržet tradiční hodnoty v novém kulturním prostředí však často vede k napětí mezi rodiči a dětmi. Děti obvykle rychleji přebírají jazyk, normy a způsoby chování většinové společnosti než jejich rodiče. Nejde jen o běžný generační konflikt, ale o střet dvou kulturních rámců uvnitř jedné rodiny. V konkrétních případech tak dochází i k vědomému porovnávání „českých“ a „vietnamských“ způsobů řešení.

V následujícím textu si ukážeme, že podobně jako u jiných migračních skupin, i mezi Vietnamci se objevuje strach z „pozápádnění“ dětí, tedy z oslabení úcty k rodičům, větší samostatnosti a uvolnění morálních norem. V komunitě se pro to používají pojmy jako *tây hoá* (pozápádnění) nebo *mất gốc* (ztráta kořenů). Tyto obavy se odrážejí ve zvýšeném důrazu na disciplínu, poslušnost, respekt ke starším a loajalitu k rodině. V rámci těchto obav však často podléhají stereotypním představám o českých rodinách, které vycházejí spíše z pozorování jednotlivých společenských jevů (např. vyšší rozvodovost), než z vlastní zkušenosti s jejich fungováním.

Vztah rodičů k dítěti a času strávenému spolu

Vietnamská pracovní migrace je silně motivována ekonomicky. Rodiče proto dávají přednost práci či podnikání. **Mnozí rodiče současně nevnímají volný čas jako hodnotu** – klíčové je vydělávat a finančně zajistit rodinu (včetně té ve Vietnamu).

Společný čas s dětmi je omezený a často nemá podobu sdílení, rozhovorů či společných aktivit. Pokud rodiče s dětmi čas tráví, nebývá vždy zaměřený na podporu jejich emočního nebo osobnostního rozvoje. **Důraz je na účelovost – výkon, disciplínu, finanční výsledek.** Volný čas dětí bývá považován za neefektivní, pokud není využit k učení nebo práci v rodinném podniku. Nebývá také zvykem rozvíjet děti prostřednictvím čtení, vyprávění, zpěvu či výtvarných aktivit. Důraz na účelovost a výkon výrazně převyšuje důraz na vztah, spontánnost a vzájemnou blízkost.

Rodiče sami často nezažili model trávení volného času s rodiči, a proto jej ani nepovažují za důležitý. Děti se učí ráno i večer, o víkendech pomáhají v obchodě. Společné výlety či dovolené nejsou běžné. Naše zkušenosti z praxe však ukazují, že pokud se podaří rodiče motivovat ke společným aktivitám,

často v nich naleznou zalíbení a začnou je sami vyhledávat. Adaptovanější rodiny s finančním zajištěním si již dopřávají i dovolené, a to nejen v ČR nebo ve Vietnamu, cestují i do jiných zemí.

Komunikace s dětmi

Komunikace v tradiční vietnamské rodině má často převážně autoritativní charakter. Převládají příkazy, zákazy, kritika a poučování, zatímco průvodcovská komunikace, pojmenovávání světa, sdílení emocí a otevřený dialog s dítětem bývají omezené.

Komunikace s dětmi bývá navíc mnohdy jazykově opožděná. Vietnamské matky nejsou zvyklé si s dětmi povídat už v těhotenství, jak je tomu často zvykem u nás. S dětmi se začíná hovořit až tehdy, kdy už dítě samo něco z jazyka pochyťtí. Děti z takového prostředí tak začínají hovořit vietnamsky až ve třech, čtyřech letech. Protože rodiče sami se také naučili vietnamštině spontánně, nepovažují aktivní složku výuky jazyka za důležitou, neznají základní principy vývojové psychologie dítěte. V českém prostředí, kde dítě nemá možnost jazyk „odposlouchat“ od širší rodiny či komunity, to vede k výraznému jazykovému znevýhodnění již v předškolním věku.

Ne všichni rodiče jsou také zvyklí své děti empaticky pozorovat a všímat si toho, co prožívají a co je trápí. Příčinou může být nízké vzdělání, strach z negativních zjištění, tendence problémy přehlížet, silné pracovní vytížení nebo orientace na ekonomické zajištění rodiny. Tyto opomenuté potřeby se pak mohou později projevit problémovým chováním, školním neúspěchem či sociálním stažením dítěte.

V důsledku těchto okolností si rodiče často nevšímají změn v chování dítěte, jeho obtíží ani varovných signálů, které by bylo potřeba řešit včas. Tvzení, že „rodina je pro Vietnamce to nejdůležitější“, vietnamští rodiče opakují v různých souvislostech jako samozřejmou hodnotu, kterou převzali ze svého vlastního dětství; jde o obecné přesvědčení, které nebývá zpochybňováno. Pro dítě však tato hodnota zůstává těžko uchopitelná, pokud se v každodenním životě neprojevuje konkrétní péčí, zájmem a společně stráveným časem.

Vietnamští rodiče a vývojová psychologie

Pro odborníky pracující s vietnamskými rodinami nebývá překvapivé, že přirozené vývojové potřeby dítěte, jak je definuje vývojová psychologie, nejsou v rodičovském uvažování systematicky zohledňovány. Souvisí to mimo jiné s tím, že společensko-vědní obory nemají ve vietnamském vzdělávacím systému dlouhodobě pevné a tradiční ukotvení a poznatky vývojové psychologie nejsou běžnou součástí veřejné osvěty. Teoretické koncepty bývají spíše kulturně či ideologicky interpretovány, než prakticky aplikovány.

Děti jsou tak často vnímány jako „nedospělí dospělí“, u nichž se předpokládá, že potřeby zvládnou samy v čase, až „dozrají“. Otázka jejich aktuálních emočních, vztahových či vývojových potřeb zůstává v pozadí. Rodiče, kteří sami vyrůstali v prostředí vysokých nároků a nízké podpory, často přenášejí stejný model i na své děti – s přesvědčením, že obtížná cesta je přirozenou součástí dospívání a nástrojem, který jim přijde naprosto odůvodněný a tradiční.

Role chvály a fyzických projevů náklonosti

V mnoha tradičně orientovaných vietnamských rodinách je chvála dítěte považována za nevhodnou, někdy až škodlivou – převládá obava, že by dítě „rozmazlila“, oslabila nebo snížila jeho disciplínu. **Kritika je naopak často chápána jako hlavní motivační nástroj.** Podobně bývá fyzická blízkost, doteky či mazlení v některých rodinách tabuizována nebo vnímána jako nadbytečná. Důraz je kladen na tvrdost, odolnost a sebekontrolu.

Evropská vývojová psychologie však považuje jak chválu, tak přiměřený fyzický kontakt za klíčové signály bezpečí, přijetí a emoční jistoty dítěte. Dotek, obejmutí nebo fyzická blízkost nejsou jen projevem náklonnosti, ale zásadním regulačním nástrojem dětské psychiky – pomáhají dítěti zvládat stres, strach i nejistotu a podílejí se na utváření zdravé vazby mezi rodičem a dítětem. Pokud tyto projevy dlouhodobě chybí, dítě se může naučit své emoce potlačovat nebo je vůbec neumí rozpoznat a sdílet.

Zatímco psychicky odolnější jedinci mohou absenci chvály a fyzické blízkosti zvládnout bez výraznějších následků, u citlivějších dětí může dlouhodobý nedostatek emoční podpory vést k citové deprivaci, nízkému sebehodnocení a obtížím v navazování vztahů. **V českém prostředí se tento rozpor často prohlubuje** tím, že děti denně pozorují u svých spolužáků otevřenější projevy rodičovské náklonnosti, které samy doma nezažívají.

Rodiče zároveň často neznají principy tzv. kvalifikované chvály ani význam fyzického projevu lásky v jednotlivých vývojových fázích dítěte. Nejde o bezbřehé oceňování či nadměrné rozmazlování, ale o citlivé a přiměřené vyjádření uznání, podpory a blízkosti. Tato dovednost není samozřejmá v žádné kultuře, u vietnamských rodičů však bývá výrazně oslabena nedostatkem zkušeností, modelu i odborného vedení.

Fyzické tresty v kontextu kulturního střetu

V některých vietnamských rodinách jsou **fyzické tresty vnímány jako tradiční a legitimní součást výchovy**. Z psychologického hlediska - pokud dítě vyrůstá v prostředí, kde jsou tyto postupy dlouhodobě a konzistentně používány, nemusí je samo o sobě vnímat jako problematické či traumatizující. Problém zásadního významu však vzniká ve chvíli, kdy se tento výchovný model dostává **do přímého střetu s českým kulturním a právním rámcem**.

Dítě, které přichází do české školy, se zde setkává s jasným sdělením, že fyzické tresty jsou nepřípustné. Škola se tak v očích některých rodičů může stát institucí, která zpochybňuje jejich autoritu, tradiční výchovné postupy i rodičovské kompetence. Vzniká napětí, nedorozumění a pocit ohrožení, a to jak na straně rodičů, tak dítěte, které je postaveno mezi dva protichůdné světy.

Mnozí rodiče nerozumějí tomu, proč jsou jejich výchovné praktiky kritizovány nebo sankcionovány, když vycházejí z přesvědčení, že jednájí v zájmu dítěte a podle modelu, v němž sami vyrůstali. Tento nepochopený střet může výrazně narušit rodinné vztahy i spolupráci se školou či dalšími institucemi.

Zkušenosti pracovníků OSPOD ukazují, že část vietnamských rodičů vůbec nerozumí tomu, že fyzické trestání dítěte není přijatelný výchovný prostředek, naopak jej otevřeně hájí jako tradiční a osvědčený způsob výchovy. V praxi se objevují případy pravidelného bití, které dítěti škodí, a přesto je rodiči vnímáno jako běžná a oprávněná součást výchovy. Rodiče bývají přesvědčeni, že tvrdost dítě „zocelí“ a připraví na život, a nechápou, proč je jejich postup ze strany českých institucí označován za problémový či jako porušování práv dítěte.

Častým tématem řešení OSPOD je také **nadměrné zatěžování dětí** – zejména dívek – **domácími pracemi a povinnostmi**. Bývají vedeny k péči o mladší sourozence, pomáhají jim s učením, zajišťují chod domácnosti a připravují jídlo pro celou rodinu, aby rodiče po návratu z práce měli zázemí. V těchto rodinách se tak ukazuje rozdílné nastavení očekávání vůči dívkám a chlapcům, což v českém kontextu mohou vnímat vietnamské dívky za nespravedlivé a vést ke střetům s rodiči. Není to ovšem pravidlem, stejně mohou využívat rodiče i starší sourozence – chlapce.

Pro pracovníky OSPOD pak bývá náročné vysvětlovat, že pokud rodina žije na území ČR, vztahují se na ni zdejší pravidla ochrany dítěte. Právě tento střet mezi přesvědčením rodičů o správnosti jejich výchovných postupů a zákonnými hranicemi ochrany dítěte patří k nejčastějším a zároveň nejcitlivějším situacím, se kterými se OSPOD v práci s vietnamskými rodinami setkává.

Cílem interkulturní práce v této oblasti samozřejmě není obhajoba fyzických trestů, ale citlivé vysvětlování rozdílů mezi kulturními normami a právním rámcem majoritní společnosti. Pouze otevřená, srozumitelná a respektující komunikace může rodičům pomoci porozumět tomu, proč jsou určité postupy v českém prostředí nepřijatelné, a předejít situacím, které mohou mít závažné důsledky pro dítě i celou rodinu.

Výhrůžky a zastrašování jako výchovný nástroj

Ve výchově vietnamských dětí se stále objevují postupy vycházející z tradičních vzorců, které mohou být v českém prostředí zdrojem vážných nedorozumění. V konfliktních či stresových situacích rodiče často používají **tvrdé výhrůžky jako rychlý prostředek kontroly chování**. Typickým příkladem je věta: „*Jestli toho nenecháš, pošlu tě do Vietnamu.*“ Taková hrozba u dítěte vyvolává silný strach z odloučení a nejistotu ohledně vlastního místa v rodině. Současně může uměle stavět rodiče, sourozence či širší rodinu proti sobě, aniž by to odpovídalo skutečné situaci.

Namísto snahy porozumět příčinám chování dítěte dochází často k jeho potlačení. Dítě se neučí, proč je určité chování nevhodné, ale pouze to, že může být potrestáno nebo „odloženo“. V některých rodinách jsou děti navíc manipulovány nebo záměrně uváděny do trapných či zátěžových situací s cílem otestovat jejich odolnost.

Častým výchovným nástrojem je také zastrašování strašidly, démony či neštěstím. Děti pak chodí spát bez pocitu bezpečí a s přetrvávajícím strachem. Tyto postupy je při odborné práci nutné pojmenovat a citlivě reflektovat, protože mohou mít dlouhodobý dopad na psychickou pohodu dítěte i kvalitu rodinných vztahů.

“*Když jsem přijel čerstvě do ČR, tak mě strašili během jídla různými historkami. Ve Vietnamu, když se jí, tak se normálně krká, srká, nepovažuje se to za neslušnost. A rodiče mi vyprávěli, že si syn jedněch známých pozval domů na večeři svoji českou přítelkyni. A stalo se, že maminka toho kluka krkala a ta česká holka zareagovala: Fuj. A co se stalo? Poslali toho kluka do Vietnamu a tam mu zabavili pas. Aby tam byl jako na převýchovu. Tímhle mě strašili a zároveň chtěli odradit od toho, abych si našel českou holku. Pak si různě povzdechovali, když měli nějakou rodinnou sešlost, nebo když se sešla komunita: „Co když si jednoho dne vezmou nějakýho Čecha nebo Češku, oni nejsou zvyklí se starat o rodiče, nebudou vařit, nebudou se starat o nemocné rodiče.“ Ještě jazyková bariéra, tak se toho taky hodně bojí. Protože nežili nikdy v českých rodinách, nepoznali opravdu tu kulturu, nepoznali tu ty rodinné vazby. A vidí jenom ty stereotypy – myslí si, že Češi jsou nevěrní, často se rozcházejí, nejsou zvyklí moc udržovat nějaké rodinné vazby ani tradici, že jsou hodně individualistický a nemyslí pro rodinu atd.*

Posílání dětí do Vietnamu jako normalizovaná praxe

Posílání dětí do Vietnamu patří k jevům, které se v rámci vietnamské komunity v České republice objevují dlouhodobě, v posledních letech však nabývají nových podob i souvislostí. Nejde o jednotný fenomén – motivace rodičů jsou různé a často se prolínají ekonomické, kulturní i praktické důvody.

Mezi nejčastěji uváděné důvody patří snaha, aby se dítě „neztratilo jazykově“, nezapomnělo vietnamštinu a zůstalo ukotveno v kultuře původu. Rodiče často vycházejí z představy, že pobyt u prarodičů ve Vietnamu je pro dítě přirozeným a bezpečným prostředím, kde se jazyk i kulturní vzorce osvojí „samy od sebe“. Dalším důvodem bývá ekonomická nejistota – zejména v období, kdy se rodina ocitne v přechodné nebo krizové situaci, rodiče přijdou o příjem nebo pracují v extrémním pracovním

zatížení. Poslání dítěte do Vietnamu je pak vnímáno jako dočasné a racionální řešení, které rodině umožní „přežít těžké období“.

Z pohledu odborníků i praxe interkulturní práce se však jako nejproblematictější ukazuje dopad tohoto rozhodnutí na vztah mezi rodiči a dítětem a na samotný vývoj dítěte. Právě vztahová rovina bývá tím, co dlouhodobě trpí nejvíce – ať už si o tomto kroku rodiče myslí cokoli, důsledky se často projeví se zpožděním a narážejí na ně samotní členové rodiny, dítě i instituce, které s rodinou pracují. Dítě je vytrženo z prostředí, v němž si začalo vytvářet vazby, a návrat zpět do ČR pro něj může být stejně náročný jako první odchod.

Zvláště rizikové jsou situace, kdy je dítě odesláno z Vietnamu zpět do ČR těsně před nástupem do mateřské nebo základní školy, případně kdy se návrat uskuteční v průběhu školního roku. Dítě se pak ocitá v nové situaci bez postupné adaptace – na podzim je „vlozeno“ do školního systému, aniž by rozumělo jazyku, pravidlům, očekáváním školy či vlastní roli v kolektivu. Nemá možnost pochopit, co se po něm chce, jak se mu ve škole daří, ani získat základní pocit bezpečí a předvídatelnosti.

Zkušenosti z praxe ukazují, že děti po návratu z Vietnamu mohou působit vyspěle v některých oblastech (např. v samostatnosti), současně však bývají výrazně znevýhodněny v oblasti jazyka vyučování, školních návyků a sociální orientace v českém prostředí. To může vést k frustraci, školnímu neúspěchu, stažení se do sebe, nebo naopak k problémovému chování. Tyto projevy jsou pak někdy mylně interpretovány jako výchovné selhání, porucha chování či individuální deficit dítěte, aniž by byl dostatečně zohledněn kontext předchozího odloučení a opakovaných přechodů mezi zeměmi a systémy.

“ Zrovna nedávno to řešila jedna maminka na Facebooku. Psala, že chce půlroční miminko poslat do Vietnamu asi tak na rok, pak se uvidí. Zaprvé kvůli práci a zadruhé aby bylo s babičkou a dědečkem a naučilo se trochu jazyk. Zároveň ale psala, že má strach, že jí bude smutno, že miminku bude smutno, že teď se na něj dívá a pláče, a ptala se, jestli je to normální a jestli to přejde. V komentářích jí ostatní maminky hojně odpovídaly, že to vždycky časem přejde, že čas rychle uteče, že taky poslaly svoje děti a taky to zvládly. Takže ji vlastně ujišťovaly, že to zvládne taky. A takhle se tedy navzájem podporují.

Z posílání dětí do Vietnamu se tak v části vietnamské komunity u nás postupně stala běžná a normalizovaná praxe, která už není vnímána jako výjimečné nebo krizové řešení, ale jako „osvědčený postup“. Významnou roli v tomto procesu hrají sociální sítě a neformální komunikační kanály mezi matkami, kde dochází k neustálému vzájemnému utvrzování v tom, že odloučení dítěte od rodičů je přijatelné, zvládnutelné a v zásadě neproblematické.

Emoční pochybnosti matek – smutek, strach, nejistota, pláč dítěte – jsou v těchto diskusích systematicky zlehčovány. Namísto reflexe potřeb dítěte převažuje sdílený narativ: „taky jsem poslala“, „čas to spraví“, „děti jsou odolné“. Tím se z individuálně velmi závažného rozhodnutí stává kolektivně podporovaný standard, který je jen zřídka zpochybňován.

Tato forma podpory však nevede k ochraně dítěte, ale spíše k normalizaci jeho ztráty – ztráty kontinuální péče, vztahové stability a bezpečného citového ukotvení. Posílání dětí do Vietnamu tak přestává být vnímáno jako zásah do vývoje dítěte a je redukováno na logistické či jazykové opatření. Pro odborníky je důležité tento mechanismus rozpoznat a chápat jej jako významný kontext, v němž rodiče své kroky činí – nikoli však jako důvod k jejich omlouvání, ale jako faktor, který je třeba otevřeně a citlivě pojmenovat.

Posílání dětí do Vietnamu proto nelze hodnotit zjednodušeně jako „špatné“ či „správné“ rozhodnutí. Je však nutné jej vnímat jako zásadní zásah do vývoje dítěte, který má dlouhodobé důsledky pro jeho jazykový, sociální i emoční vývoj. Pro odborníky ve školství a pomáhajících profesích je klíčové s tímto

faktem pracovat, aktivně se na tuto zkušenost dítěte ptát a zohledňovat ji při hodnocení jeho školní připravenosti, chování i vzdělávacích potřeb.

Opakované přesuny a kumulace vývojových zátěží u dětí

O první a druhé generaci vietnamských dětí v České republice se často hovoří jako o „úspěšně integrované“. Po přečtení kapitoly výše však pozorný čtenář jistě zbystří. Paradoxně totiž u mnoha narozených vietnamských dětí v ČR můžeme vysledovat daleko větší míru vývojových otřesů než u dětí, které do ČR přicházejí až v pozdějším věku.

První zásadní změna nastává velmi brzy po narození. Po relativně krátké době kojení (často kolem šesti měsíců) rodiče dítě svěří do péče (vietnamských) chův. Výběr těchto osob nebývá systematický ani promyšlený, často chybí dohoda o výchovných postupech i reálná kontrola péče. Dítě tak tráví většinu dne s osobou, která není součástí rodiny, a vztahová vazba k rodičům se vytváří pouze omezeně.

Druhá změna přichází zpravidla mezi druhým a třetím rokem života, kdy je dítě odesláno k příbuzným do Vietnamu. Tento krok bývá silně podporován komunitním okolím v ČR, někdy i zaměstnavateli rodičů, kteří z nepřítomnosti dětí fakticky profitují. Argumentace bývá různá – úspora starostí, lepší jazykový rozvoj, kontakt s prarodiči – ve skutečnosti však často jde o snahu uvolnit rodičům časový a pracovní prostor. Ve Vietnamu dítě opět vyrůstá bez koordinace mezi pečujícími osobami a rodiči, v jiném kulturním i vztahovém kontextu.

Další zlom nastává těsně před nástupem do mateřské či základní školy, kdy je dítě znovu přivezeno do ČR. Musí se **znovu adaptovat na rodiče, které fakticky nezná, a zároveň vstupuje do školního systému**. Často se tento návrat odehrává nekoordinovaně a je provázen dalšími stresory – hledáním školy, změnami tříd/škol či odkladem školní docházky a zásahy dalších institucí jako PPP apod.

Rodiče se přitom dětí nezříkají a své rozhodnutí nevnímají jako zanedbání péče. Vlastní motivace bývá racionalizována důrazem na práci, finanční zajištění rodiny či odkazem na konfuciánskou úctu k prarodičům a tradici. Tyto argumenty však v praxi často slouží spíše jako formální ospravedlnění než jako skutečný zájem o potřeby dítěte.

Je třeba zdůraznit, že ne všechny vietnamské rodiny tento model volí. Existují rodiče, kteří s dětmi zůstávají dlouhodobě a vytvářejí stabilní vztahové prostředí. Přesto však u značné části dětí dochází ke kumulaci opakovaných změn právě v nejcitlivějších obdobích vývoje.

Tyto zkušenosti se nemusí bezprostředně projevit školním neúspěchem. Dítě může prospívat, být výkonově nadprůměrné a působit adaptovaně. Zátěž se však často ukládá v rovině emoční a vztahové, v oblasti, kterou dítě neumí pojmenovat ani zpracovat. Tyto „neviditelné otisky“ se pak mohou projevit až v dospívání nebo dospělosti, kdy se k nim jedinec obtížně vrací a jen složitě je dává do souvislostí se svým životním příběhem.

Kulturní vzorce a zdravotní péče ve vietnamských rodinách

Zdravotní péče ve Vietnamu se v praxi často opírá o **lidové znalosti, zkušenosti širšího okolí a doporučení rodiny či komunity**. Není výjimkou, že rodiče fotografují zdravotní projevy dítěte (např. vyrážky) a žádají o radu na sociálních sítích. Z medicínského hlediska je tento postup velmi rizikový – bez osobního vyšetření nelze stanovit správnou diagnózu ani odpovídající postup. Silný důraz na rodinu navíc způsobuje, že **důvěra k příbuzným bývá výrazně vyšší než důvěra k lékaři**, který je vnímán jako cizí autorita.

Rodiče často obtížně hledají skutečnou příčinu zdravotních obtíží. Při zhoršení stavu dítěte bývá vina přisuzována lékaři, aniž by byla reflektována možnost pozdního příchodu k vyšetření či závažnost onemocnění. Přetrvávají také postoje typu: „My jsme si prošli mnoha těžkostmi a jsme zdraví, dítě to

musí zvládnout také.“ Nemoc dítěte je v některých rodinách vnímána jako selhání nebo neštěstí, což může vést až k panickým reakcím a nevhodným rozhodnutím. Z praxe lékařů vyplývá, že vietnamští rodiče často vyhledávají zdravotní péči až ve chvíli, kdy je stav dítěte skutečně vážný – někdy bohužel příliš pozdě.

Tyto skutečnosti vyvolávají etické otázky i mezi odborníky. Do jaké míry má být při posuzování rodičovské péče zohledněna nevědomost či odlišné kulturní vzorce? A nakolik je možné spoléhat na informace, o nichž existuje důvodné podezření, že nejsou úplné nebo přesné? **Pro odborníky z toho plyne zásadní závěr: bez ohledu na deklarace rodičů je nutné informace ověřovat a vycházet z vlastní odborné analýzy.**

Z praxe vyplývá i problematika očkování. Přestože lze dohledat oficiální seznamy povinného očkování ve Vietnamu, nelze se na ně bez dalšího spoléhat. Dodržování písemných záznamů zde nemá stejnou váhu jako v českém prostředí a očkovací průkazy často chybějí nebo nejsou kompletní. Vztahový a situační kontext má přednost před formální dokumentací, což může vést k mylným závěrům při zdravotním posuzování dítěte.

Rozdíly se projevují i v přístupu k péči po porodu. Zatímco v českém zdravotnictví je kladen důraz na podporu kojení za každou cenu, ve Vietnamu se tradičně volí pragmatictější řešení – pokud matka nemá mléko, dítě je rychle svěřeno jiné ženě, která kojit může. Tyto rozdíly nejsou samy o sobě „špatné“ či „správné“, ale zásadně odlišné. Pro odborníky je proto klíčové tyto rozdíly znát, reflektovat a při práci s vietnamskými rodinami s nimi citlivě a informovaně pracovat. V současné době přibývá rodičů, kteří oba systémy porovnávají, a někteří z nich nakonec vnímají vietnamský přístup jako lepší a efektivnější.

Rodinný kontext vietnamských dětí jako klíčový rámec odborné práce

Kvalitní komunikace mezi rodiči a dítětem od útlého věku je zásadním předpokladem pro zdravý vývoj dítěte i jeho budoucí úspěšnost ve vzdělávání. V prostředí vietnamských rodin však tato skutečnost často není samozřejmostí – nikoli z nezájmu o dítě, ale z odlišných výchovných vzorců, životních podmínek a omezené znalosti vývojové psychologie dítěte.

Vietnamská rodina tradičně klade důraz především na materiální zajištění, poslušnost a výkon, nikoli na systematickou práci s jazykem, emocemi a potřebami dítěte v raném věku. Mnozí rodiče nemají zkušenost s tím, že by se s malými dětmi cíleně mluvilo, pojmenovával svět kolem nich, vysvětlovalo se, co se děje, nebo že by se dětské projevy podrobně sledovaly a vyhodnocovaly. V jejich vlastní zkušenosti z dětství často převládala výchova založená na autoritě, mlčení a přizpůsobení se, nikoli na dialogu. Z tohoto důvodu si řada rodičů ani neuvědomuje, jak zásadní roli hraje raná komunikace pro rozvoj řeči, myšlení i sociálních dovedností.

V praxi jsme se setkali s případem, kdy bylo dítě v mateřské škole považováno za dítě s poruchou autistického spektra, protože vykazovalo chování, které tomuto obrazu odpovídalo. Teprve při bližším zkoumání se ukázalo, že dítě má výraznou sluchovou vadu. Matka doma jeho chování vyhodnocovala jako neposlušnost, ve školce bylo interpretováno jako vývojová porucha. Skutečná příčina zůstala dlouho neodhalena – mimo jiné proto, že doma neprobíhala systematická komunikace s dítětem a jeho reakce nebyly čteny jako signál možného zdravotního či vývojového problému.

Tyto situace ukazují, jak snadno může **absence rané komunikace a neznalost vývojových souvislostí vést k mylným diagnózám a zbytečné stigmatizaci dítěte.** Rodiče často netuší, že je potřeba dítě připravovat na vstup do školky a školy: mluvit s ním, číst mu, učit ho barvy, tvary, pojmy, ukazovat mu, jak držet pastelku, jak reagovat na otázku, jak požádat o pomoc. Tyto dovednosti nejsou vrozené a nevznikají samy od sebe – dítě se je učí v každodenním kontaktu s dospělým.

Pokud dítě tyto základy nezíská, může se i přes dobrý intelektový potenciál ocitnout v pozici dlouhodobého školního neúspěchu. Nerozumí zadáním, neumí se ptát, neumí pojmenovat své potíže

ani emoce. Frustrace, která z toho vyplývá, se pak může projevit agresivitou, stažením se, rezignací nebo záškoláctvím. Tyto projevy jsou často mylně chápány jako problémové chování, přestože mohou být důsledkem dlouhodobého neporozumění a absence podpory v raném vývoji.

Pro pedagogy a odborníky je proto důležité vnímat chování dítěte v širším kontextu rodinného zázemí a kulturních vzorců. Zároveň je klíčové citlivě pracovat s rodiči – vysvětlovat jim, proč je komunikace s dítětem důležitá, jak ji mohou rozvíjet i bez dokonalé znalosti češtiny, a že nejde o selhání, ale o dovednost, kterou se lze postupně naučit. Právě zde má interkulturní práce zásadní význam jako most mezi očekáváním školy a reálnými možnostmi rodiny.

Komunikační vzorce v rodině – perspektiva dospělých potomků Vietnamců

Naše publikace se soustředí především na vietnamské děti a na jejich současnou situaci v rodině a ve škole, s níž se setkáváme v naší praxi. Pro širší kontext však doplňujeme také perspektivu mladých dospělých, kteří obdobím dětství v ČR již prošli. V tomto směru je podnětná publikace *Vietnam vzdálený i blízký – Potomci Vietnamců v Česku* od Andrey Svobodové, založená na hloubkových rozhovorech s 25 informanty a informantkami ve věku 18–25 let, narozenými v ČR nebo příchodními v raném věku. Tito mladí lidé vyrůstali převážně v českém prostředí, většinou studovali vysokou školu nebo ji již absolvovali, a jejich rodiče patří ke starousedlíkům, příchodím do ČR v 90. letech minulého století.

Jedná se tedy o **výrazně odlišný vzorek, než se kterým pracujeme v této publikaci.** Naše praxe ukazuje děti, které nemají plně rozvinutou češtinu z různých důvodů, kterými se zde zabýváme, a jejich vzdělávací dráha bývá mnohem nejistější. Generace popisovaná Svobodovou se do značné míry překrývá s fenoménem tzv. „banánových dětí“, tedy jazykově i kulturně velmi integrovaných potomků Vietnamců, které jsme popsali jako specifickou generaci v rámci předchozí kapitoly o vietnamské komunitě.

Zároveň se však ukazuje, že navzdory odlišnému sociálnímu i jazykovému zázemí **sdílejí obě skupiny některé podobné zkušenosti.** Patří k nim například **pocity osamělosti v dětství spojené s dlouhodobou nepřítomností rodičů kvůli jejich pracovnímu vytížení, omezený prostor pro sdílení emocí v rodině či silný důraz na výkon a odpovědnost dítěte.** Tyto paralely naznačují, že určité vzorce rodinného fungování přetrvávají napříč generacemi i přes odlišnou míru jazykové a kulturní integrace.

Také Svobodová si všímá **komunikačních vzorců v rodině.** Podobně jako výzkumy realizované v jiných zemích i její informanti popisují touhu po otevřenějších a „demokratičtějších“ formách komunikace. Často zmiňují, že **v jejich rodinách chyběly otevřené projevy náklonnosti** – objímání, fyzická blízkost, přímé mluvení o emocích. Rodiče jsou vnímáni jako obětaví a pracovití, ale ne vždy jako ti, s nimiž by bylo možné sdílet osobní starosti.

Mladí lidé zde **opakovaně srovnávají své rodiny s rodinami českých vrstevníků.** Ve své rodině vnímají silnou hierarchii, důraz na úctu a poslušnost, zatímco vztah založený na partnerském dialogu a sdílení pocitů považují za typičtější pro majoritní rodiny. Někteří popisují, že mají blíže ke kamarádům než k rodičům právě proto, že doma není prostor pro svěřování. V extrémnějších případech se objevují zkušenosti s velmi autoritativní výchovou, kde úcta k rodiči přechází až do strachu a kde je obtížné prosazovat vlastní individualitu.

Zároveň se ale ukazuje, že tato zkušenost není jednotná. Vedle příběhů citového odstupu se objevují i výpovědi o velmi blízkých, přátelských vztazích s rodiči, o možnosti mluvit o osobních tématech či o postupném zlepšování komunikace v průběhu dospívání. Mnozí mladí lidé také zpětně hodnotí chování rodičů shovívavěji než v dětství a dokážou je zasadit do kontextu migrační zkušenosti a pracovního zatížení.

Významným rysem, který se v analýze opakovaně objevuje, je způsob, jakým potomci Vietnamců interpretují chování rodičů: jako kulturně podmíněné, někdy až „přirozené“ součásti *vietnamství*.

Emoční zdrženlivost je často chápána jako norma, zatímco rodičovská láska je vyjadřována především materiálním zajištěním dítěte. Tento model však vede k **napětí mezi potřebami dětí a rodičovskými představami o péči.**

Do rodinných vztahů výrazně vstupuje i migrační kontext. Rodiče přicházejí do ČR primárně za prací a jejich život je dlouhodobě orientován na výdělek, zajištění rodiny a administrativní otázky spojené s pobytem. Děti tak často vyrůstají v situaci, kdy rodiče tráví většinu času prací. **Vzpomínky mladých dospělých proto opakovaně obsahují motiv osamělosti** – dny strukturované školou, učením a domácími povinnostmi, zatímco komunikace s rodiči se omezuje na základní otázky týkající se jídla, školy a výkonu.

Tento obraz rodinné komunikace – **kombinace silné rodičovské obětavosti, vysokých nároků a omezeného prostoru pro sdílení emocí** – doplňuje témata, která v naší publikaci sledujeme u mladších dětí. Zatímco zde vidíme dopady těchto vzorců v dětství (např. v oblasti školní adaptace, psychické zátěže či potíží v komunikaci), výzkum mladých dospělých ukazuje, jak se tyto zkušenosti mohou promítat do identity, vztahů a reflexe rodiny v pozdějším věku. Pro rodiče, kteří sami nezažili demokratickou výchovu, může být obtížné porozumět principům české společnosti a hledat v ní způsob, jak vychovávat vlastní děti. Vzniká tak i otázka, kde děti vychovávat – v ČR, v prostředí, které může vést k postupnému odcizení rodičů a dětí, nebo ve Vietnamu, kde by vyrůstaly se vzdálenějšími příbuznými? Některé rodiny se proto i samy raději vrátily do svého rodného prostředí.

To: sea-l@sea-l.cz

Dnes 10:23 ☆ 🖨

Osvěta pro vietnamskou komunitu rodičů – výchovné metody dětí

Dobrý den,

jsem školní psycholožka a bohužel v rámci vietnamských dětí se setkávám s tím, že jejich rodiče se k nim často chovají velmi necitlivě, mnohdy až na hraně psychického či fyzického týrání. Bylo by možné zaměřit osvětu ve vietnamské komunitě rodičů na toto téma?

Nejlépe natočením videa o tom, co způsobují tyto nevhodné výchovné metody?

Velmi děkuji za odpověď a přeji hezký den.

xxx – školní psycholožka z Prahy

5. Vietnamské děti v české škole



Na naši základní školu nastupují dva žáci z Vietnamu, kteří neumí slovo česky, je možné nám poskytnout nějakou podporu?

Při hodině vyrušuje – hladí se se svým spolužákem a neučí se, přitom česky rozumí velmi dobře, jak to vyřešit?



Dítě je nevladatelné, pobíhá nekontrolovaně po třídě, nemůžeme s ním nikam jít, můžete nám s ním pomoci?

S dítětem se těžko pracuje, nemá dostatečné výsledky, můžete nám poradit, co s ním?

Kde sehnat kurzy nebo učitele češtiny pro dítě?

Je vietnamský vzdělávací systém jiný?

Někteří naši žáci mají více jmen, jak poznáme, které jméno je to hlavní, kterým bychom je měli oslovovat?

Na VŠ přibývá vietnamských studentů s psychickými problémy, je možné jejich skupinu nějak specificky podpořit?

(dotazy pedagogických pracovníků MŠ, ZŠ a VŠ)

Jedno z mnoha **prostředí, ve kterém dochází k intenzivní a dlouhodobé spolupráci odborníků s cizinci a jejich zákonnými zástupci, jsou školy**. Často se setkáváme s **pozitivním obrazem vietnamského žáka ve škole – s výborným prospěchem i chováním**. Díky své pili a velkému důrazu na vzdělání ze strany rodiny někteří nejenže zvládají proces osvojování si základních vědomostí, ale také předčí své spolužáky při účasti v různých vědomostních soutěžích. Tito žáci disponují tak dobrou výbavou jazykových dovedností pro každodenní užití, že si dokážou přirozeně vytvořit úzké vztahy v kolektivu třídy i s dalšími vrstevníky majority. Kromě toho zvládají vstřebávat akademický jazyk a později dostatečně formulovat naučenou látku ve svém mluveném i psaném projevu. Informace o takových žácích však poněkud zastiňuje reálný obrázek, s nímž se v praxi setkáváme.

Do výše popsané skupiny patří děti narozené v ČR nebo děti, které do tuzemska přijíždějí v útlém věku, a **vyrůstají zde**. V obou případech hraje v jejich jazykovém i psychosociálním vývoji klíčovou roli **pravidelná, přirozená a intenzivní interakce s rodilými mluvčími českého jazyka**. Právě skrze tyto vztahy si děti postupně vytvářejí citovou vazbu k zemi a společnosti, ve které žijí – k lidem, jejichž vzhled, zvyklosti, komunikační styl i způsoby řešení každodenních situací se liší od zkušenosti z vietnamské rodiny. Tyto zkušenosti zároveň posilují jejich motivaci české prostředí dále poznávat. Český jazyk se pro ně nestává pouze nástrojem školního výkonu, ale přirozeným prostředkem sociálního ukotvení.

V důsledku toho se jejich hodnoty, způsoby uvažování a chování často více přibližují majoritní české společnosti, než prostředí vietnamské rodiny. Současně se však – zejména při dlouhodobé absenci kvalitní komunikace s rodiči a omezeném kontaktu s komunitou – postupně vzdalují vietnamštině. Tento proces je u těchto dětí velmi častý a zvyšuje riziko napětí v rodině i obtíží při hledání vlastní identity v období dospívání.

Z psychologického hlediska je však pro dítě zpravidla méně zatěžující být jasně ukotveno alespoň v jednom jazykovém a kulturním prostředí, než zůstat „mezi“ bez pevné opory. Jeví se funkčnější, pokud se vietnamské dítě naučí kvalitně česky, rozumí prostředí, ve kterém žije, a má reálnou možnost volby další vzdělávací či profesní dráhy, než když mu není poskytnuta ani jazyková, ani vztahová jistota. V takových případech dítě často neovládá dostatečně ani vietnamštinu – je-li kontakt s rodiči omezený na krátké večerní interakce po práci, ani češtinu – jazyk země, kde vyrůstá. Právě tato dvojí

„neukotvenost“ představuje z hlediska vývoje identity a psychické stability výrazně vyšší riziko než jednoznačná orientace k prostředí, v němž dítě fakticky žije. Podrobněji tuto problematiku rozvádí kapitola *Vietnamští rodiče, děti a čeština*.

Vztahy školy a vietnamských rodin se však často mění i v závislosti na jiných faktorech. Prvním z nich je **množství dětí jednoho etnika, které se na škole nachází**. S rostoucím počtem dětí některé jiné (jedné) národnosti na školách roste i tendence dětí se navzájem sdružovat a udržovat mezi sebou tradiční etnické vazby. Druhým výrazným faktorem je **rodinné zázemí**, které bylo popsáno v textu o rodině. Velmi závisí na tom, zda rodina uznává hodnoty konfuciánského vzdělávání, nebo jde o rodinu méně vzdělanou, rozhodující jsou rovněž sociální a ekonomické podmínky, v jakých rodina žije. Na školách, kde nemají vietnamských dětí mnoho, nebo s nimi nejsou žádné viditelné problémy (nezlobí, dobře se učí, jsou uctívají k učitelům), si většinou pedagogové děti chválí a o komunikaci s rodiči se příliš nezmiňují. Úspěšní vietnamští žáci jsou dokonce dávány za příklad těm českým. Třetím výrazným faktorem je odborná, ale i **lidská vybavenost jednotlivých učitelů** a dalších pedagogických pracovníků školy. Posledním faktorem je **celková strategie školy**, nejen při práci s danou skupinou dětí.

Na školách, kde výše zmíněné podmínky splněny nejsou, se v současné době množí stížnosti na to, že **vietnamské děti neumí dostatečně česky, aby zvládly běžnou výuku ve škole**, že je velmi špatná komunikace s jejich rodiči, nebo že rodiče nemají o komunikaci se školou zájem apod. Učitelé jsou dnes často frustrováni z celkové situace ve školství a z výkonu jejich práce vůbec (nadmíra administrativy, nedostatečné vzdělání k inkluzi, zvládání žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami apod.).

S postupem času, jak se vietnamská komunita daleko více napojuje na české intervenční organizace (pedagogicko-psychologické poradny, odborní konzultanti, lékaři apod.) se začínají objevovat kauzy, které řeší krizovou intervencí na školách. To samozřejmě svědčí o různých procesech, které se v rodinách odehrávají. Postupně vyjmenujeme ty nejakutnější, které byly v rámci daného projektu zaznamenány nejcitlivěji.

Vietnamský vzdělávací systém a očekávání rodičů

“ Ve Vietnamu je obrovský tlak na to, aby děti byly úspěšné. Aby tvrdě pracovaly, hodně se učily, „šprtaly se“ a učily se pořád dokola. To má zjevně kořeny v historii a je to tam hluboce zakořeněné. Samozřejmě i tam dnes probíhají určité změny, ale tlak na výkon je stále velmi silný. Nedávno jsem se vrátila z Vietnamu a viděla jsem, že děti tam chodí na doučování klidně až do deseti večer. Ptala jsem se bratrance a jeho manželky, kde jsou jejich děti, a odpovíděli mi, že mají ještě doučování. Děti jsou pořád ve škole nebo se pořád učí. Vlastně se učí neustále. Mně ale přijde, že děti tady jsou v některých ohledech mnohem úspěšnější, i když se neučí tolik. Přesto z nich něco vyroste. Když se dívám na děti ve Vietnamu, přijde mi, že se učí „naplno“, ale výsledek tomu někdy neodpovídá. Samozřejmě neplatí to pro všechny, jsou výjimky. Ale například moje sestřenice se učila od rána do večera. Když jsme přijeli do Vietnamu a chtěli s ní něco podniknout, vždycky se říkalo: „Nechte ji být, musí se učit.“ Mluvílo se potichu, posílali nás vedle, aby měla klid. Neustále se učila, měla doučování, hrála na piano, ale nebyl to kroužek v tom smyslu, jak ho známe tady – byl to další tlak na výkon. Měla dokonce učitelku, která za ní docházela domů. Dnes vidím, jakou práci dělá, a kladu si otázku, jestli se opravdu musela tolik dřít, aby mohla dělat to, co dnes dělá. Nerozumím tomu, proč se děti ve Vietnamu musí tak extrémně snažit a proč je na ně vyvíjen tak silný tlak. Právě v tom vidím jeden z největších rozdílů mezi oběma prostředími.

Vietnamský vzdělávací systém je historicky založen na **silném tlaku na výkon, memorování a dlouhé hodiny učení**. Děti se běžně učí od rána do večera, mají doučování, domácí učitele a velmi málo volného času. **Úspěch ve škole je považován za morální povinnost dítěte vůči rodině.**

“ *Kdysi jsem se taky bál, že můžu poškodit reputaci rodičům. To byl vyloženě velký stres na psychiku. Že jsem dlouho žil ve strachu. To bylo strašné pro mě. Až teď se mi ulevilo, když jsem se odstěhoval.*

Přechod do českého systému, který klade důraz na samostatnost a vnitřní motivaci dítěte, ale rovněž v nemalé míře i na zapojení rodičů, je pro vietnamské rodiče i děti často matoucí. Někteří rodiče mají pocit, že se děti „učí málo“, jiní naopak nevědí, jak se v systému orientovat a jak dítě podpořit. Vzniká napětí mezi vysokými očekáváními a nedostatkem nástrojů, jak jich dosáhnout.

Obecně se zde projevuje výrazný rozdíl v historickém vývoji pojetí vzdělávání a výchovy. Ve Vietnamu dlouhou dobu neexistovala systematická tradice pedagogického myšlení v tom smyslu, jak ji známe z evropského prostředí. Teprve v relativně nedávné době se začíná cíleně budovat. Vietnam neměl postavu srovnatelnou s J. A. Komenským, tedy myslitele, který by zásadním způsobem ovlivnil pojetí vzdělávání jako prostředku rozvoje osobnosti, samostatnosti a kritického myšlení. Někdejší vietnamský prezident Ho Či Min, jehož vliv na vzdělávání byl bezpochyby významný, je postavou až 20. století, zatímco v českém kontextu sahají systematické vzdělávací reformy minimálně do doby Marie Terezie. Tento historický rozdíl představuje odstup v řádu stovek let.

Současný vietnamský vzdělávací systém se rozvíjí a v mnoha ohledech využívá moderní metody, nicméně tyto změny se zatím pomalu promítají pouze do školního prostředí, nikoli do rodinné výchovy. Rodina zůstává velmi silnou a hierarchickou institucí, v níž se tradiční přístupy přenášejí napříč generacemi. Vzdělávání je zde často chápáno především jako nástroj k dosažení konkrétního, prakticky využitelného výsledku, nikoli jako proces směřující k rozvoji samostatného uvažování.

To se ukazuje i v projevech vietnamských dětí a mladých lidí, kteří sice dokážou opakovat obecně přijímané fráze o Vietnamu jako o krásné zemi s bohatou historií, tradičním oděvem „ao dai“ (čti ao zaj) a silnou kulturou, avšak často nejsou vedeni k hlubšímu porozumění, reflexi či vlastnímu názoru. Obsah sdělení bývá uniformní, reprodukováný, bez osobního uchopení tématu.

Píle a uctivé chování k učiteli se tradičně hodnotí více než samotný způsob provedení. Ne vždy přitom hraje zásadní roli, zda dítě učivu skutečně rozumí – důraz bývá kladen především na dosažení požadovaného výkonu a na jeho další společenské či ekonomické uplatnění. Tato orientace se v určité míře přenáší i do současného školství a představuje jeden z klíčových rozdílů oproti českému pojetí vzdělávání. Rozdíl tedy nespočívá pouze v dostupnosti metod či technologií, ale především v odlišném chápání smyslu a cíle vzdělávání. Rodiče přitom do vzdělávacího procesu svých dětí ve škole ve Vietnamu téměř vůbec nezasahují.

Adaptace v ČR - chování, vzdělávací systém a každodenní realita tříd

Vstup vietnamského dítěte do české mateřské či základní školy je pro všechny zúčastněné – dítě, rodiče i školu – náročným procesem. Učitelé se často obracejí na odborníky s dotazy, jak pracovat s dětmi, které neumí česky, vyrušují, nezvládají školní nároky, nebo naopak působí „až příliš hodně a bezproblémově“. Méně pozornosti bývá věnováno samotnému prožívání dítěte, které je v důsledku příchodu do ČR vytrženo z původního prostředí rodiny a přátel a nové prostředí může zpočátku vnímat spíše jako cizí či nepřátelské. Tyto situace nelze řešit jedním univerzálním postupem. Vyžadují porozumění vzdělávacímu kontextu, rodinnému zázemí i konkrétní situaci dítěte.

Když dítě nastupuje do školy bez znalosti češtiny

Situace, kdy do školy nastupují děti z Vietnamu, které neumí ani základní češtinu, není výjimečná, jak už bylo popsáno v předchozích kapitolách. Škola v takovém případě skutečně **potřebuje podporu** – nikoli jen formální, ale praktickou a dlouhodobou. Nestačí dítě „posadit do lavice“ a očekávat, že se jazyk naučí samo. Pokud dítě nerozumí ani základním instrukcím, prožívá školu jako chaotické a ohrožující prostředí, což se může projevit stažením, pasivitou, nebo naopak neklidem a vyrušováním.

Podpora dítěte by měla být systematická a dlouhodobá a měla by zahrnovat několik vzájemně propojených oblastí:

- **Systematickou výuku češtiny jako druhého jazyka**, přizpůsobenou věku a aktuální úrovni dítěte. U mladších dětí je klíčové vytvářet bezpečné prostředí a umožnit jim jazyk osvojovat přirozeně, prostřednictvím každodenních situací a vztahu s dospělým. U starších dětí (přibližně od 3. třídy) je již nutné zaměřit se i na vědomé učení – rozvoj slovní zásoby, gramatiky a studijních dovedností. Osvědčuje se vytvoření přípravné nebo průběžné skupiny, kde si děti osvojí základní jazykové kompetence, na které pak navazují ve výuce ve třídě, včetně tzv. předmětové češtiny. Výraznou podporou, zejména u nově příchozích dětí, je výuka vedená rodilým mluvčím, který ovládá češtinu i vietnamštinu.
- **Úpravu výuky v běžných předmětech**, zejména zjednodušení zadání a postupné zapojování jazykové podpory i v ne-jazykových hodinách.
- **Otevřenou komunikaci s rodiči**, která pomáhá nastavit realistická očekávání ohledně osvojování jazyka a školního pokroku dítěte.
- **Podporu rozvoje učebních strategií**, tedy vedení dítěte k tomu, jak se učit cizí jazyk, jak pracovat se slovní zásobou a jak si osvojovat nové informace.
- **Osvětu směrem k rodině a prevenci rizikových faktorů**, které mohou osvojování češtiny ztěžovat. Pokud rodina chce, aby dítě češtinu zvládlo, je důležité:
 - omezit dlouhodobé pobyty mimo české prostředí,
 - zajistit kontakt s českým jazykem i mimo školu,
 - podporovat zároveň i rozvoj mateřského jazyka,
 - věnovat dítěti dostatečnou pozornost a podporu,
 - nepřivázet dítě do ČR bez přípravy krátce před nástupem do školy,
 - zvažovat načasování příchodu - zejména u teenagerů, kteří mají jen velmi malou šanci dohnat jazykový rozdíl,
 - umožnit dítěti adaptaci ještě před zahájením školní docházky.

Bez těchto kroků je dítě od prvního dne vystaveno neúspěchu.

Systémová nepřipravenost na jazykovou integraci dětí

Opakovaně se ukazuje, že přechod dítěte z vietnamského prostředí do české společnosti je zlomovým okamžikem, na který systém není dostatečně připraven. V okamžiku příjezdu do České republiky se vůči dítěti i rodině okamžitě uplatňují nová očekávání majority, aniž by existoval jasně strukturovaný a funkční mechanismus, jak dítě bezpečně a systematicky uvést do vzdělávacího systému.

V praxi se stále častěji setkáváme s tím, že mateřské školy vietnamským rodičům otevřeně sdělují, aby nepočítali s tím, že se jejich dítě ve školce naučí česky. Děti, které český jazyk neovládají, bývají často vyřazovány z aktivní komunikace a fungují spíše na okraji kolektivu. Po návratu domů navíc většinou nenacházejí jazykovou oporu – role „české tety“ prakticky zmizela, komunikace probíhá ve vietnamštině a péče o mladší sourozence je často přenesena na starší děti. **Jazykový rozvoj se tak nepodporuje ani v instituci, ani v rodině.**

Tento model se následně může přenášet i na základní školy. V prostředí, kde je vyšší koncentrace dětí se stejným mateřským jazykem, se čeština přirozeně vytrácí i z neformální komunikace, například o přestávkách. Setkáváme se s vietnamskými dětmi na druhém stupni základní školy, které nemají systematicky vedené slovníčky, nejsou zvyklé se jazyk vědomě učit a fungují pouze na základě toho, co „odposlechnou“ ve výuce. To však zcela nedostačuje pro zvládnutí odborného jazyka, který je nezbytný pro studium na středních školách, zejména v technických a odborných oborech, které navíc vietnamští rodiče upřednostňují. Nabízí se tak otázka: Jak se má dítě ve škole naučit česky, když má během jedné vyučovací hodiny maximálně dvě až tři příležitosti češtinu skutečně aktivně používat a o přestávkách komunikuje s vrstevníky převážně vietnamsky?

Dalším problémem je výrazná **nerovnost mezi jednotlivými školami**. Zatímco některé školy disponují kvalitními pedagogy a promyšlenými přístupy k dětem s odlišným mateřským jazykem (OMJ), jinde zůstávají děti zcela bez podpory. V praxi se setkáváme i s případy, kdy pedagog místo systematické práce s češtinou volí komunikaci v angličtině, pokud dítě tento jazyk ovládá z online prostředí. Tím však jen dochází k odsunutí přípravy na český vzdělávací systém, takže dítě vstupuje do první třídy bez potřebného jazykového základu.

Jazykové kurzy pro děti jsou navíc většinou koncipovány jako základní, orientované na každodenní dorozumění. Děti se naučí základní fráze, ale **chybí návaznost na předmětovou a akademickou češtinu**, která je třeba zejména od 3. třídy výše. Přejít z hovorového jazyka k jazyku učebnic a odborných textů je pak pro mnoho žáků téměř nepřekonatelný. Současně narážíme na nedostatek ucelených programů, kvalifikovaných lektorů i vhodných výukových materiálů.

Celou situaci dále komplikuje **nepřipravenost části rodičů**. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách - výchova a vědomé vedení dětí nejsou vždy vnímány jako priorita, komunikace s dětmi bývá minimální a důraz je kladen především na pracovní výkon a finanční zajištění rodiny. Setkáváme se s případy, kdy velmi malé děti zůstávají doma samy se sourozenci, což rodiče podvědomě přenášejí ze zkušenosti z Vietnamu, kde ovšem bývá běžně přítomna širší rodina. V českém prostředí tak děti často zůstávají izolované v bytě, bez sociální i jazykové stimulace.

Výsledkem je situace, kdy **dítě nenachází oporu ani v rodině, ani ve vzdělávacím systému**. Jazyková integrace se odehrává nahodile, bez koncepce a bez dlouhodobé strategie. Právě tato systémová nepřipravenost představuje jeden z největších rizikových faktorů pro školní neúspěch dětí s OMJ a je výzvou nejen pro školy, ale pro celý vzdělávací a podpůrný systém.

Systémová omezení výuky dětí s OMJ

Současný český vzdělávací systém klade velký důraz na inovativní metody výuky, hravost a motivaci dítěte. Tyto přístupy mají své opodstatnění, zároveň však v praxi někdy vedou k oslabení systematické práce, paměťového učení, struktury a nároků, které jsou pro děti s OMJ rovněž klíčové. U části žáků se vytrácí důraz na pravidelný trénink, opakování a postupné budování základních dovedností. To vše navíc prohlubuje jazykovou a komunikační propast mezi školou a rodiči – komunikace často neprobíhá vůbec, nebo zprostředkovaně prostřednictvím nekvalitních tlumočnicků či samotných dětí.

V případě dítěte, které nemá dostatečný jazykový základ, se často stává, že od něj není v dalších předmětech jazyková práce aktivně vyžadována. Škola v některých případech rezignuje na systematickou podporu s odůvodněním, že „dítě zatím nerozumí“. Nejde o plošný jev, ale o opakující se zkušenost z praxe. Přitom právě dítě přicházející do cizího jazykového prostředí by potřebovalo **zvýšenou míru podpory a zároveň jasně strukturované požadavky**.

Typickým příkladem je situace, kdy dítě absolvuje jednu hodinu cílené výuky češtiny pro cizince, avšak zbytek vyučovacího dne tráví v běžné výuce (např. dějepisu či matematiky), které nerozumí. Z pěti vyučovacích hodin je tak skutečně zapojeno pouze v jedné. Zbylé hodiny pak často znamenají pasivní přítomnost bez porozumění obsahu, doprovázená nudou, nebo naopak stresem a v některých případech i postupným rozvojem depresivních potíží. Takový model je dlouhodobě neudržitelný a frustrující jak pro dítě, tak pro pedagoga.

Klíčovou roli zde hraje konkrétní učitel. Záleží na jeho kapacitách, zkušenostech a dovednostech, zda dokáže dítě do výuky alespoň částečně zapojit – například zjednodušeným zadáním, prací se slovníčkem, vizuální oporou nebo individuálně ověřovaným úkolem. Pokud k tomu nedojde, dítě často jen sedí ve třídě a vyplňuje čas bez skutečného vzdělávacího přínosu.

Tento stav může vést k tomu, že dítě postupuje ročníky bez reálného zvládnutí jazyka i učiva, což se později projeví jako školní neúspěch, demotivace nebo mylné podezření na poruchy učení. Nejde tedy

pouze o otázku metodiky výuky češtiny, ale o celkové nastavení nároků, odpovědnosti a provázanosti podpůrných opatření v rámci běžné výuky.

Výsledky neodpovídají potenciálu

Učitelé se často ptají, jak pracovat s dítětem, které „nemá výsledky“, nebo se s ním „špatně pracuje“. Ve velké části případů však nejde o nedostatek schopností či motivace, ale o zásadní nesoulad mezi nároky školy a reálnými možnostmi dítěte. Pokud dítě nerozumí vyučovacímu jazyku nebo samotnému obsahu výuky, nemá šanci uspět – a to ani při vysoké snaze a dobré pracovní morálce.

Zvláštní rizikovou skupinou jsou děti tiché, poslušné a nenápadné. Právě ty mohou školním systémem „proklouznout“ bez povšimnutí. Jejich potíže navíc nemusí být navenek patrné, a to ani v případě domácího násilí či šikany ze strany učitelů. Nikdo se jich systematicky neptá, nikdo neověřuje, čemu skutečně rozumějí, a dítě tak postupuje do dalších ročníků, aniž by zvládlo základní dovednosti a znalosti. Tento mechanismus má znaky vzdělávací diskriminace: dítě není otevřeně neúspěšné, ale zároveň nemá vytvořené podmínky k tomu, aby mohlo své schopnosti projevit a ve zdravém prostředí se rozvíjet.

Další slabinou českého vzdělávacího systému je postupné „posouvání“ dítěte ročníky bez ohledu na skutečné zvládnutí učiva. I pokud dítě na prvním stupni opakuje ročník, v dalších letech často postupuje dál, a to i při dlouhodobě neuspokojivém prospěchu. Potíže se tak kumulují a na druhém stupni jsou již výrazné, obtížně řešitelné a často mylně interpretované jako lenost, nezáměr či porucha chování.

Situaci dále komplikuje rodinné prostředí. Z praxe víme, že někteří vietnamští rodiče reagují na špatné známky velmi tvrdě, mnohdy fyzickými tresty. Učitelé pak mohou – často z lidského soucitu – reagovat opačným extrémem: dítě chválí za sebemenší pokrok, aby jej ochránili před trestem doma. Do jedné situace se tak střetává řada protichůdných faktorů: **tlak rodiny, snaha školy dítě chránit, systémové limity výuky i kulturní neporozumění**. Výsledkem je stagnace a promarněný potenciál dítěte, který mohl být při včasné a cílené podpoře rozvinut.

Chování, které mate: vyrušování, doteky, pobíhání

Učitelé rovněž často popisují chování, které je v českém školním kontextu vnímáno jako nevhodné – dítě se dotýká spolužáka, pobíhá po třídě, nedokáže se soustředit. Je však nutné se ptát, **co toto chování znamená**:

- Dítě, které se „hladí se spolužákem“, si může hledat **bezpečný kontakt** v prostředí, kterému nerozumí.
- Dítě, které pobíhá, může být **přetížené**, zahlcené podněty nebo zcela ztracené v tom, co se po něm chce.
- Chování, které vypadá jako nekázeň, může být **reakcí na neporozumění**, nikoli vědomým porušováním pravidel.

Jak správně rozpoznat příčiny obtíží

Bez jazykového porozumění nelze očekávat regulaci chování podle školních norem. O to důležitější je nejprve porozumět tomu, co se za konkrétním chováním dítěte skutečně skrývá, a teprve poté hledat vhodný způsob podpory.

Klíčem není hledání viníka, ale **včasná identifikace bariér, systematické ověřování porozumění a otevřená komunikace mezi školou, rodinou a dalšími odborníky**. Učitelé se často ocitají před otázkou, zda jsou obtíže vietnamského žáka způsobeny nedostatečnou znalostí češtiny, rodinným zázemím, kulturními odlišnostmi, nebo jeho osobnostními charakteristikami. Podobné dilema se objevuje i při odborné diagnostice bilingvních či alingvních dětí, pro kterou stále není k dispozici dostatek vhodných

a efektivních nástrojů. **V praxi tak někdy dochází k hledání řešení dříve, než se podaří dostatečně zmapovat skutečné příčiny obtíží.** Právě tehdy může dítě působit jako žák, který „nemá výsledky“, přestože má schopnosti, které zůstávají nevyužité.¹ Více o problémech spojených s diagnostikou vietnamských dětí přináší kapitola *Vietnamské děti a diagnostika*.

Na některých školách se **dlouhodobé neřešení problémů spojených s integrací** může postupně proměnit v **závažné rizikové faktory**, které ohrožují vývoj a život dětí. Tyto situace mohou vést k záškoláctví, vzájemné šikaně, neúctě, závislostem či prohlubující se frustraci. Škola pak místo toho, aby těmto jevům předcházela, může jejich vznik a rozvoj nechtěně podporovat.

Na středních a vysokých školách zároveň přibývá vietnamských studentů s psychickými obtížemi. Ty často souvisejí s dlouhodobým tlakem na výkon, konfliktem mezi očekáváními rodiny a vlastní identitou a pocitem, že „nikam nepatří“. Tito mladí lidé bývají navenek velmi výkonní, ale vnitřně vyčerpaní a osamělí.

Podpora této skupiny vyžaduje:

- dostupnou psychologickou pomoc,
- bezpečný prostor pro rozhovor,
- odbourávání stigmatizace neúspěchu a selhání.

Kde hledat výuku češtiny a podporu

Jedna z častých otázek zní, kde sehnat kurzy nebo učitele češtiny. Realita je taková, že **nabídka je nedostatečná a roztržitá**. Krátkodobé kurzy češtiny pro cizince, často v rozsahu několika stovek hodin, nemohou nahradit systematickou práci s jazykem napříč předměty. Jak už bylo sděleno výše - dítě pak jednu hodinu (češtiny pro cizince) denně rozumí, ale čtyři další hodiny sedí ve výuce, které nerozumí vůbec.

Úspěch závisí především na tom, zda učitelé dokážou:

- jazyk zjednodušovat,
- pracovat se slovníčkem,
- zadávat smysluplné a kontrolovatelné úkoly,
- vytvářet most mezi jazykovou výukou a běžnou výukou.

Jazyk se však nejlépe učí tam, kde je skutečně potřeba ho používat. Neefektivnější osvojování jazyka neprobíhá v izolovaném jazykovém kurzu, ale v přirozených situacích, kde dítě nemá jinou možnost, než jazyk aktivně používat, a zároveň vidí, že se mu to vyplácí. Velmi přínosné jsou **proto kroužky, volnočasové aktivity a zájmové činnosti**, v nichž dítě komunikuje neformálně, spontánně a **s jasným cílem – domluvit se, zapojit se, uspět**.

Zvláště důležité je vyhledávat prostředí, kde dítě nemůže zůstat v jazykově uzavřené skupině krajanů. Ve třídách nebo kolektivech s vyšším počtem dětí stejného jazykového původu často vzniká „jazyková subkultura“, která snižuje potřebu používat češtinu. Pokud dítě nemá důvod komunikovat s okolím v majoritním jazyce, jeho jazykový rozvoj se výrazně zpomaluje.

Základní princip tedy zní: **čím více je dítě vystaveno situacím, kde je komunikace v češtině nezbytná a smysluplná, tím rychleji a přirozeněji si jazyk osvojuje.**

¹ Právě tato zkušenost nás přivedla k potřebě věnovat se problematice diagnostiky systematictější; v současnosti připravujeme v rámci dalšího projektu výzkumné šetření zaměřené na tuto oblast.

Jména a oslovení

Vietnamští žáci mohou mít více jmen, než je v českém prostředí obvyklé. Vietnamské osobní jméno se zpravidla skládá z **příjmení, osobního jména a často také ze spojovací slabiky vložené mezi ně** (u mužů např. Vãn, Đức, u žen velmi často Thi). V běžném oslovení se používá osobní jméno, které je ve vietnamštině uvedeno až na konci (např. Nguyễn Vãn Trung – oslovujeme Trung). V českých dokumentech však bývá pořadí jmen často změněno, což může vést ke zmatkům.

Vietnamských příjmení je poměrně omezený počet. Zdaleka nejčastější je příjmení Nguyễn, které nese značná část populace, historicky v souvislosti s poslední vládnoucí dynastií. Na rozdíl od českého prostředí si vietnamské **ženy po sňatku své příjmení nemění**, což může být dalším zdrojem nejasností při práci s rodinnými vztahy.

Nejcitlivější a nejjednodušší cestou je vždy se dítěte nebo rodičů zeptat, jaké jméno preferují a jak chtějí, aby bylo dítě ve škole oslovováno. V rodině mají vietnamské děti obvykle ještě jedno dětské jméno, kterým jsou oslovovány od narození v rodinném kruhu. Velmi často k vietnamskému jménu dostávají také **české jméno nebo přezdívku**, kterou jim mnohdy vybírají sami rodiče z čistě praktických důvodů. Vietnamská jména jsou pro české mluvčí obtížně vyslovitelná – jde o tónová jména, u nichž může nesprávná výslovnost měnit význam nebo znít nechtěně komicky. Volba českého či jiného snadno vyslovitelného jména proto výrazně usnadňuje každodenní komunikaci ve škole i mimo ni.

Tato praxe přitom není ničím novým ani specifickým pouze pro děti. Již v minulosti si řada dospělých Vietnamců sama volila česká křestní jména pro kontakt s majoritní společností (např. Karel, Tony aj.), a to opět z ryze praktických důvodů. Užívání „českého jména“ tak lze chápat jako běžnou adaptační strategii v cizojazyčném prostředí.

České jméno bývá často voleno podle fonetické podobnosti s původním jménem (např. Hà → Hanka, Hùng → Honza, Linh → Lenka). Setkáváme se také s mezinárodními jmény (Kevin, Henry) či s různými přezdívkami a zdvořilými přízvisky přizpůsobenými české výslovnosti (Hai → Hajda, Nhu → Ňuminka). V praxi tak dítě může používat vietnamské jméno v rodině a jiné jméno ve školním či veřejném prostředí, aniž by to bylo vnímáno jako něco neobvyklého nebo problematického.

Zajímavým jevem však je, že část vietnamských dětí během dospívání své české jméno postupně opouští a zejména při nástupu na vysokou školu se představuje již výhradně svým vietnamským jménem. Tento posun často souvisí s hledáním identity a s postupným přijetím vietnamských kořenů a rodinných tradic.

Individuální přístup jako efektivní cesta

Je důležité zdůraznit, že neexistuje „typické vietnamské dítě“. Každý případ je jiný a vyžaduje individuální posouzení. Znalost kulturních souvislostí neslouží k „nálepkování“, ale k **rozšíření perspektivy**. Rozhodující je konkrétní dítě, jeho rodina, jazykové možnosti a zkušenosti.

Vietnamské děti v české škole často disponují velkým potenciálem, který se však bez cílené podpory snadno ztrácí. **Pokud škola rezignuje na práci s jazykem, komunikací a vztahy, dítě se naučí přežívat, nikoli učit se.** Úkolem školy není dítě „zcela pasivně přizpůsobit systému“, ale vytvořit takové podmínky, aby mohlo postupně převzít odpovědnost za své vzdělávání a v systému také uspět.

Podpora vietnamských dětí není výsadou ani přítěží – je **testem kvality českého vzdělávacího systému jako celku**.

6. Vietnamští rodiče a česká škola



Rodiče chodí pozdě, nepamatují si termíny, ani se neomluví – co s tím?

Proč se otec směje, když mu vysvětluji, že proměškal termín zápisu? Vždyť to není k smíchu.

Proč vždycky řeknou „ano, ano“, a pak nedodrží domluvy?

Náš učitelský sbor rezignoval na práci s vietnamskými rodiči. Proč vůbec nechodí na třídní schůzky? Proč své děti nepřihlásí na školní výlet nebo školu v přírodě?

Proč ti dnešní vietnamští rodiče neinvestují do vzdělání svých dětí jako předchozí generace?

Jak vietnamské rodiče motivovat, aby vnímali smysl a důležitost kroužků pro děti a hlásili je do nich?

Jak navázat komunikaci a fungující spolupráci vietnamských rodičů se školou, na co jsou zvyklí z Vietnamu?

Jak nabízet pomoc vietnamským rodičům, jejichž dítě není úspěšné a potřebuje pomoc, aby se neurazili a pomoc přijmuli?

Jaké jsou nároky vietnamských rodičů na děti v kontextu vzdělávání, jak uvažují o vzdělávání svých dětí a jak pracují s případným neúspěchem?

(dotazy pedagogických pracovníků ZŠ a sociálních pedagogů Odboru sociálního začleňování)

Porozumění motivacím, bariérám a cestám ke spolupráci

Spolupráce školy s vietnamskými rodiči může být pro pedagogy náročná a frustrující. Není výjimkou, že nedorazí na třídní schůzky, zapomínají termíny, přikyvují, ale domluvy nedodrží, jejich děti se neúčastní školních akcí ani kroužků. Tyto jevy však nemusí být vždy projevem nezájmu o dítě nebo neúcty ke škole. Jsou spíše důsledkem odlišných zkušeností, životních podmínek, jazykových bariér a jiného pojetí role školy a rodiny.

Často se stává, že škola určité obtíže ve spolupráci s rodiči dlouhodobě toleruje, až situace dospěje do bodu, kdy „přeteče trpělivost“. Následně si rodiče pozve a souhrnně jim sdělí všechny problémy. Rodič pak namísto očekávané spolupráce reaguje spíše uzavřeně nebo dotčeně. V některých případech se objevují i tendence řešit situaci radikálně, například návratem dítěte do Vietnamu „na převýchovu“.

V interkulturní praxi se však osvědčuje jiný přístup – postupně rodiče seznamovat i s tím, co je pro školu „samozřejmé“, ale pro ně nemusí být (např. proč nechat dítě doma v případě nemoci), aktivně zjišťovat důležité informace o rodině a dítěti a nastavovat s rodiči konkrétní, splnitelné a zároveň ověřitelné kroky. Osvědčuje se domlouvat se na dvou až třech jasně formulovaných úkolech, které může učitel průběžně sledovat. Na základě takto nastavené spolupráce lze postupně budovat vzájemnou důvěru, podporovat pozitivní změnu na straně rodičů a zároveň otevírat prostor i pro obohacení ze strany rodiny směrem ke škole.

Jak rodiče uvažují o vzdělávání

Většina vietnamských rodičů, kteří v ČR žijí, zde plánuje dlouhodobý pobyt. Jak už bylo řečeno dříve - vzdělání dítěte pro ně má význam, ale je chápáno **především pragmaticky** – jako prostředek k budoucí finanční jistotě a společenskému postavení, nikoli jako hodnotu samo o sobě. Současná generace rodičů často čelí **silnému finančnímu tlaku**. Vynaložili značné prostředky na migraci a podporu příbuzných ve Vietnamu. Investice do vzdělávání se jim nemusí jevit jako bezprostředně návratná.

Existují samozřejmě výjimky a není jich málo, jak už bylo zmíněno v kapitole o vietnamské komunitě v ČR na samotném začátku této publikace. Nicméně převládá fakt, že vietnamští rodiče kladou důraz na **společenskou využitelnost a finanční stránku vzdělání**, méně na proces a individuální schopnosti dítěte, a neúspěch bývá často vnímán jako osobní selhání dítěte, nikoli jako signál potřeby podpory. Dítě je pak často ponecháno, aby se se situací vypořádalo samo. Při rozhodování o dalším směřování často převažuje otázka „čím se užíví“ nad tím, co dítě baví, v čem je nadané, nebo co by samo chtělo dělat.

Mnozí rodiče si navíc **nejsou jisti schopnostmi ani talentem svého dítěte**. Nejsou zvyklí děti systematicky pozorovat, reflektovat jejich vývoj nebo s nimi otevřeně mluvit o obtížích. Pokud se jich škola ptá na silné a slabé stránky dítěte, mohou působit nejistě nebo očekávat, že odpověď poskytne někdo jiný – škola, poradna, odborník. Zatímco někteří čeští rodiče školu jako autoritu zpochybňují, vietnamští rodiče se o ni naopak chtějí opřít a očekávají jasné vedení. Škola však v důsledku vlastní kapacity a přetížení nemusí být schopna tuto roli naplnit a část odpovědnosti pak přenáší na rodiče, kteří k tomu nemusí mít dostatek informací či zkušeností.

Jak už bylo výše zmíněno, pro část vietnamských rodičů není při rozhodování o vzdělávací dráze dítěte určující jeho zájem, nadání či dlouhodobá motivace, ale především **očekávaná ekonomická návratnost**. Vzdělání je v jejich pojetí nástrojem k dosažení finanční jistoty a společenského statusu, nikoli prostorem pro rozvoj talentu či osobnosti dítěte. Rodiče často nevnímají, k čemu má dítě skutečné předpoklady, a někdy si ani neumějí představit, že by talent bylo možné systematicky rozpoznávat a rozvíjet. Proto se objevují situace, kdy přicházejí za školou či odborníky s požadavkem „vybrat dítěti vhodnou školu“, aniž by se zamýšleli nad tím, zda zvolená cesta odpovídá schopnostem a potřebám dítěte. Z pohledu rodičů jde o racionální volbu, z pohledu dítěte však může jít o dlouhodobou zátěž, frustraci a pocit selhání, pokud je nuceno směřovat k oboru, který mu neodpovídá a ve kterém nemůže být úspěšné ani spokojené.

Transnacionální prostor, rodinná prestiž a tlak na výkon

Jak už bylo naznačeno v úvodních částech publikace, životy potomků Vietnamců v ČR nelze chápat pouze v rámci české společnosti. Také autorka publikace *Vietnam vzdálený i blízký – Potomci Vietnamců v Česku* si všímá, že jejich každodennost se odehrává v tzv. **transnacionálním sociálním prostoru**, kde jsou Česká republika a Vietnam propojeny nejen fyzicky (cestováním, návraty, péčí prarodičů), ale i symbolicky – hodnotami, autoritami a rodinnými rozhodnutími přesahujícími hranice státu. Rodinná rozhodnutí příbuzných v ČR bývá často ovlivňována osobami žijícími ve Vietnamu – například nesouhlas prarodiče se sňatkem na základě tradičních představ či horoskopu může mít reálný dopad na partnerský život mladých lidí vyrůstajících v Česku.

Autorka výše zmíněné publikace rovněž zmiňuje, že více než polovina jejích respondentů se narodila už v ČR a sami sebe jako migranty nevnímali. Skutečnost, že jejich rodiče migranti jsou, však jejich život zásadně formoval. Jejich studijní a profesní úspěch nebyl vnímán jen jako individuální záležitost, ale byl pevně zasazen do systému **kulturních hodnot a komunitních vztahů**. Rovněž analýza jejich životních příběhů ukázala, že vazby mezi dětmi a rodiči bývají **méně založeny na otevřené emocionalitě a více na silném respektu vůči rodičům a vědomí jejich obětí**.

Jak zaznívá z výpovědí samotných mladých lidí: studium je doma vnímáno jako povinnost a morální závazek vůči rodičům, kteří „tvrdě pracovali“ a obětovali vlastní pohodlí. Děti tak často přijímají vzdělávání nejen jako osobní cestu, ale jako způsob, jak naplnit očekávání rodiny a „nezklamát“. Uvědomují si, kolik úsilí rodiče vynaložili, aby mohly žít a studovat v ČR, a tento dluh se snaží „splácet“ výkonem. To může být silným motivačním faktorem, ale zároveň i zdrojem vnitřního tlaku – zejména ve chvíli, kdy se vlastní zájmy a talenty rozcházejí s představami rodičů o vhodné vzdělávací dráze.

Současně však tlak nevychází jen z rodiny. **Rodiče sami čelí očekáváním vietnamské komunity**. Úspěch dítěte posiluje prestiž celé rodiny, zatímco neúspěch je vnímán jako její selhání. Komunita tak funguje

jako silný sociální kapitál – podporuje studijní orientaci, oceňuje dobré výsledky, ale zároveň může veřejně sankcionovat odchylky od očekávaných norem. Informace o úspěších i neúspěších se navíc šíří nejen v rámci komunity v ČR, ale i napříč rodinnými sítěmi mezi Českem a Vietnamem.

Tento systém může být zdrojem motivace a výkonnosti, ale zároveň představuje významnou psychickou zátěž. Neúspěch dítěte není vnímán jen jako individuální problém, ale jako ztráta tváře celé rodiny. Pro odborníky pracující s potomky Vietnamců je proto důležité vnímat, že za školním výkonem dítěte nestojí jen jeho schopnosti, ale i komplexní síť transnacionálních vazeb, očekávání a symbolických závazků.

Limity rodičovské podpory

Životní realita mnoha rodin v ČR je poznamenána **dlouhou pracovní dobou, podnikáním a finančním tlakem**. Společný čas s dětmi je omezený a často nemá podobu sdílení nebo společných aktivit. Výchova bývá zaměřena na výkon, disciplínu a užitečnost, méně na vztahy, zájmy a individuální potřeby dítěte. To může vést k tomu, že rodiče **nezachytí změny v chování dítěte**, jeho potíže nebo varovné signály.

Často slýcháme od rodičů stesky typu: „já mu nemůžu nijak pomoci, vždyť neumím česky“, nebo „špatně se učí, dostává dvojky“, případně „neumí vůbec vietnamsky, není moc chytrý.“ Takové výroky vhodné podmínky pro vývoj dětí skutečně nevytváří, přesto jsou bohužel časté. Do jisté míry souvisejí s dávnými tradicemi, kdy bylo zvykem dávat dětem „ošklivá“ jména (prcek, štěně, kocourek apod.), aby se o ně nezajímal zlý démoni a neublížili mu.

Do jisté míry souvisejí výroky také s tím, že si rodiče velice přejí, aby jejich děti byly ve škole úspěšné. Je z nich však bohužel cítit i **veliká neznalost rodičů o tom, co dítě ve svém vývoji potřebuje, jak ho mohou pozitivně podpořit, jak se s dětmi vůbec bavit** apod. V každém případě v praxi směřují k tomu, že se dítě nakonec připravuje do školy samo a plně záleží jen na jeho osobnosti, jak se se školními povinnostmi popasuje. Jazyková bariéra mezi školou a rodiči mu také nic neulehčuje, naopak nabízí dítěti nejdny svůdné myšlenky a reakce, jak ji využít (zneužít).

V rámci komunity lze pozorovat také ambivalentní postoj k vynakládání finančních prostředků na život v ČR. Rodiče často deklarují, že rodina je pro ně na prvním místě, a právě proto ji sem přivádějí – s cílem zajistit lepší životní podmínky. Současně je však významným motivem i ekonomická situace – očekávání vyšších výdělků a možnost finančně podporovat příbuzné ve Vietnamu.

Migrace je přitom spojena s výraznými finančními náklady. V posledních letech dosahují náklady na příchod do ČR částek až kolem 17 tisíc USD. Další finanční zátěž představuje například složení jazykové zkoušky z češtiny (od roku 2021 na úrovni A2), která je podmínkou pro získání trvalého pobytu – i zde se částky mohou pohybovat v řádu desítek tisíc korun. V tomto kontextu se pak v praxi setkáváme s paradoxem, kdy **rodiče investují značné prostředky do migrace a pobytu, ale jen omezeně do vzdělávání a rozvoje svých dětí**.

Dalším častým očekáváním je **představa, že škola zajistí dítěti veškeré potřebné vzdělání i rozvoj**. Rodiče se tak – často z neznalosti fungování českého vzdělávacího systému – spoléhají výhradně na školu a podceňují význam vlastní podpory v domácím prostředí. Dítě pak zůstává při zvládání školních nároků do značné míry odkázáno samo na sebe, což v kombinaci s jazykovou bariérou a omezenou komunikací mezi školou a rodinou představuje další rizikový faktor.

Proč vietnamští rodiče nechodí do školy a jak tomu rozumět

Neúčast vietnamských rodičů na školních schůzkách bývá často vykládána jako nezáměr o dítě nebo nedostatek respektu ke škole. Ve skutečnosti se může jednat o souběh několika faktorů, z nichž nejzásadnější jsou **jazyková bariéra, pracovní vytížení a nepochopení smyslu školních setkání**. Rodiče často nevědí, k čemu schůzka slouží, co se na ní řeší a proč je jejich osobní přítomnost důležitá. Zároveň

se obávají, že nebudou rozumět, nedokážou reagovat nebo budou vystaveni kritice, které se nebudou umět bránit.

Významnou roli hraje i zkušenost z původního prostředí, kde spolupráce školy a rodiny nemá dialogickou podobu. Rodiče proto nepovažují svou účast za samozřejmou součást vzdělávání dítěte. V mnoha případech je navíc účast na schůzkách prakticky nemožná kvůli práci – rodiče mají omezené možnosti uvolnění, bojí se zaměstnavateli odporovat nebo pracují v době, kdy se školní akce konají.

Pozdní příchody, zapomenuté termíny či absence omluvy také nemusí být vždy projevem neúcty, ale důsledkem každodenního časového tlaku a odlišného chápání fungování institucí. Obzvláště informace předané pouze ústně nebo prostřednictvím dítěte se k rodičům vůbec nemusejí dostat, případně mohou být špatně pochopeny. V praxi se proto osvědčuje písemná komunikace, jednoduché a opakované připomenutí termínů (např. formou SMS) a především ověřování, že rodiče informaci skutečně obdrželi a porozuměli jí.

	Předmět jednání: Hodnocení proběhlého období	Poznámka
1.	Suplování role rodiče – Kevin stále pečuje o sestru. Vodí ji do školy, na doučování, odpolední program, dělá s ní úkoly, vysvětluje učivo.	
2.	Anička opakovaně nenosí pomůcky, DÚ – přípravu aktovky je třeba ve 2. třídě podpořit kontrolou rodiče – za chybějící pomůcky následují fyzické tresty – nepřipustné.	
3.	Od září 2025 je nastaveno doučování – přesto jsou výsledky velmi špatné – návrh na přestup od nového školního roku	
4.	Časté pozdní příchody Aničky, chybějící omluvenky a svačiny	

Komunikace školy a rodičů

Mnozí vietnamští rodiče jsou zvyklí na **formální a autoritativní model školy**, v němž se nepředpokládá dialog ani aktivní zapojení rodiny. Spolupráce se školou v podobě, jaká je běžná v českém prostředí, je pro ně často nová, nejistá a obtížně uchopitelná. **Rodiče proto mnohdy nesledují pravidelně docházku, hodnocení ani poznámky, nepřipravují se s dětmi do školy** a jen omezeně se orientují v tom, co se ve škole děje. Jazyková bariéra v nich navíc vyvolává pocit bezmoci – sami často říkají, že dítěti nemohou pomoci, protože „neumí česky“.

Tento stav vede k tomu, že odpovědnost za školní úspěch zůstává převážně na dítěti samotném. Učitelé i rodiče se pak – často nevědomky – spoléhají na to, že si dítě problémy vyřeší samo. To sice krátkodobě ulehčuje situaci oběma dospělým stranám, ale zároveň se tím snižuje citlivost při interpretaci chování dítěte a jeho obtíží. V praxi může docházet k tomu, že je dítě sankcionováno za situace, které nevznikly jeho vinou, ale jako důsledek **selhání komunikace mezi dospělými**. Z dlouhodobého hlediska jde o **výrazné riziko pro jeho vývoj i vztah ke škole**.

Dítě jako prostředník a tlumočník – riziková zkratka

Zvlášť problematické je, když **prostřednictvím dítěte škola předává rodičům důležité nebo citlivé informace**. Dítě nemusí sdělení ve svém věku pochopit, správně přeložit ani odhadnout jeho závažnost.

Často se také nikdo neujistí, zda se informace k rodičům vůbec dostala. Takový postup může vést k vážným nedorozuměním, v krajních případech i k ohrožení dítěte. Z hlediska výchovného procesu navíc dítě rychle vycítí, že škola a rodiče nepostupují jednotně, což otevírá prostor pro obcházení pravidel a chování, které není v jeho zájmu.

Rizika se objevují i tehdy, když pedagog využívá žáka jako prostředníka v komunikaci s jinými dětmi. Do hry zde vstupují vztahy mezi žáky, věkový rozdíl, míra porozumění i mocenské pozice ve skupině, které pedagog nemusí mít možnost včas rozpoznat. Využívání dětí jako komunikačního kanálu by proto mělo být omezeno výhradně na jednoduchá a nevýznamná sdělení s jednoznačným obsahem (např. „jdeme ven“, „jdeme na oběd“).

Podobně problematické je i tlumočení mezi školou a rodiči. **Tlumočení je náročná činnost i pro dospělého, natož pro dítě.** Nelze automaticky předpokládat, že dítě, které dobře ovládá češtinu, zvládá stejně dobře i vietnamštinu, zejména v odborných, administrativních či emočně zatížených tématech. Dlouhodobé spoléhání na „dětského tlumočníka“ může navíc oslabit motivaci rodičů komunikovat se školou samostatně a vést k jejich závislosti na dítěti jako prostředníkovi.

Z těchto důvodů by měli pedagogové postupovat stejně jako u českých rodin: **předávat důležité informace přímo zákonným zástupcům a předem si s nimi domluvit srozumitelný způsob komunikace.** Rodiče cizinců zpravidla ocení písemnou formu sdělení (e-mail, SMS), kterou si mohou nechat přeložit. **Stanovení jasných pravidel komunikace hned na začátku spolupráce je klíčové.** V tomto procesu může sehrát významnou roli komunitní tlumočník či interkulturní pracovník, který umí zajistit přesné, srozumitelné a bezpečné předávání informací mezi školou a rodinou.

„Ano, ano“, smích a nedodržené domluvy

Častým zdrojem frustrace pedagogů bývají situace, kdy rodiče při jednání přikyvuji, takže z našeho pohledu souhlasí, a přesto se následně nic nezmění. Ve vietnamském kulturním kontextu však **přítakání nemusí znamenat skutečné porozumění** nebo souhlas s domluvou. Často jde spíše o projev zdvořilosti, respektu k autoritě a snahy vyhnout se konfliktu. Rodiče se mohou stydět přiznat, že sdělení nerozuměli, nebo mají pocit, že vyjádření nesouhlasu vůči škole není na místě (na základě své zkušenosti s autoritativním pojetím školství ve Vietnamu). Z tohoto důvodu **je důležité porozumění aktivně ověřovat** – nikoli obecnou otázkou „rozuměli jste?“, ale například prosbou, aby rodiče vlastními slovy shrnuli, na čem byla domluva.

Podobně může být pro pedagogy matoucí i smích rodičů v situacích, které jsou z pohledu školy vážné. Smích v tomto kontextu obvykle nevyjadřuje pobavení ani zlehčování problému, ale slouží jako obranná reakce na stres, stud nebo nejistotu. Rodič si může závažnost situace uvědomovat, ale nemá dostatečné jazykové ani emoční nástroje, jak ji adekvátně vyjádřit. V některých kulturách je **smích běžnou reakcí na nepříjemné či ohrožující situace.** Chování, které se učitelům může jevit jako neadekvátní, tak často neznamena nezájem či bagatelizaci problému, ale bezradnost a snahu situaci „ustát“.

Školní akce, kroužky a finance

Neúčast vietnamských dětí na školách v přírodě, lyžařských kurzech či kroužcích má zpravidla velmi praktické důvody. Nejčastěji jde o **kombinaci finančních omezení, nepochopení smyslu těchto aktivit a obav o bezpečí dítěte.**

Škola, doučování i domácí studium mají vždy přednost před všemi ostatními „rozptylujícími“ aktivitami a pro řadu vietnamských dětí je proto nepřijatelné účastnit se výletů či přespávat u kamarádů, výjimkou není ani situace, kdy jsou dětem zapovězeny veškeré zájmové kroužky - ve smyslu „když se neučíš, k čemu ti to je“. Volný čas tak děti často tráví samy doma nebo s rodiči v jejich zaměstnání, kde

pomáhají. Asistence rodičům v práci není vždy motivována jen ekonomicky. Pro některé rodiče je to způsob, jak mít dítě pod dohledem, když není ve škole, nebo možnost, jak s ním vůbec trávit čas.

Pokud rodiče mají pocit, že se dítě „jen baví“, a nikoli učí, nevidí důvod, proč by měli investovat čas ani peníze. Abstraktní argumenty o osobnostním rozvoji či seberealizaci obvykle nefungují. Účinnější je vysvětlovat **konkrétní přínosy**: že pobyt mimo domov posiluje jazykové dovednosti, samostatnost, schopnost fungovat v kolektivu a **ve výsledku i školní úspěšnost**. Podobně u kroužků se osvědčuje **pragmatická argumentace** – dítě si zlepší češtinu, bude lépe rozumět výuce, snáze naváže vztahy a zvýší se jeho šance do budoucna. Právě vazba na „užitek“ a viditelný výsledek je pro mnoho vietnamských rodičů srozumitelnější, než apel na radost či volný čas.

V praxi se význam mimoškolních aktivit často projeví i velmi konkrétně. Například při pondělní otázce učitele „*Co jste dělali o víkendu?*“ má dítě z rodiny, kde rodiče celý víkend pracovali a dítě trávilo čas samo doma nebo v obchodě rodičů, jen málo zkušeností, o něž by se mohlo podělit. Ve srovnání se spolužáky, kteří byli například s rodiči na výletě, v kině nebo se věnovali sportu či jiné zájmové aktivitě, se snadno ocitá v pasivní roli a raději „dělá, že nerozumí“. Týden pak začíná pocitem neúspěchu a odstupu od kolektivu.

I zde se proto vyplácí rodičům vysvětlovat, že **víkendové aktivity či kroužky** nejsou „zbytečný luxus“, ale **investice do toho, aby dítě mělo zážitky, jazykové podněty a větší šanci uspět** hned od začátku týdne. Pro rodiče silně zatížené podnikáním a prací je často obtížné vnímat kvalitu společného času; o to důležitější je mluvit jazykem konkrétních přínosů, které dávají smysl jejich způsobu uvažování.

Ve chvíli, kdy se socioekonomická situace rodiny stabilizuje, začínají někteří rodiče dohánět to, co dříve zanedbávali. Slovo „dovolená“ již není pro řadu vietnamských rodin cizí slovo. Přibývají cesty nejen do Vietnamu, ale i po evropských městech či do typických prázdninových destinací, například do Chorvatska či Francie. O tomto posunu ve způsobu trávení volného času mezi českými Vietnamci svědčí i vznik cestovních kanceláří zaměřených právě na tuto klientelu – často cestující ve větších skupinách.

„Neúspěch“ dítěte a nabídka pomoci

Pokud se dítěti ve škole nedaří, rodiče to často nevnímají jako situaci, kterou je možné řešit podpůrnými opatřeními, ale jako **selhání dítěte, přeneseně celé rodiny**. Nabídka pomoci ze strany školy – doučování, pedagogicko-psychologická poradna nebo doporučení odkladu školní docházky – pak může vyvolávat stud, obavy ze stigmatizace nebo odpor. Podpora je tak v jejich perspektivě snadno zaměňována za trest či známku neschopnosti.

Konkrétně když je doporučen odklad školní docházky, v praxi se často setkáváme s reakcemi typu: „*v žádném případě - už je mu šest let, tak prostě půjde do školy – zralý, nezralý,*“ obvykle je doprovází otázka typu „*proč moje dítě nechtějí?*“. Odklad je v těchto rodinách často vnímán jako ostuda a důkaz selhání, nikoli jako nástroj podpory. Tento pohled vychází z jejich vlastní zkušenosti se vzdělávacím systémem, v němž se nečeká na připravenost, ale očekává se, že dítě nároky zvládne, případně je „dohoní“. Neúspěch je zde úzce spojen se studem a ztrátou prestiže.

Efektivní práce s rodiči, kteří odmítají odklad či jiná podpůrná opatření, proto nezačíná snahou je přesvědčit, ale porozumět jejich uvažování. Pokud se o doporučeních mluví jazykem diagnóz, deficitů a odborných termínů, rodiče je často odmítají, i když sami vnímají, že dítě není na školu připravené. Účinnější je posunout komunikaci od samotného pojmu „odklad“ k otázce dlouhodobého fungování dítěte ve škole.

Rodiče obvykle lépe přijímají argumenty, které se týkají ochrany dítěte před opakovaným selháváním, ztrátou sebevědomí a dlouhodobým stresem, než popisy aktuálních obtíží. Je důležité zdůraznit, že nejde pouze o znalost českého jazyka, ale **o celkovou připravenost dítěte fungovat ve školním režimu** – porozumět instrukcím, pravidlům, tempu výuky a sociálním očekáváním. Nejde tedy o inteligenci dítěte, ale o jeho připravenost na konkrétní systém.

Odklad nebo jiná podpůrná opatření jsou tedy pro rodiče přijatelnější tehdy, pokud jsou spojeny s konkrétním plánem a jasným cílem. Pokud vidí, že dítě nebude „čekat“, ale bude se cíleně připravovat, vnímají situaci spíše jako investici než ztrátu času. Klíčovou roli zde hraje **způsob komunikace, práce s důvěrou a ověřování porozumění**. Rodiče mohou formálně souhlasit, aniž by skutečně pochopili smysl doporučení, proto je nezbytné dát jim čas, informace opakovat a pracovat s nimi postupně.

Významnou oporu v tomto procesu může představovat interkulturní pracovník, který dokáže překlenout jazykové i kulturní rozdíly a zasadit doporučení školy do kontextu, jenž je rodičům srozumitelný a přijatelný. Právě tato zprostředkující role často rozhoduje o tom, zda se podpůrná opatření skutečně stanou nástrojem pomoci dítěti, nebo zůstanou jen formálním doporučením bez reálného dopadu.

Jak komunikaci zlepšit

Opakované nezdary v komunikaci s rodiči a s nimi spojený pocit bezmoci mohou u pedagogů vést k rezignaci na další snahu o změnu. Funkční spolupráce však vyžaduje trpělivost, empatii a ochotu hledat souvislosti za chováním, které může být zpočátku obtížně srozumitelné. Nejde o omlouvání problémů odkazem na kulturu, ale o **respekt k reálným životním podmínkám rodin**. Pokud se daří zachovat otevřenost, jasně vymezená pravidla a vzájemnou ohleduplnost, většina rodičů je schopna spolupráci postupně přijmout – ku prospěchu dítěte i školy.

Praxe ukazuje, že **klíčem nebývá větší tlak, ale úprava způsobu komunikace**: větší srozumitelnost, empatie, průběžné ověřování porozumění a jasně vymezená očekávání.

Pro efektivnější spolupráci se osvědčuje zejména:

- **předávat informace rodičům přímo a srozumitelně**, ideálně v písemné podobě (e-mail, SMS), aby bylo možné se k nim opakovaně vracet a minimalizovat zkreslení sdělení,
- **ověřovat, zda se informace k rodičům skutečně dostala**, a nepočítat automaticky s tím, že předaná zpráva byla pochopena a přijata,
- **jasně vysvětlovat, jak škola funguje a co od rodičů očekává**, včetně zdánlivě samozřejmých věcí (význam domácí přípravy, pravidelnosti, spolupráce školy a rodiny),
- **dávat rodičům prostor k vyjádření** a aktivně ověřovat jejich porozumění, například jednoduchou zpětnou otázkou typu: „Jak jste porozuměli tomu, na čem jsme se domluvili?“,
- **omezovat využívání dětí jako prostředníků komunikace** pouze na zcela jednoduchá a nevýznamná sdělení; u složitějších či citlivých témat je tento postup rizikový a dlouhodobě oslabuje spolupráci školy a rodiny,
- **pracovat s praktickými argumenty**, které jsou pro mnohé rodiče srozumitelnější než abstraktní apely (např. že konkrétní krok pomůže dítěti lépe fungovat ve škole a zvýší jeho šance do budoucna).

V praxi se ukazuje, že velmi účinné je nebát se rodičům **srozumitelně vysvětlovat i zcela základní věci**. České instituce často předávají informace z ryze českého pohledu a s implicitními předpoklady, které však rodiče cizince nesdílejí. Rodiče pak nerozumějí tomu, proč škola existuje, jaké jsou jejich role a odpovědnosti, co konkrétně znamená „připravit dítě do školy“ a co mohou pro dítě udělat i v situaci, kdy sami neovládají český jazyk. Základní orientace v těchto otázkách může významné části rodičů reálně pomoci a snížit jejich nejistotu i rezignaci.

Stejně důležité je rodiče podpořit v samotné komunikaci. Setkáváme se se situacemi, kdy instituce rodičům předloží dlouhý seznam problémů a považuje tím věc za uzavřenou. Pro rodiče však takový přístup často není srozumitelný ani použitelný. **Nevidí v něm cestu řešení a mohou situaci vyhodnotit jako nezvládnutelnou**, což může vést k úvahám o odeslání dítěte zpět do Vietnamu. Místo kumulace problémů je proto nutné pracovat s jejich kontextem, vysvětlovat souvislosti a nabízet konkrétní kroky.

Školy a instituce často komunikují abstraktně, formálně a s očekáváním určité kulturní a institucionální orientace, která u rodičů cizinců chybí. Nejde však primárně o „vietnamskou“ či „českou“ kulturu, ale o reálné podmínky života rodičů, jejich zkušenosti, jazykové možnosti a míru porozumění systému. Určitá míra pokory a snaha porozumět situaci druhé strany často otevírá prostor pro další spolupráci tam, kde by jinak došlo k uzavření komunikace.

Znalost kulturního kontextu nemá sloužit ke zjednodušujícím vysvětlením, ale k přesnější analýze příčin konkrétních situací. Pomáhá rozlišit, zda jde o kulturně podmíněné chování, nepochopení systému, nebo individuální postoj jednotlivce. Teprve na základě této analýzy lze hledat odpovídající řešení. V praxi se opakovaně potvrzuje, že při dodržení základních principů – **srozumitelnosti, respektu, ověřování porozumění a jasného vymezení rolí** – rodiče postupně na spolupráci přistupují a běžné nástroje školy začínají fungovat efektivněji.

V situacích, kdy se komunikace se zákonnými zástupci skutečně nedaří, kdy dochází k nedorozuměním nebo kdy pedagogové narážejí na jazykové či kulturní limity, je nejúčinnějším nástrojem **zapojení interkulturního pracovníka**. Ten může sehrát roli neutrálního prostředníka, pomoci zasadit očekávání školy do srozumitelného kontextu pro rodiče a zároveň nabídnout pedagogům hlubší porozumění rodinnému zázemí dítěte.

Role empatie a interkulturní citlivosti

Interkulturní práce není o hledání viníka ani o mechanickém vysvětlování problémů „kulturními rozdíly“. Je především o snaze porozumět konkrétní rodině, jejím životním podmínkám, možnostem i limitům. **Znalost kulturního kontextu** by měla pedagogům a dalším odborníkům sloužit jako analytický nástroj – **pomůcka k lepšímu porozumění situaci** – nikoli jako zkratka, která komunikaci uzavírá nebo nahrazuje skutečné porozumění.

Empatie v tomto pojetí neznamena omlouvání všeho, ale schopnost nahlížet na situaci s odstupem a pokorou. Jazykové i kulturní rozdíly nelze podceňovat: pokud člověk dobře nerozumí jazyku nebo systému, snadno nepochopí význam sdělení, očekávání či důsledky vlastního jednání. Zároveň však **interkulturní citlivost neznamena, že je třeba u každého cizince automaticky hledat „kulturní problém“**. V mnoha případech nejde o rozdíl mezi „vietnamským“ a „českým“, ale o velmi konkrétní osobní zkušenosti, stres, únavu, strach nebo nejistotu.

Smyslem kulturních znalostí je pomoci rozlišit, co je skutečně ovlivněno kulturním rámcem a co vychází z individuálních postojů, povahových rysů či aktuální životní situace. Teprve poté je možné zvolit odpovídající přístup. Právě v tomto bodě se často střetávají různé hodnotové systémy a etické postoje, které nelze jednoduše rozhodnout jako „správné“ nebo „špatné“. I když má odborník subjektivně jasno, objektivně bývá situace složitější a vyžaduje dialog.

Základními pilíři funkční spolupráce proto zůstávají respekt, trpělivost, jasné vymezení rolí a ochota hledat společnou cestu. Pokud se tyto principy daří dlouhodobě dodržovat, většina rodičů na spolupráci se školou postupně reaguje otevřeněji a konstruktivněji. A právě tato postupná změna postoje je klíčová – nejen pro samotnou komunikaci, ale především pro zdravý vývoj dítěte.

7. Vietnamští rodiče, děti a čeština

“Rodiče chtějí, aby děti uměly dobře česky, ne že ne, ale zároveň nechtějí nějaké neovladatelné dítě. Mě ale hrozně frustrují někteří rodiče, co si myslí, že dítě se naučí česky nějakým způsobem v české škole úplně samo. Tak to mě nejvíce štve, protože já z vlastní zkušenosti vím, kolik to dá práce a že sám bych to nikdy nezvládl.



Jak je možné, že když se tu narodil, neumí česky?

Jak dlouho by mělo vietnamským dětem trvat, než se naučí česky? Mám tady žákyni, která už je tu rok a stále mi nerozumí.

Proč vietnamské děti nerozumí vyjmenovaným slovům ani po podrobném vysvětlování? Je to způsobeno jejich mateřským jazykem?

Proč vietnamští rodiče neumí dobře česky, i když tu žijí již 15 let a mají trvalý pobyt? Opravdu to nemůžu pochopit.

(dotazy pedagogických pracovníků ZŠ)

Čeština je jedním z nejčastějších témat, které nejen učitelé v souvislosti s vietnamskými dětmi řeší. Objevují se otázky, proč dítě narozené v České republice neumí česky, proč se některé děti ani po dlouhé době ve škole jazykově neposouvají, proč nerozumí učivu ani po opakovaném vysvětlování a proč se rodiče, kteří v ČR žijí mnoho let, stále obtížně domlouvají. Odpovědi na tyto otázky neleží pouze v dítěti, ale v **propojení rodinného prostředí, jazykových rozdílů, motivace a nastavení školského systému**.

Skutečnost, že se dítě narodilo v České republice, automaticky neznamená, že vyrůstá v českém jazykovém prostředí. Jak bylo již uvedeno dříve, v řadě rodin dochází v raném věku k opakovaným přesunům dítěte mezi ČR a Vietnamem, případně k dlouhodobému pobytu dítěte u příbuzných ve Vietnamu. Tyto změny zásadně narušují kontinuitu jazykového i vztahového vývoje. Po návratu do ČR je dítě znovu vystaveno prostředí, jehož jazyk a sociální pravidla nemusí dostatečně ovládat.

V rodinách se navíc často komunikuje výhradně vietnamsky a dítě tráví většinu času v rámci komunity, takže jeho kontakt s češtinou zůstává omezený především na školu či mateřskou školu. Pokud ani zde není systematicky zapojováno do komunikace, zůstává čeština spíše pasivním jazykem, který dítě slyší, ale aktivně nepoužívá. Dítě se tak může v kolektivu „ztratit“ – nerozumí, nemluví a zůstává stranou, místo aby bylo cíleně podporováno v rozvoji komunikačních dovedností.

Jak dlouho trvá naučit se česky?

“Já bydlel do deseti let v Hanoji s prarodiči a dědeček hodně četl a vlastně se mnou pracoval, učil mě a pak mě nutil taky hodně číst. Takže díky tomu si udržuju docela tu vietnamštinu. S češtinou to bylo ale náročné, protože jsem hned nastoupil do třetí třídy, a tam vlastně se začaly probírat vyjmenovaná slova, skloňování, pády... A já v té době neuměl ani slovo. A tehdy nebyly ani asistentky, žádné speciální programy, navíc jsem byl v malém městě a rodiče neuměli česky, tak jsme neuměli žádat o nějaké speciální programy nebo podporu. Ale moje třídní učitelka se rozhodla se mnou zůstat extra jednu

hodinu navíc po vyučování a měla se mnou jakoby individuální doučování. Nejdřív vytvořila jakoby karty, hrála si se mnou takové pexeso, abych se naučil vlastně základní slovíčka, a pak jsme postupně probírali i tu gramatiku. ... Potom rodiče přišli za tou mojí učitelkou a požádali ji vlastně o intenzivnější doučování, tak jsem zůstal u ní po škole asi čtyři hodiny, tam jsme fakt opravdu každý den psali diktát, učili jsme se vyjmenovaná slova. Táta mi koupil slovník a v tom listovala paní učitelka slovíčka, kterým jsem nerozuměl, a psal jsem si to do slovníčku. Ze začátku jsem se učil vlastně vyjmenovaná slova a skloňování jako papoušek, já jsem tomu nerozuměl, někdy se mi podařilo napsat test za jedničku, za dvojku, ale postupně se to vyplatilo. Ale musel jsem se fakt šprtát a pravidelně se češtině věnovat minimálně tři, čtyři hodiny denně. Jinak bych nezvládl to studium, ale ani tu běžnou komunikaci v češtině.

Učení se češtině je dlouhodobý proces, který **nelze měřit pouze délkou pobytu v zemi**. Zatímco základní dorozumění může dítě zvládnout relativně rychle, akademický jazyk, tedy jazyk potřebný k porozumění výuce, učebnicím a abstraktním pojmům, se rozvíjí výrazně pomaleji – často v horizontu několika let. Rok pobytu v Česku tedy rozhodně neznamená, že dítě bude automaticky rozumět výkladu, zadání úloh nebo odborným pojmům. Pokud navíc chybí systematická jazyková podpora, dítě zůstává závislé pouze na tom, co „nasaje“ v běžném provozu školy, což pro školní úspěch nestačí.

Podobně ani znalost češtiny u rodičů nesouvisí přímo s délkou jejich pobytu v zemi. Mnozí rodiče pracují v prostředí, kde češtinu aktivně nepotřebují – komunikují v rámci komunity, podnikají, pracují dlouhé hodiny a nemají čas ani energii jazyk systematicky rozvíjet. Češtinu často ovládají pouze v omezeném, praktickém rozsahu. Dalším faktorem je strach a stud z chyb. Rodiče se bojí mluvit, aby nebyli zesměšněni, a tak se komunikaci raději vyhýbají. To vede k začarovanému kruhu – čím méně mluví, tím pomaleji se jazyk učí.

Postoj rodičů k češtině je také často ambivalentní. Na jedné straně chtějí, aby se dítě dokázalo ve společnosti uplatnit, na druhé straně mají silný strach ze ztráty mateřského jazyka a kulturních kořenů. Obávají se, že pokud se dítě „příliš počeští“, přestane respektovat rodinu, tradice a v budoucnu se o rodiče nepostará. Proto někteří rodiče podporují češtinu velmi intenzivně, jiní ji naopak záměrně upozadí. Nejde o nezájem, ale o **hodnotové dilema**, které nemá jednoduché řešení.

V mnoha rodinách **chybí vědomá práce s jazykem** – rodiče s dětmi málo mluví, netráví s nimi čas, nevysvětlují, nepodporují rozvoj slovní zásoby. Dítě pak zůstává **bez opory jak v rodině, tak v systému**. Výsledkem může být izolace, ztráta motivace a v krajních případech i odchod mladých lidí zpět do Vietnamu s pocitem selhání a deprese.

“ Minulý týden mě doslova pobouřil jeden rodičovský experiment, kdy byla dívka poslána do Vietnamu a vrátila se do ČR až v 11 letech, vlastně na začátku puberty. Celé dětství strávila tam a teď po ní její přísná maminka chce, aby se rychle naučila česky a ještě jí překládala. Výsledek toho nátlaku je takový, že se uzavřela úplně do sebe a je úplně osamělá, úplně osamocená v cizím světě, který ji vůbec nepřijímá. A nejenže ji nepřijímá to české prostředí, kterému nerozumí, ale nepřijímají ji ani vietnamští spolužáci, kteří ji zkrátka také vnímají jako jinou, protože třeba vyrostli tady. Absolutní nepochopení ze strany té maminky, kde nás bude čekat ještě hodně setkání. Ale je to vlastně ilustrace toho, jak hluboký je to problém. A problém je v té izolaci rodičů, kteří se izolují sami v sobě nebo v tom svém pracovním zatížení a vlastně nepodívají se, jakoby zavřou si ty okna do toho českého prostředí, se kterým se musí konfrontovat, protože v této společnosti žijí. Musím bohužel konstatovat, že počet mladých lidí, kteří přijedou do České republiky a jsou absolutně demotivovaní, se u nás zvyšuje.

Jak se děti češtinu skutečně učí – a kde systém selhává

Pokud chceme, aby vietnamské děti byly ve škole úspěšné, musíme se dívat nejen na jejich výkon, ale i na jazykové prostředí, ve kterém vyrůstají, a na podporu, kterou jim – jako škola i jako společnost – skutečně nabízíme.

Učení se češtině je velmi nerovnoměrné a závisí na:

- finančních možnostech rodiny (doučování, kurzy),
- kvalitě školy a přístupu učitelů,
- dostupnosti jazykové podpory a asistentů,
- složení třídy.

Ve třídách s vyšším počtem vietnamských dětí často vzniká **jazyková subkultura**, která dítěti umožňuje fungovat bez nutnosti aktivně používat češtinu. Pokud k tomu přičteme nedostatek kvalitních jazykových programů zaměřených na **předmětovou češtinu**, zůstává dítě jazykově nepřipravené na další studium.

Naše supervizní pozorování ve třídách bohužel opakovaně ukazují, že **dětem jsou zadávány úkoly, jejichž zadání nemohou jazykově pochopit**. Učitelé často nemají kapacitu, někdy ani ochotu zadání upravit, redukovat či strukturovat tak, aby se dítě mohlo „odrazit ode dna“ a pochopit alespoň jeden klíčový princip, na němž by bylo možné dále stavět. Výuka tak probíhá na úrovni, která je pro dítě jazykově i kognitivně nepřístupná, a místo podpory vede k prohlubování neúspěchu.

V interkulturně složených třídních kolektivech je navíc pro pedagoga často obtížné správně interpretovat projevy žáků. „Bezproblémové“ chování, úsměv či klid mohou zakrývat hluboké nepochopení, nejistotu nebo domácí zátěž. Naopak hlučné či rušivé projevy nejsou vždy projevem nekázně, ale mohou být snahou zjistit od spolužáků, co učitel právě říká, když dítě výkladu nerozumí. Bez jazykového porozumění se tak snadno míjejí skutečné příčiny chování dítěte.

Obtížnou situaci má zmírňovat **role asistenta pedagoga**, její realizace však také naráží na zásadní limity. Asistenti často nemají odpovídající odborné vzdělání, nejsou metodicky vedeni a jejich role ve třídě nebývá jasně vymezena. Spolupráce mezi učitelem a asistentem je mnohdy formální, bez společného plánování, stanovení cílů a jasných pravidel práce s dítětem. Zvláště problematické je to u dětí s odlišným mateřským jazykem. Pokud asistent neovládá jazyk dítěte ani nezná jeho kulturní kontext, nedokáže jazykovou bariéru účinně překlenout, a v některých případech ji dokonce nechtěně prohlubuje – typicky třeba únikem k angličtině, kterou mívají děti osvojenou díky online prostředí, ale v českém školním prostředí nepomáhá porozumět výuce ani se do ní aktivně zapojit.

V návaznosti na tyto zkušenosti jsme navázali spolupráci s poradenskými zařízeními a ve spolupráci s nimi vyčlenili konkrétní termíny určené pro vietnamské rodiny, při nichž je přítomen tlumočník. Praxe však opakovaně ukazuje, že **samotné tlumočení k efektivnímu porozumění nestačí**. I když rodiče slyší odborné sdělení ve svém mateřském jazyce, často mu plně nerozumějí – ať už z důvodu odborné náročnosti tématu, nebo proto, že se nad danými otázkami dosud nikdy systematicky nezamýšleli. V důsledku toho může v komunikaci docházet ke ztrátě podstatné části informací a odborník jen obtížně odhaduje skutečné porozumění, postoj i reálné možnosti rodiny. Plnohodnotná biculturní diagnostika by v těchto případech představovala nej přesnější přístup, její dostupnost je však v českém prostředí velmi omezená, a proto je v praxi nutné hledat funkční kompromisy a doplňkové nástroje, které alespoň částečně umožní porozumět jazykové a kulturní situaci dítěte i rodiny.

Dítě mezi jazyky: kdy dva jazyky nestačí

V souvislosti s jazykovým vývojem vietnamských dětí vyrůstajících v České republice se často hovoří o *bilingvistu*. Praxe však ukazuje, že skutečnost bývá podstatně složitější. Ne každé dítě, které vyrůstá mezi dvěma jazyky, je skutečně bilingvní. V řadě případů se setkáváme s dětmi, které nemají

plnohodnotně rozvinutý ani mateřský jazyk, ani jazyk prostředí, v němž žijí. Tato jazyková nejistota má zásadní dopad na školní úspěšnost, chování dítěte, jeho schopnost porozumět světu kolem sebe i na utváření identity.

Pro porozumění situaci vietnamských dětí ve škole je proto klíčové rozlišovat mezi *bilingvním* a tzv. *alingvním* vývojem. Bilingvismus totiž neznamená pouhou přítomnost dvou jazyků v prostředí dítěte, ale jejich **funkční osvojení**. Za bilingvní lze považovat dítě, které má alespoň v jednom jazyce stabilní jazykový základ a je schopno v něm myslet, vyjadřovat potřeby, emoce a porozumět běžným i složitějším sdělením. Druhý jazyk se pak může rozvíjet postupně a navazovat na již existující jazykovou strukturu.

Nejzávažnější situace nastává tehdy, když dítě nerozumí ani obsahu vietnamštiny, ani češtiny. To obvykle ukazuje na dlouhodobou absenci sdílené komunikace v rodině. Rizikovým faktorem je zejména opakované oddělování dítěte od rodičů v raném věku, typicky v souvislosti s posíláním dětí do Vietnamu. Dítě je odděleno od primárního pečovatele, zvyká si na jiné osoby a jiné jazykové prostředí, aby bylo později znovu navráceno k rodičům, s nimiž nemá vytvořenou pevnou citovou vazbu. Bezprostředně poté je často zařazeno do mateřské či základní školy v českém prostředí, kde se od něj očekává fungování v češtině.

Tyto děti se nepotýkají pouze s jazykovou bariérou, ale i s **výraznými obtížemi v sociálních vztazích**. Nerozumějí běžné komunikaci mezi vrstevníky, mohou mít pocit vyloučení nebo posměchu a častěji se dostávají do konfliktů či reagují agresivně. Zároveň postrádají nástroje ke sdílení vlastních prožitků – nikdo je systematicky neučil, jak mluvit o strachu, nejistotě nebo neúspěchu, ani s kým tyto pocity bezpečně sdílet.

Pokud se dítěti nepodaří navázat důvěrný vztah s dospělým, zůstává na zvládání těchto zátěží samo. Dlouhodobě tak dochází k výraznému tlaku na dětskou psychiku, jehož důsledky se mohou promítat i do dalšího života. Zkušenosti z praxe ukazují, že **systematická podpora alespoň v mateřském jazyce** by pro tyto děti mohla sehrát klíčovou roli – nejen z hlediska komunikace, ale i uchování psychologické identity a pocitu ukotvení v rodině.

Alingvní dítě nevzniká náhodně, ale jako důsledek konkrétních životních podmínek. Typickým scénářem je situace, kdy se s dítětem doma málo mluví a jazyk slouží převážně k organizaci provozu („jez“, „spí“, „buď hodný“), nikoli ke sdílení, vysvětlování a pojmenovávání světa. Pokud je dítě navíc v raném věku opakovaně oddělováno od rodičů, střídá pečující osoby i jazyková prostředí, nemá možnost vytvořit si stabilní jazykovou ani citovou oporu.

V českém prostředí pak dítě často češtinu slyší ve školce nebo ve škole, ale **není do komunikace aktivně zapojováno**. Čeština zůstává pasivním jazykem, kterému dítě částečně rozumí, ale neumí ho používat. Vietnamština zároveň nebývá rozvíjena na úrovni odpovídající věku dítěte – chybí slovní zásoba, abstraktní pojmy i jazyk emocí a vyprávění. Výsledkem je dítě, které sice „nějak mluví“, ale v žádném jazyce nemá dostatečný nástroj pro myšlení a porozumění.

Tento stav má závažné důsledky. Alingvní dítě obtížně rozumí instrukcím, neumí se ptát ani pojmenovat své potřeby. Frustrace se může projevovat pasivitou, zdánlivým nezájmem, agresivitou, nebo naopak stažením se do sebe. Ve školním prostředí je pak často mylně hodnoceno jako málo schopné, nespolutracující či problémové, přestože jeho obtíže mají primárně jazykový a komunikační původ. Problematice alingvních dětí se budeme věnovat ještě v kapitole věnované diagnostikám, resp. našim zkušenostem s diagnostikami vietnamských dětí.

Rozdíly mezi češtinou a vietnamštinou

V neposlední řadě je třeba zmínit zásadní odlišnost jazykových systémů češtiny a vietnamštiny. Tyto rozdíly nejsou pouze gramatické, ale týkají se i způsobu vyjadřování významu, implicitních sdělení a

kulturního kontextu, v němž je jazyk používán. V některých situacích jsou tyto systémy natolik odlišné, že doslovný překlad nevede k porozumění, ale naopak může význam zkreslit nebo zcela vyprázdnit.

Pouhé jazykové převedení sdělení z češtiny do vietnamštiny (a naopak) proto často nestačí. Pokud je například český institucionální pojem přeložen doslovně, vietnamská strana nemusí rozpoznat, jaký typ instituce je míněn, jaké má pravomoci a jakou roli v systému plní. V těchto případech je nezbytné význam doplnit o vysvětlení funkce dané instituce, případně nalézt její nejbližší analogii ve vietnamském prostředí – i když tato analogie není plně rovnocenná.

Podobná situace nastává i u kulturně podmíněných pojmů a událostí. Například výraz *Tết* nelze přeložit jedním českým slovem. Nejde pouze o „Nový rok“, ale o komplexní období s výrazným kulturním, rodinným a symbolickým významem. Bez tohoto vysvětlení může česká strana obtížně chápat, proč je pro rodiče zásadní odjet v tomto období do Vietnamu, případně proč je toto téma spojeno s výraznými emocemi a očekáváními. Zároveň je často potřeba vysvětlit vietnamským rodičům, proč český školní systém trvá na pravidelné školní docházce dítěte i v tomto období.

Rozdíly mezi češtinou a vietnamštinou se tak neprojevují pouze v rovině slovní zásoby, ale především **v rovině významu, kontextu a sdílených kulturních předpokladů.** Efektivní komunikace proto vyžaduje nejen jazykovou znalost, ale i schopnost význam dovysvětlit a zasadit do rámce, který je srozumitelný oběma stranám. Právě v tomto bodě se ukazuje, že samotný překlad není dostačující a že bez zohlednění kulturního a systémového kontextu nemůže dojít k plnohodnotnému porozumění.

Ve školní praxi se to projevuje například při komunikaci o **školních pravidlech a povinnostech.** Výrazy jako *školní řád*, *povinná školní docházka*, *neomluvená absence* nebo *výchovné opatření* mají v českém prostředí jasný institucionální význam, zatímco ve vietnamštině pro ně často neexistuje přímý ekvivalent. Pokud jsou tyto pojmy pouze doslovně přeloženy, rodič nemusí pochopit jejich váhu, právní důsledky ani to, že se jedná o závazná pravidla, nikoli o doporučení školy.

K častým nedorozuměním dochází také při **třídních schůzkách.** Učitel může například sdělit, že „by bylo vhodné, aby se dítě více připravovalo doma“. V českém kontextu jde o jasnou výzvu ke spolupráci rodičů. Vietnamský rodič však může sdělení chápat pouze jako informaci, nikoli jako očekávání konkrétní změny chování. Pokud navíc rodič v odpovědi přikyvuje nebo říká „ano“, nemusí to nutně znamenat souhlas či porozumění, jak už jsme popsali v dřívější kapitole, ale spíše snahu zachovat zdvořilost a vyhnout se konfliktu.

Další oblastí, kde ve školní praxi často vznikají napětí, je **omlouvání absence a plánované pobyty dítěte mimo ČR.** Škola rodiče obvykle informuje, že delší cesta do Vietnamu není v českém vzdělávacím systému považována za omluvitelnou absenci. Pro část vietnamských rodičů však toto sdělení nemá stejnou váhu, jakou mu přikládá škola. Zejména v období svátku *Tết*, který má pro rodiny zásadní význam, rodiče často předpokládají, že dítě učivo po návratu dožene. Škola naopak řeší ztrátu návaznosti výuky a zvýšené riziko školního neúspěchu. Pokud nejsou tato pravidla a jejich důsledky srozumitelně komunikovány, vzniká na obou stranách frustrace, která se následně promítá i do školního fungování dítěte.

Specifickým příkladem jsou **doporučení školních poradenských zařízení (PPP, SPC).** Jak už jsme si vysvětlili v předchozí kapitole, termíny jako *vyšetření*, *diagnostika*, *speciální vzdělávací potřeby* nebo *podpůrná opatření* mohou u vietnamských rodičů vyvolávat obavy a stud. Doslovný překlad slova „diagnóza“ může být chápán jako definitivní nálepka nebo selhání rodiny. Bez doprovodného vysvětlení smyslu a přínosu podpůrných opatření se rodiče mohou spolupráci vyhýbat nebo ji odmítat.

V neposlední řadě se rozdíly mezi jazyky a kulturami projevují i v **hodnocení chování dítěte.** Výroky typu „dítě je málo aktivní“, „nehlásí se“, „je příliš tiché“ mohou být vietnamskými rodiči vnímány pozitivně, jako projev slušnosti, sebekontroly a respektu k autoritě. Taková charakteristika proto není automaticky vnímána jako signál obtíží, pasivity či ohrožení školního úspěchu. Naopak upozornění školy na hlučné, impulzivní nebo narušující chování dítěte může vyvolat výraznou obrannou reakci. V kulturním rámci mnoha vietnamských rodin není veřejná kritika chápána jako odborná zpětná vazba,

ale jako zpochybnění rodičovské autority a selhání výchovy. Rodiče proto mohou reagovat popřením problému, minimalizací situace nebo snahou komunikaci uzavřít, nikoli proto, že by problém neviděli, ale proto, že jeho otevřené pojmenování ve školním prostředí je pro ně kulturně nepřijatelné a ohrožující. Bez tohoto porozumění hrozí, že pedagogické intervence budou vnímány jako útok, nikoli jako nabídka spolupráce, což významně ztěžuje další práci s dítětem.

Tyto příklady ukazují, že efektivní komunikace mezi školou a vietnamskými rodiči vyžaduje více než jen jazykový překlad. **Je nezbytné pracovat s významem sdělení, jeho kontextem a s očekáváními obou stran.** V opačném případě hrozí, že škola i rodiče budou mít pocit, že „mluví“, ale ve skutečnosti si navzájem nerozumí – což má přímý dopad na vzdělávací dráhu dítěte.

Rizika neodborného tlumočení

Z praxe opakovaně vyplývá, že **ne každý tlumočník, který rozumí česky a vietnamsky, je schopen poskytovat kvalitní a eticky správné tlumočení.** Setkáváme se s případy, kdy se tlumočník staví do role „toho, kdo Vietnamu rozumí“, a místo přesného a úplného přenosu sdělení interpretuje situaci po svém, zjednodušuje ji nebo rovnou předkládá institucím vlastní závěry: „tahle rodina to má takhle, není třeba to dál řešit, ať je to rychlejší“.

V takové situaci se rodiče dostávají do výrazné nevýhody. Tlumočník může zamlčovat důležité informace, vynechávat problematická témata nebo „uhlazovat“ skutečnost, aby neodhalil slabá místa rodiny, za která se klienti v rámci vietnamské kultury stydí. Paradoxně by právě tato témata bylo vhodné otevřít – být citlivě – aby mohlo dojít k odborné pomoci a řešení situace.

Zkušenost ukazuje, že pouze část tlumočnicků pracuje skutečně profesionálně – s respektem k oběma stranám, s vědomím vlastní role a etických hranic. U ostatních se bohužel setkáváme s improvizací, zkreslováním sdělení nebo s vnášením osobních postojů a řešení. V kontextu škol, OSPOD, zdravotnictví či diagnostických pracovišť může mít takové tlumočení zásadní negativní dopad na dítě i celou rodinu.

Proto je klíčové rozlišovat mezi pouhou jazykovou znalostí a odbornou interkulturní kompetencí. Kvalitní tlumočník není ten, kdo „to zařídí“, ale ten, kdo umožní, aby se všechny strany skutečně slyšely a porozuměly si. **Je nutné pracovat s tlumočníky, kteří rozumějí nejen jazyku, ale i principům českého vzdělávacího a sociálního systému, a současně si uvědomují hranice své role.**

8. Vietnamské děti a diagnostika



Dítě potřebuje vyšetření u následujících institucí: SPC, SVP, logopedie, klinická psychologie, psychiatrie, audiometrie, neurologie, terapie. Můžete to zařídit?

Naše pracoviště je přetížené, neustále přicházejí rodiče s dětmi s OMJ, kteří nejsou zorientovaní. Vyšetření dětí trvá velmi dlouho, neexistují pro ně efektivní metody, a nakonec zní diagnostika tak, že děti neumí česky. Což je dáno tím, že neexistují diagnostické metody pro bilingvní děti. Jak rodiče preventivně informovat, aby k přetížení nedocházelo?

Jakým způsobem lépe podpořit vietnamské rodiče s dětmi?

Jak přesvědčit otce, aby dal svoji dceru do speciální školy?

Proč se liší závěry českého a vietnamského psychiatra?

(dotazy pracovníků poradenských zařízení a NNO)

Diagnostika dítěte s odlišným mateřským jazykem patří k nejnáročnějším oblastem práce školy i poradenských zařízení. U vietnamských dětí se opakovaně ukazuje, že bez znalosti jejich jazykového vývoje, rodinného zázemí a migrační zkušenosti nelze stanovit smysluplnou diagnózu. Pokud nevíme, **jak, kdy a v jakém prostředí se dítě učilo česky**, nemůžeme správně vyhodnotit jeho výkon, chování ani vzdělávací potřeby.

Základem kvalitní diagnostiky by měly být informace, analýza a metodika vedoucí k využitelným výstupům. Praxe však často ukazuje pravý opak – **diagnostika bývá uspěchaná, zkratkovitá a orientovaná spíše na rychlé pojmenování problému než na skutečné porozumění dítěti.**

Slabiny dětí nelze přesně definovat, pokud je těžké odlišit, zda dítě v testu neuspělo z důvodu nedostatečné sociální vyzrálosti nebo slabé aktivní péče rodičů. Příčinou může být také chybějící talent na český jazyk, který s sebou nese nutnost osvojit si odlišný způsob myšlení, případně nedostatečné jazykové kompetence. Svou roli může sehrát i šok způsobený dočasnou jazykovou ambivalencí v situaci, kdy je dítě sice ve styku s oběma jazyky a oba dva se aktivně učí, ale momentálně má mezi nimi zmatek a není schopno je roztrždit. V takové situaci vyšetřování obvykle sklouzne ke konstatování, že dítě neumí česky, a další příčiny, či dokonce hlubší handicapy (duševní poruchy, speciální poruchy učení, domácí násilí apod.) se již nevyhledávají. V podstatě se setkáváme s velmi lehkovážným přístupem, a to jak ze strany rodičů, tak ze strany odborníků.

Děti, které mají osvědčené rodiče či pedagogy, se mohou dostat do vhodných diagnostických zařízení. Zde se však stejně naráží na nedostatek adekvátních nástrojů i lidských zkušeností s prací s dětmi cizinců. Jakou váhu má diagnostický nástroj, který není lokalizován v oblasti vietnamského kulturního okruhu?

Jazyk jako klíčový diagnostický faktor

Jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících kvalitu pedagogické i odborné intervence je **jazyková úroveň dítěte a jeho rodiny**. Jazyk zde nefunguje pouze jako prostředek komunikace, ale zásadně ovlivňuje myšlení, porozumění instrukcím, chování v zátěžových a testových situacích i způsob, jakým dítě reaguje na autoritu a očekávání dospělých.

V praxi se integrace dětí často posuzuje především podle jejich úrovně češtiny. Tento pohled je však zjednodušující. V řadě případů přináší klíčové informace také úroveň dítěte v jeho mateřském jazyce.

Pokud se dítě nemělo možnost jazykově rozvíjet v žádném jazyce, promítá se to nejen do školního výkonu, ale i do jeho identity, sebehodnocení a celkové psychické stability.

Závažným rizikem je situace, kdy diagnostické vyšetření skončí konstatováním „dítě neumí česky“. Takový závěr často uzavírá další hledání příčin obtíží – ať už se jedná o specifické poruchy učení, neurovývojové obtíže, důsledky traumatu, zanedbání, domácí násilí nebo smyslové postižení. **Jazyková bariéra se pak stává univerzálním vysvětlením, které zakryje skutečné potíže dítěte.**

Ve školní praxi to vede k nejistotě pedagogů. Chování česky mluvícího dítěte bývá snáze interpretovatelné, zatímco u dítěte bez dostatečného jazykového základu je obtížné odlišit, zda problémové chování pramení z neporozumění, frustrace a nemožnosti se vyjádřit, nebo z jiných vývojových obtíží. To, co se jeví jako zlobení či nespolupráce, může být ve skutečnosti důsledkem jazykové bezmoci.

Zároveň nelze vyloučit ani to, že se dítě skutečně obtížně učí jazyk jako takový – ať už český, nebo vietnamský – případně, že se u něj vyskytují běžné poruchy učení známé i z majoritní populace. U bilingvních a zejména alingvních dětí je proto diagnostika vždy náročnější a vyžaduje vyšší míru opatrnosti a kontextového uvažování.

Zejména situace alingvních dětí je z diagnostického hlediska mimořádně složitá. Bez porovnání úrovně obou jazyků nelze spolehlivě odlišit jazykovou deprivaci od specifických poruch učení, neurovývojových obtíží či důsledků traumatu. Hrozí jak podcenění skutečných potíží, tak jejich mylné přeceňování.

Z vývojového hlediska je přitom zásadní, aby bylo dítě jazykově ukotveno alespoň v jednom jazyce. Psychologicky je stabilní ukotvení „někde“ výrazně zdravější než stav, kdy dítě není plnohodnotně doma v žádném jazykovém systému. Dítě, které dobře ovládá češtinu a má možnost volby další vzdělávací a životní dráhy, je na tom lépe než dítě, které neumí dostatečně ani jazyk rodiny, ani jazyk země, ve které žije.

Pro školu i odborníky z toho vyplývá nutnost pracovat nejen s dítětem samotným, ale i s jazykovým prostředím, v němž vyrůstá. **Nestačí konstatovat, že dítě „neumí česky“.** Zásadní otázkou je: v jakém jazyce má dítě možnost skutečně myslet, rozumět a sdílet své prožitky. Teprve na základě této reflexe lze volit smysluplná podpůrná opatření a předejít chybným závěrům, které mohou dítě dlouhodobě poškodit.

Mylné diagnózy jako systémový problém

Z praxe vyplývá, že se u vietnamských dětí setkáváme s nadprůměrně vysokým počtem **nepřesných či „mylných diagnóz“**. Nejčastěji jsou děti odesílány na logopedii, přestože primární obtíž nespočívá v narušeném jazykovém vývoji, ale v absenci dostatečně rozvinutého mateřského jazyka a současně slabé znalosti češtiny. Logopedická péče je přitom založena na předpokladu, že dítě jazyk má, avšak používá jej nesprávně. Logoped, který pracuje s metodami určenými pro děti vyrůstající v jazykově stabilním prostředí, si mnohdy ani nepřipustí možnost, že dítě žádný takový jazykový základ nemá. Pokud však dítě nemá pevný jazykový základ v žádném jazyce, je tento typ intervence neúčinný a v některých případech může dítěti i uškodit.

Závažným problémem jsou rovněž **záměny jazykových a komunikačních obtíží za jiné poruchy**. Naše praxe přinesla i extrémní případ, kdy bylo dítě považováno za dítě s poruchou autistického spektra, ačkoli se později ukázalo, že trpí sluchovým postižením. (Tento konkrétní případ je podrobně rozpracován v navazující části publikace věnované kazuistikám.)

Děti se navíc často naučí strategii přikyvování a souhlasného úsměvu v situacích, kdy nerozumějí. Pedagog v běžném provozu školy nemusí mít kapacitu ověřovat porozumění každého sdělení, a tak se mylný dojem porozumění dál reprodukuje. Pokud se k tomu přidá únava systému, přetížení odborníků nebo nízká interkulturní citlivost, dítě může dlouhodobě procházet vzdělávacím systémem bez

skutečného zvládnutí základních dovedností. V krajních případech pak dítě dokončí povinnou školní docházku s minimální gramotností.

Situaci dále zhoršuje **nedostatek kvalifikovaných tlumočnicků a interkulturních pracovníků**, kteří by dokázali rodiče provést procesem diagnostiky a vysvětlit jim její význam. Pokud se rodiče na vyšetření nedostaví opakovaně, systém je zpravidla vyřadí z další péče – nikoli z nezájmu, ale z kapacitních důvodů. Děti z jazykově a kulturně znevýhodněného prostředí tak paradoxně nejčastěji vypadávají právě tam, kde by podporu potřebovaly nejvíce.

Falešné, resp. mylné diagnózy jsou proto třeba chápat jako systémový problém, nikoli jako individuální selhání dítěte či rodiny. Prostor ke změně spočívá zejména v důsledné analýze jazykového vývoje dítěte, v porovnání obou jazyků, v ověřování porozumění a včasné edukaci rodičů již **v předškolním období dítěte**. Bez těchto kroků hrozí, že odborný systém bude i nadále reprodukovat chyby, jejichž důsledky nese především dítě.

Selhávání systému a nutnost spolupráce institucí

Dalším vážným problémem je **roztříštěnost systému**. Školy, poradny, OSPOD a neziskové organizace si často předávají zprávy, aniž by dítě skutečně znaly. Instituce si navzájem nedůvěřují a dítě se stává obětí administrativního procesu. Písemná komunikace nestačí – klíčová je **živá, mezioborová spolupráce, ideálně formou metodických případových konferencí**, kterých se neúčastní (jen) klienti, ale relevantní instituce.

V praxi se opakovaně setkáváme s tím, že při řešení složitějších případů dítěte dochází spíše k administrativnímu než skutečně odbornému „předávání odpovědnosti“ mezi institucemi. Škola vypracuje písemnou zprávu pro OSPOD, OSPOD následně osloví další instituci či neziskový sektor, který opět vytváří vlastní zprávu. Výsledkem je často rozsáhlá dokumentace, avšak minimální skutečná znalost dítěte samotného.

Několikrát se nám stalo, že žádná z institucí, které se na případu formálně podílely, dítě osobně a dlouhodobě neznala. Naopak interkulturní pracovníci, kteří s rodinou systematicky pracovali několik let v terénu, měli o dítěti výrazně hlubší a komplexnější přehled – o jeho jazykovém vývoji, rodinném zázemí, proměnách chování i o kontextu jeho obtíží. Právě z tohoto důvodu považujeme za klíčové upozorňovat na nutnost sdílení živých, kontextových informací a iniciovat společná setkání všech zapojených aktérů.

Funkčním nástrojem mohou být již zmíněné případové konference, které umožňují přímou komunikaci mezi školou, poradenským zařízením, OSPOD, neziskovými organizacemi a dalšími odborníky. Pokud jsou realizovány kvalitně, dávají prostor k tomu, aby si jednotlivé instituce vyjasnily svá stanoviska, rozdílné pohledy a interpretace chování dítěte.

V praxi se však setkáváme i s opačným scénářem: například diagnostické zařízení zpochybňuje informace školy s odůvodněním, že pedagogové situaci „zveličují“. Dítě totiž přichází do diagnostického zařízení jako do zcela odlišného prostředí – zde je mu poprvé věnována individuální péče, a jeho chování se proto přirozeně liší od chování ve třídě s třiceti spolužáky. Tento rozdíl však není dostatečně reflektován a instituce si jej často nejsou schopny společně vyhodnotit.

Dítě se tak může stát obětí neprovázaného systému, v němž chybí skutečná mezioborová komunikace. Písemné zprávy samy o sobě k porozumění situace nestačí. Efektivní diagnostika a následná intervence vyžadují přímý dialog, sdílení zkušeností z terénu a ochotu jednotlivých institucí vzájemně si naslouchat a respektovat rozdílné role i perspektivy.

Různorodost vietnamských rodin a limity intervenční práce

Zkušenosti z praxe nám ukazují, že mezi vietnamskými rodinami, se kterými pracujeme, existují výrazné rozdíly – v sociálním zázemí, hodnotách, očekáváních i v tom, jak rozumějí životu v České republice. Většina našich klientů nepřišla do ČR primárně proto, že by zde chtěla žít, ale proto, že zde viděla možnost ekonomického úspěchu.

Česká společnost je pro ně přijatelná navenek, ale psychicky a hodnotově jí často nerozumějí. Naše zkušenost ukazuje, že přímé rady fungují jen u části rodičů. Zhruba u dvou třetin může konzultace vést k zamyšlení a postupné změně. U zbylé části však chybí nejen dovednosti, ale i motivace. Tito rodiče často vnímají svou roli především jako ekonomickou a **doporučení odborníků pro ně zůstávají abstraktní a vzdálená**. Změna pak není možná bez jejich vlastního vnitřního rozhodnutí.

To se promítá i do vztahu k práci druhých. Pokud někdo něco umí, je to vnímáno jako *danost* – „teď to umíš, tak to pro nás udělej“. Nevidí se čas, úsilí ani proces, který k dané dovednosti vedl. Tento postoj je typický zejména pro nevzdělanější klienty, kteří však zároveň nejsou „špatní lidé“, ale lidé s omezenými zkušenostmi a možnostmi.

Zajímavým jevem je ale i to, že někteří potomci vietnamských rodičů, kteří vystudovali související odborné obory, se komunitní práci v ČR záměrně vyhýbají. Práce v komunitním prostředí je pro ně emočně náročná a často nepříjemná, proto dávají přednost „běžným“ profesním tématům mimo komunitu. To však nic nemění na tom, že základní principy dobré práce s rodinou jsou univerzální a platí napříč kulturami.

Praxe nám nakonec ukázala, že **zásadní není rodičům říkat, co mají dělat, ale pomoci jim vytvořit vztah k vlastnímu dítěti, pokud jednoznačně chybí**. Základem je totiž schopnost dítě pozorovat, poznávat ho a naslouchat mu. V praxi se bohužel setkáváme s rodiči, kteří nedokážou odpovědět ani na základní otázky týkající se zdravotního stavu dítěte, protože s ním tráví minimální množství času – často jen krátký úsek dne. To má přímý dopad: rodiče si nevšimnou varovných signálů, nebo se při komunikaci s lékaři z kulturního hlediska prezentují v „lepší světlo“, což může vést k mylným diagnostickým závěrům.

Důležitým, ale často opomíjeným faktorem je také sebedůvěra rodičů, zejména u starších generací. **Pokud si rodič nevěří a není spokojený sám se sebou, jen obtížně dokáže vytvářet bezpečné a podporující prostředí pro dítě**. Péče o dítě navíc není jen otázkou hodnot, ale i konkrétních znalostí a dovedností – například základů první pomoci či orientace ve zdravotním systému. To vše vyžaduje čas, energii a ochotu investovat do sebe.

Právě proto jsme u některých rodin zvolili jinou cestu: místo opakovaného vysvětlování a řešení problémů nabízíme rodičům možnost strávit s dítětem vymezený čas – konkrétně několik hodin – bez tlaku, bez hodnocení a bez instrukcí. Cílem není náprava, ale společný prožitek. **Teprve skrze pozitivní zkušenost může u některých rodičů vzniknout motivace ke změně a ochota začít o vztahu s dítětem přemýšlet jinak**. Více si o této naší inovativní metodě přečtete v kapitole *Aktivizační aktivity spolupráce rodičů s dětmi*.

Poznámky k psychologii a diagnostice

Zásadním limitujícím parametrem je úroveň zvládnutí českého jazyka. Nezřídka se stává, že rodiče, žijící v uzavřené cizinecké komunitě, ovládají pouze základní fráze a poskytovaným radám a dotazům plně nerozumí.

Děti, které navštěvují českou školu, ovládají často český jazyk lépe a místo toho, aby naslouchaly pokynům a byly vedeny rodiči a pedagogy v souladu, stávají se tlumočníky rodičů, v případě řešení problémů tak mohou nejen odfiltrovat nepohodlné informace a cílené péči se vyhnout, ale také řadu informací nechtěně zkreslit z důvodu nedostatečného porozumění.

Úroveň zvládnutí českého jazyka u dětí je rovněž diskutabilní – stává se, že neovládají dobře český jazyk, protože jím komunikují převážně ve škole a ve skupině vrstevníků, a nikoli doma, ale ani mateřský jazyk, protože komunikace v domácím prostředí není dostatečná a nezřídka se omezuje na provozní pokyny a příkazy z důvodu pracovní zaneprázdněnosti rodičů. Děti i jejich rodiče mnohdy přikývují i v případech, kdy jim předkládané informace nejsou plně srozumitelné.

Vedle jazykové bariéry je rovněž významná sociokulturní bariéra. Je třeba počítat s odlišnými kořeny a principy výchovy. Neporozumění se objevuje i ve vnímání vzdělávacího systému, právního rámce i oblasti sociálně právní ochrany dětí. Jiná kultura také s sebou nese odlišnosti v žebříčku hodnot.

V důsledku zmíněných překážek je třeba velmi obezřetně uplatňovat například diagnostické metody, které jsou normovány pro odlišný sociokulturní kontext. Vypovídací hodnotu limituje nezanedbatelným způsobem i míra integrace rodiny v české společnosti, i to, kolikátá generace v Česku pobývá. Proto je vhodné využívat metody diferenciální diagnostiky a při práci s klienty využívat v maximální možné míře služeb tlumočnicka, který je dobře orientován v obou kulturách a dokáže překlenout rozličná nedorozumění.

Péče o klienty s odlišným jazykovým a kulturním vybavením často začíná na úrovni rozpoznání skutečných potřeb klienta, které vyplývají z úrovně porozumění sdělovaným informacím a porozumění kladeným otázkám a požadavkům. Dalším krokem je zapojení rodičů do spolupráce a objasňování širších souvislostí spojených s nároky ze strany vzdělávacího systému tak, aby dokázali rozpoznat jejich důležitost.

Nedílnou součástí je kontakt se školou a nastavování efektivních forem spolupráce. Někdy je třeba čelit i xenofobním, nebo naopak pozitivně diskriminačním tendencím. Po těchto úvodních krocích a alespoň částečném vyrovnání „startovních podmínek“ ve srovnání s dětmi z českého prostředí je možné se s klientem snažit o standardní práci.

Jazyková diagnostika mateřského jazyka

Na základě naší dlouhodobé praxe a opakovaných zkušeností s nepřesnou či zavádějící diagnostikou vietnamských dětí jsme v rámci naší organizace navázali **odbornou spolupráci s vietnamským odborníkem**, který by úroveň mateřského jazyka s určitou přesností dokázal diagnostikovat, ačkoli ani v zemi jeho původu tyto metody příliš rozvinuté nejsou. Tuto formu testování jsme zavedli online, prostřednictvím širokoúhlé obrazovky, a jako první v českém kontextu jsme tak začali poskytovat orientační jazykovou diagnostiku dětem s OMJ jako vietnamštinou.

Impulzem byla nejen skutečnost, že většina diagnostických pracovišť v České republice není na práci s vietnamskými dětmi jazykově ani kulturně připravena a obtíže dítěte jsou často zjednodušeny na závěr „dítě neumí česky“, s následným doporučením asistenta pedagoga, aniž by byla ověřena skutečná jazyková kapacita dítěte. Diagnostické metody normované pro českou majoritu mají navíc v odlišném sociokulturním kontextu omezenou vypovídací hodnotu. Výsledky jsou výrazně ovlivněny mírou integrace rodiny, generační zkušeností s pobytem v ČR, předchozím kontaktem s testováním i porozuměním zadání. Bez zohlednění těchto faktorů hrozí, že jazyková bariéra zakryje skutečné obtíže dítěte, nebo naopak povede k mylným diagnostickým závěrům.

Průběh jazykové diagnostiky krok za krokem

Orientační jazyková diagnostika realizovaná **ve spolupráci naší organizace a vietnamské psychiatricky** představuje tedy v českém prostředí dosud výjimečný doplněk standardních vyšetření. **Jejím cílem není nahrazovat diagnostiku v českém systému, ale zpřesnit odborný pohled na jazykový vývoj dítěte** – tedy zjistit, zda dítě disponuje funkčním jazykovým základem v mateřském jazyce, nebo zda je namístě uvažovat o hlubších vývojových obtížích.

Na výše popsaném metodologickém základě vznikl následující **diagnostický postup**:

- 1) Rodiče jsou předem informováni o smyslu a průběhu vyšetření a mají možnost klást otázky ještě před jeho zahájením. Vietnamská psychiatrická je seznámena se školní situací dítěte i s důvodem, proč byla diagnostika doporučena. Vyšetření probíhá online a je vedeno v vietnamštině, aby dítě mohlo komunikovat v jazyce, který je mu nejbližší.
- 2) Psychiatrická navazuje kontakt s dítětem nenásilnou formou – dítě si kreslí, povídá si, popisuje obrázky nebo běžné situace ze svého života. Tato část slouží nejen k navázání důvěry, ale také k základní orientaci v úrovni porozumění, slovní zásoby a schopnosti vyjadřovat se. Součástí úvodní fáze bývá i rozhovor s rodičem a doplnění anamnestických údajů.
- 3) Podle potřeby je do celého procesu zapojen interkulturní pracovník, který zajišťuje jazykové a kulturní zprostředkování mezi odborníkem, rodiči a českými institucemi. Zároveň sleduje průběh vyšetření, zaznamenává specifické projevy dítěte a pomáhá zasadit jednotlivá zjištění do kontextu rodinného a školního prostředí.
- 4) Nakonec dítě absolvuje strukturované testování, které trvá přibližně jednu hodinu. Používané úlohy jsou zaměřeny na porozumění mluvenému jazyku, aktivní slovní zásobu, schopnost vyprávění, práci s významem slov a základní jazykové myšlení. Cílem není „testovat výkon“, ale získat realistický obraz toho, jakým způsobem dítě jazyk skutečně používá.

Výstupem diagnostiky je:

- orientační posouzení jazykové úrovně dítěte v mateřském jazyce,
- zhodnocení, zda se objevují signály hlubších vývojových obtíží,
- doporučení dalšího postupu v českém vzdělávacím systému,
- návrh podpůrných opatření formulovaných ve spolupráci školy, rodičů, interkulturních pracovníků a vietnamských odborníků.

Tento postup umožňuje lépe porozumět skutečným potřebám dítěte a snižuje riziko mylných závěrů, které by mohly vést k nevhodné nebo neúčinné intervenci. Domníváme se, že pro děti vyrůstající ve více kulturních prostředích je velmi důležité diagnostiku realizovat z pohledu všech zúčastněných kultur. Jedině tak je možné efektivněji odhalit určité poruchy a nalézt adekvátní řešení.

Závěrem

Diagnostika vietnamských dětí nesmí být zkratkovitá ani pohodlná. Nejde o volbu mezi českou a vietnamskou kulturou, ale o **vytvoření podmínek, aby dítě mohlo rozvinout svůj potenciál**. K tomu patří kvalitní práce s jazykem, respekt ke kulturnímu kontextu, skutečná spolupráce institucí a ochota hledat příčiny obtíží do hloubky.

Bez těchto kroků hrozí, že děti s dobrým potenciálem projdou vzdělávacím systémem s falešnými diagnózami, bez podpory – a s rostoucí frustrací, která se později projeví v chování, duševním zdraví nebo úplném odchodu ze systému.

K tomu je třeba zdůraznit, že žádná obecná poučka o „vietnamské“ či „české“ kultuře nemůže nahradit individuální práci s konkrétním dítětem a rodinou. **Kulturní rámce mohou sloužit jako orientační nástroj** – pomáhají rozšířit pohled, upozornit na možné souvislosti a počítat s různými variantami výkladu situace. Neměly by se však stát nálepkou ani zkratkou, která uzavírá další zkoumání.

Každý případ má své specifické okolnosti, motivace i vnitřní dynamiku a právě ty je třeba zohledňovat. Smyslem interkulturní práce proto není zařazování lidí do předem daných kategorií, ale **citlivá analýza konkrétní situace a hledání řešení**, které odpovídá reálným potřebám dítěte i jeho rodiny.

9. Kazuistiky

Následující kapitola představuje některé naše kazuistiky vycházející z **reálné, dlouhodobé práce s klienty** – vietnamskými dětmi, jejich rodinami a institucemi, které s nimi přicházejí do kontaktu. Tematické kapitoly, které jim předcházejí, nevznikly jako samostatný teoretický rámec, ale jako **systematizace zkušeností**, jež se v těchto kazuistikách opakovaně objevují.

Kazuistiky zachycují situace, v nichž se nejzřetelněji ukazuje, jak jazyková bariéra, kulturní kontext, rodinné strategie, institucionální nastavení i osobnost dítěte vzájemně působí. Jsou to právě konkrétní děti a jejich příběhy, které postupně odhalily, kde selhává diagnostika, kde dochází k nepochopení mezi školou a rodinou a kde systém nabízí zdánlivá řešení, jež problém pouze přesouvají nebo prohlubují.

V kazuistikách je záměrně (fialovým písmem) zvýrazněno to, co se vztahuje k interkulturní práci. Pozornost je věnována zejména momentům, které by **bez zásahu interkulturního pracovníka vůbec nenastaly** – například skutečné porozumění sdělení rodičů, odhalení skrytých významů v komunikaci, zpřesnění anamnestických údajů, změna interpretace chování dítěte či propojení institucí, které spolu dosud nekomunikovaly. Kazuistiky tak neukazují interkulturní práci jako „doplňek“ existujících služeb, ale jako **klíčový intervenční prvek**, který v řadě případů umožnil vůbec zahájit smysluplnou odbornou práci.

Kazuistiky v této části tedy nejsou odbornými texty v užším slova smyslu. **Vycházejí z autentických zkušeností interkulturních pracovníků a zachycují konkrétní situace, se kterými se při své práci setkávali.** Jejich cílem není nabídnout zobecnitelné závěry, ale ukázat různorodost interkulturní práce, její možnosti i náročnost v konkrétních případech. Texty proto zachovávají do určité míry svůj vyprávěcí charakter a způsob, jakým byly zkušenosti pracovníků zaznamenány.

První část (A. Práce s klienty) se zaměřuje na individuální kazuistiky. Tyto případy ukazují, že potíže dětí často nejsou „viditelné“ na první pohled – mohou se skrývat za mlčením, poslušností, popíráním obtíží, nebo naopak za chováním, které je mylně interpretováno jako výchovný problém či porucha. Kazuistiky zároveň ukazují, jak zásadní roli hraje práce s rodiči, kvalita komunikace a schopnost odborníků ověřovat porozumění. Současně ukazují, že interkulturní práce může zasahovat do velmi různorodých a náročných situací – od školy a diagnostických vyšetření, přes zdravotní a sociální služby, až po jednání s úřady či soudy. V řadě případů jde o dlouhodobou a komplexní práci, která vyžaduje koordinaci více aktérů, průběžné vyhodnocování situace a schopnost reagovat na její proměny.

Druhá část (B. Práce v rámci instituce – systémové kazuistiky) vychází z případů, v nichž bylo nutné pracovat nejen s dítětem a rodinou, ale i se školou, obcí či dalšími institucemi. Tyto kazuistiky odhalují systémové limity – nedostatečnou koordinaci, absenci sdílení informací, chybějící interkulturní kompetence – a zároveň ukazují, že změna je možná tam, kde se daří navázat skutečnou spolupráci.

Cílem kazuistik není nabídnout „správný postup“, ale **zprostředkovat proces odborného uvažování**, který práci s dítětem a rodinou provází. Čtenář je zván k tomu, aby jednotlivé případy četl nejen jako uzavřené příběhy, ale jako zdroj otázek: *Co vlastně víme? Co si jen domýšlíme? Co jsme si neověřili? A jak by se situace mohla vyvíjet, pokud změníme způsob práce?*

V tomto smyslu jsou uvedené kazuistiky místem, kde se odborná praxe, interkulturní zkušenost a systémové uvažování setkávají v konkrétních životech dětí a jejich rodin.

A. PRÁCE S KLIENTY



1. Dítě mimo systém

Vstupní informace

Před lety nás kontaktovala klientka s prosbou o pomoc. Uvedla, že má doma osmileté dítě, které nikdy nechodilo do školky ani do školy. Podle jejích slov šlo o sirotka bez matky i otce, který byl v předškolním věku odložen na veřejných toaletách, kde ho klientka našla a vzala k sobě. Vychovávala ho a starala se o něj z vlastní vůle, protože sama měla z dětství podobnou zkušenost. Její prosba zněla, abychom dítě zapsali do školy. Zároveň uvedla, že dítě nemá žádné platné doklady ani povolení k pobytu, má pouze prázdný pas.

Úvodní pohovor

Klientku jsme pozvali na **vstupní konzultaci**, která probíhá s každým klientem, u něhož je patrné, že se bude jednat o závažnější, problematičtější kauzu, nejen o jednorázové tlumočení či intervenci. Kritéria pro vyhodnocení vážnosti jsou různá a odvíjí se také od názoru subjektů, které jsou do problematiky zapojeny - např. škola, třídní učitel, psycholog, OSPOD, policie, dětský lékař atp.

Klientka přišla s jedinými dokumenty, které k dítěti měla, a znovu zmatečně popisovala celý příběh jeho nalezení. Mezi zmíněnými dokumenty jsme našli protokoly z OSPOD a šetření policie. Dle slov klientky našla chlapečka na veřejných toaletách ve věku asi dvou až tří let. Na nás se však údajně obrátila až „podruhé“, když se u ní dítě „objevilo“. Chlapeček měl u sebe jen pas, byl opuštěný, bez rodičů. Klientka se jej ujala a starala se o něho jako o vlastního – zajišťovala mu stravu, bydlení a snažila se mu vytvořit rodinné zázemí. Časem došla k rozhodnutí, že by měl navštěvovat nějaké školní zařízení, a proto vyhledala naši organizaci. Z celkového popisu však nebylo zcela srozumitelné, kdy se co stalo a jaká byla přesně následnost jednotlivých popisovaných událostí.

Celou **situaci klientky a příběh chlapce jsme tedy museli prozkoumat a zjistit**, kde příběh přesně začíná, co z příběhu se přesně odehrálo, a co ne. V průběhu rozhovoru také klientka často zdůrazňovala svou finanční tíseň. Uváděla, že s rostoucím věkem dítěte se zvyšují náklady na jeho péči, a proto by jí pomohlo, kdybychom se pokusili zjistit, zda má nárok na nějaký státní příspěvek, když se o dítě stará z dobré vůle.

Rozhovor s dítětem

Chlapec, který k nám přišel, byl ve věku přibližně osmi let a z jeho chování bylo zřejmé, že byl ponechán vlastnímu spontánnímu vývoji bez většího výchovného působení. Mluvil vietnamsky s omezenou slovní zásobou, češtinu ovládal pouze nespisovně a gramaticky nesprávně, základní potřeby si dokázal ukázat nebo popsat jen jednoduchými slovy či slovními spojeními. Na první schůzce jsme s dítětem vedli **krátký rozhovor s jednoduchými otázkami**: jak se jmenuje nebo jak mu říkají, kolik je mu let, co dělá rád, kde bydlí, koho má rád a zda ví, kde má rodiče.

Chlapec na otázky odpovídal pohotově, jasně a zřetelně. Dokázal popsat svůj věk, říci jméno a uvést, kde a u koho bydlí. Klientku, která s ním přišla, oslovoval jako „matku“. Tvrdil, že chce do školy, že chce mít kamarády a chce se učit číst a mluvit. V danou chvíli bylo velmi těžké posoudit, zda tuto potřebu skutečně měl, nebo mu byla prezentována jako potřeba, kterou by dítě jeho věku mělo mít v přirozeném vývoji. Z rozhovoru vyplynulo, že nějaký čas „někam“ chodil, do nějakého zařízení, mluvil o

policii, také o tom, že neví, kde jsou jeho rodiče, a že byl v zahraničí. Ani z vyprávění chlapce nic jasného nevyplývalo. Jelikož byl nezletilý, **kontaktovali jsme OSPOD**.

Strategie vedení kauzy a škola

Vzhledem k tomu, že výpovědi klientky se často měnily a některé části zůstávaly pořád nejasné, usoudili jsme, že schopnosti klientky reflektovat některé výchovné problémy budou zřejmě snižené, a zaměřili jsme řízení kauzy zejména na dítě. Podle školského zákona ČR by dítě ve věku sedmi let již mělo mít za sebou povinnou předškolní docházku v mateřské škole nebo v předškolním ročníku (někdy nazýván jako nultý ročník) na základní škole. Ve věku osmi let by měl tedy navštěvovat minimálně 1. třídu ZŠ. Klientka se na nás však obrátila na jaře, kdy školní rok již běžel, respektive pomalu dobíhal. Nebylo možné zapsat dítě do 1. třídy na konci školního roku, když navíc dosud žádné školní zařízení nenavštěvovalo. Nabízela se otázka, **co s dítětem, které podle zákona již musí navštěvovat povinnou školní docházku?**

Pobytové oprávnění a škola

Další problém, který souvisel s povinnou školní docházkou cizince, představoval jeho **pobyt**. Aby cizinec mohl v ČR chodit do školy, musí mít podle zákona a informací Ministerstva vnitra a odboru azylové a migrační politiky legální pobyt na území ČR a s ním spojené povinnosti, například platné zdravotní pojištění. Náš chlapec však legální pobyt neměl, a neměl tedy ani **zdravotní pojištění**, což podle tehdejšího posouzení komplikovalo jeho přijetí do školského zařízení. (Přestože některé NNO a advokáti tvrdí, že na území ČR mají všechny děti právo na vzdělávání.) Důležité je také zmínit, že chlapec neměl ani **praktického lékaře**, tudíž mu pravděpodobně chyběla i povinná očkování – minimálně informace o nich, pokud nějaká absolvoval –, která by měl mít před vstupem do dětského kolektivu.

Největší obavy odborníků ale pramenily z toho, že chlapec nebude schopen se mezi vrstevníky integrovat. Dítě, které nikdy nemělo žádné hranice ani pravidla daná výchovou, neví, co je správné a co špatné, kdo jsou dobří a kdo špatní lidé, jak se chovat na veřejnosti, natož ve škole, a jaké jsou základní hygienické návyky či pravidla slušného chování. Může takové dítě nastoupit do školy? Jakou má šanci uspět? Navíc v září, kdy nejdříve mohl nastoupit do školy, by byl téměř devítiletý - a to měl nastoupit do třídy mezi šestileté, max. sedmileté prvňáčky? Rovněž s ohledem na jeho nestandardní dětství a zažitá traumata (spojená se zásahem policie, OSPOD a dalších orgánů) bylo pravděpodobné, že jeho chování nebude srovnatelné s chováním dětí jeho věku, a už vůbec nebude mít stejné potřeby jako běžný prvňáček.

Strategie řešení a práce s opatrovníci

Po dlouhém a časově náročném **šetření celé kauzy společně s odborníky, OSPOD, právníky** aj. se podařilo zajistit chlapci legální pobyt a všechny potřebné doklady k tomu, aby mohl být **zapsán do 1. třídy** s nástupem v nadcházejícím školním roce. Ve spolupráci s OSPOD jsme naplánovali kroky, které bylo nutné splnit, aby dítě mohlo nastoupit do školy. Jelikož byl chlapec již oficiálně „sirotek“, hrál zde OSPOD významnou roli.

Klientku, v tuto chvíli již zákonnou opatrovníci chlapce, jsme **seznámili se všemi informacemi, problematikou a obtížemi spojenými s jeho školní docházkou**. Doporučili jsme jí **kurzy českého jazyka pro děti a přihlásili chlapce na prázdninový příměstský tábor**, aby přišel do kontaktu s vrstevníky ještě před nástupem do školy a postupně si zvykal také na pravidelný režim.

Klientka již byla ve vyšším věku a měla omezené porozumění systému školní docházky a školskému systému ČR. Velkou roli hrála také výrazná jazyková bariéra její i jejího manžela. Ačkoli oba žili v ČR již delší dobu, jejich motivace naučit se česky byla minimální. Oba žili převážně mezi vietnamskou

komunitou a v případě potřeby vyřízení čehokoli se obraceli na zprostředkovatele, který jim za úplatu vše zařídil. Snažili jsme se je motivovat k účasti v kurzu českého jazyka, který by jim později po úspěšném složení zkoušky mohl pomoci získat trvalý pobyt, a tím i finanční úlevu. Oba klienti se však vždy bránili tím, že nemají čas, musí pracovat a vydělávat peníze a s výdaji za zprostředkovatelské služby jsou smíření. Měli sice velký zájem o získání trvalého pobytu a s ním spojených výhod (např. přístupu k veřejnému zdravotnímu pojištění), jejich motivace učit se česky však byla nulová. Proto jsme jí navrhli alespoň **pravidelná setkání s mediátorem, psychologem či interventem, která by jí pomáhala při řešení různých situací.**

Nástup do první třídy

Z **prázdninového pozorování** chování chlapce během příměstského tábora (jednalo se o integrační příměstský tábor se smíšenou skupinou dětí ve věku 5–8 let) bylo patrné, že je chlapec rád mezi dětmi, avšak byl znát věkový rozdíl i odlišné sociální zázemí. S ohledem na jeho dosavadní život nebyl tak „hravý“ jako jeho vrstevníci. Na jednu stranu byl ochotný spolupracovat, rád se učil novým věcem a rád pomohl například s prostřením stolu či úklidem, na druhou stranu nevěděl, jak navázat kontakt s kamarády a jak řešit konflikty jinak než agresí.

Začátkem nového školního roku nastoupil do 1. třídy. **S vedením ZŠ jsme vše předem konzultovali.** Vedení vědělo, v jaké situaci se chlapec nachází, jaké má psychické trauma z dětství a kde a s kým vyrůstá. Věkový rozdíl byl hned na počátku patrný – chlapec byl větší, mohutnější a měl také jiné předpoklady k myšlení a rozhodování než běžný prvňáček. V průběhu školního roku se bohužel veškeré obavy z problémů s chlapcovým „nezapadnutím“ do kolektivu i školského systému naplnily. Chlapec nedokázal udržet pozornost, jeho projevy chování bývaly občas negativní, někdy až agresivní, nerozuměl si se spolužáky, často neměl pomůcky a nenosil domácí úkoly. Třídní učitel z něj byl nešťastný, a proto nás požádal o supervizi a intervenci.

V rámci supervize jsme chlapce pozorovali ve školním režimu, v hodině i o přestávce. Na první pohled se chlapec zdál klidný. Je ovšem důležité upozornit, že chování vietnamských dětí při návštěvě dospělých osob se může měnit – může docházet k projevu respektu, strachu a lehkému „přetvařování se“. I tak jsme mohli vyzorovat různé nedostatky a nedorozumění ve vyučování. U chlapce bylo vidět, že je aktivní, rád se hlásí a chce přitáhnout pozornost třídního učitele. Na druhou stranu z chování učitele bylo patrné, že chlapce raději ignoruje, než aby mu dal možnost projevu. Je přirozené, že dítě chce větší pozornost, zvláště když ji nikdy předtím od učitele nemělo. Třídní učitel si ale na tento jev stěžoval a poukazoval na to, že je chlapec hlučný a soustavně na sebe stahuje pozornost. Dle chlapcovy opatrovnice mívá chlapec doma stavy, kdy se někdy do školy těšil, ale často také ne, protože měl pocit, že jej třídní učitel nemá rád.

Po skončení supervize jsme **aktuální situaci chlapce a jeho chování ve škole s třídním učitelem probrali.** K našemu úžasu byl třídní učitel překvapen, když jsme mu chlapcův příběh odvyprávěli, neboť vůbec nebyl o jeho minulosti ani sociálním zázemí informován. Zde se můžeme pozastavit nad zásadním problémem: jak je možné, že mu vedení školy tak důležité informace nepředalo?

Proces vzdělávání

Brzy k nám chlapec začal docházet **na doučování.** V hodině pracoval velmi aktivně, byl chytrý, ale na těžší témata přestával mít trpělivost. Péče opatrovnice nebyla pro něj příliš podnětná. Zabezpečovala mu základní potřeby, ale ke vzdělávání ho vést nedokázala. Chlapec přibýval na kilogramech a jen těžko a pomalu se učil. Jeho situaci často řešil OSPOD i naše intervence. Docházel do různých nízkoprahových klubů a na další doučování, **v čemž jsme opatrovníky opět podporovali.**

Nakonec, po několika letech podpory, se zdá, že chlapec mnohé ze školních obtíží dohnal. Se svou opatrovnicí má ustálený vztah a udržuje si i relativně dobré výsledky ve škole. Díky aktivním zásahům

nové třídní učitelky, sociálních pracovníků OSPOD, naší organizace a zapojení opatrovníků se chlapec škole dobře přizpůsobil a našel si i kamarády.

Nové výzvy

Do rodiny opatrovnice se přistěhovali její dospělí potomci se svými dětmi z Vietnamu. Jedno z jejích vnoučat se nyní potýká s nároky 1. třídy. Chlapec tak převzal roli staršího bratra a je vedený k tomu, aby mladšímu „sourozenci“ se školou pomáhal. Na dané téma proběhlo také za naší přítomnosti **jednání s jeho rodiči**. Uvidíme, jak se bude tento příběh vyvíjet dále...

| Naše IKP v kauze

Navázání kontaktu a práce s rodinou: získání důvěry klientů, kteří se na nás obrátili | práce s opatrovníci | práce s dítětem | konzultace s rodiči | strategické plánování s rodinou | průběžné pozorování rodiny a klientů | průběžná aktualizace informací.

Spolupráce a komunikace mezi institucemi: práce s institucemi | komunikace a spolupráce s OSPOD, právníky, PPP, školou a dalšími zainteresovanými institucemi či osobami | společné plánování realizace kauzy | zprostředkování informací mezi institucemi o kauze i mezi jednotlivými odborníky v rámci organizace | řešení právních dilemat | interkulturní mediace | interkulturní asistence oběma stranám před realizací.

Praktická podpora dítěte a rodiny: zajištění dokladů a pobytu pro dítě | přihlášení dítěte do školy | přihlašování dítěte na příměstský tábor | zajišťování doučování, včetně doučování češtiny | zajišťování a návštěvy lékařů | náhledy ve třídách s následnou zpětnou vazbou.

Odborná podpora a zajištění služeb: supervize | zajišťování odborníků ochotných konzultovat s klienty prostřednictvím tlumočnicka | zajišťování tlumočení po celou dobu realizace kauzy.

Vždy...

Každou kauzu **nezávisle analyzujeme**, abychom mohli **správně nastavit proces intervence** | **realizujeme rozhovory se všemi zúčastněnými** | často přinášíme rodinám, klientům i dalším organizacím **nové informace potřebné k realizaci intervence**.



2. Co může znamenat mlčení?

Vstupní informace

Spolupráci s následující rodinou jsme zahájili před několika lety, kdy nás oslovila škola, která si nevěděla rady s vietnamským žákem, který v 1. třídě vůbec nekomunikoval. Potřebovala zjistit příčiny – jednak aby mohla hledat vhodné metody vzdělávání a jednak aby se vůbec s žákem dorozuměla. Vzhledem k tomu, že žák nemluvil, možnosti diagnostiky, které měla k dispozici PPP, byly omezené. Proto se **škola obrátila na nás jako na organizaci s odbornými jazykovými a kulturními znalostmi prostředí chlapcova původu**.

Ze škol často přicházejí podobné informace, samotný popis problému ze strany zástupce školy však neumožňuje posoudit, o jak závažné projevy se jedná. Vždy je nutné získat vstupní informace nejen ze sdělení školy, ale také ze setkání rodičů s pedagogy a setkáním s dítětem, pozorováním jeho běžného chování ve třídě, případně získáním informací od jiných institucí, které přišly s rodinou do styku. **Jedním z velmi důležitých kroků naší interkulturní práce je tedy hovořit se všemi účastníky kauzy.** Je to nezbytné pro **analýzu skutečného stavu kauzy a pro ověření efektivity předchozí vzájemné komunikace zúčastněných** (školy, žáka, rodičů).

Úvodní setkání ve škole

Ve škole jsme se **setkali se zástupcem ředitele školy, třídní učitelkou, rodiči a se zmíněným žákem.** Ze strany školy jsme se dozvěděli, že je s žákem opravdu velmi těžké hovořit. Třídní učitelka popisovala, že je žák mlčenlivý, neodpovídá a nereaguje. Pouze v případě, že k němu přijde blíž a osloví jej přímo, je ochoten jí zašeptat odpověď do ucha. Objevilo se tedy podezření na mutismus. Rodiče však uvedli, že doma žák komunikuje zcela normálně - s rodiči, svou starší sestrou i s vietnamskými kamarády, které rodina občas navštěvuje.

Vzhledem k na první pohled zcela protichůdným tvrzením pedagogů a rodičů jsme ve vietnamštině vedli rozhovor i se žákem. Odpovídal ve vietnamštině, ale také jen velmi stroze, a při komunikaci neprojevoval ve tváři žádnou mimiku. Když ani rozhovor ve vietnamštině nepřinesl vyšší aktivitu žáka, přemýšleli jsme o různých možných příčinách jeho projevu - od nepodnětného sociálního vývoje v rodině, přes domácí násilí, až po poruchy řeči a osobnosti apod.

Řešení kauzy ve škole prostřednictvím tlumočnicka

V průběhu kauzy jsme rodičům tlumočili i na třídních schůzkách. Opět jsme slyšeli, že chlapec ve škole nemluví a neprojevuje žádné emoce, nemá žádné kamarády, nekomunikuje s třídní učitelkou ani s asistentkou. Spolupráce mezi školou a rodiči byla na velmi slabé úrovni, protože rodiče, ačkoli žili v ČR přes deset let, neuměli česky. Bylo těžké zjistit chlapcovu jazykovou úroveň, protože chlapec nekomunikoval v češtině ani ve vietnamštině. Rodiče byli také školou upozorněni na to, že chlapec dobře nevidí a měli by s ním navštívit očního lékaře.

Chlapcova matka nicméně opakovaně tvrdila, že její syn se chová zcela normálně a zamlklost je pouhá jeho introvertní povahová vlastnost. Argumentovala tím, že byla v dětství stejná - rovněž tichá a nenápadná, s minimem kamarádů. Oba rodiče sice připouštěli, že někdy je syn bojácný, ale oba byli přesvědčení o tom, že se to časem určitě zlepší, nebo samo zmizí. Rodiče se na nás neobrátili s prosbou o pomoc, ani nevěřili informacím ze školy - měli naopak pocit, že děláme něco zcela nevyžádaného, nechtěného a zbytečného.

První konzultace s rodinou byly díky tomu velice náročné. Otec i matka si nepřipouštěli, že by jejich syn mohl mít nějaké psychické problémy, a už vůbec že by potřeboval pomoc od odborníka. Na konzultace se snažili chodit, ale neposkytovali pravdivé informace k synově zdravotnímu ani psychickému stavu.

Orientační vyšetření vietnamskou psychiatrickou

Z toho důvodu jsme škole i rodině nabídli, že bude chlapec **vyšetřen vietnamskou psychiatrickou**, která posoudí sledované projevy prostřednictvím vietnamštiny. Toto **vyšetření v současné době umožňuje naše organizace jako jediná v ČR.**

Protože se domníváme, že laboratorní vyšetření jsou pouze jedním ze zdrojů informací pro zhodnocení diagnostikovaného, nabídli jsme díky naší spolupráci s pedagožkou také **pozorování dítěte ve třídě.** Na základě pozorování jsme zjistili, že přístup třídní učitelky byl velmi profesionální. Přesto jsme se rozhodli vyzkoušet **„intervenční hodinu“, při níž se naše odbornice pokusila sama vést děti ve třídě a přimět**

žáka k aktivnější komunikaci. Zatímco žák ke své třídní učitelce promlouval potichu do ucha, s naší odbornicí nekomunikoval téměř vůbec. Nic tedy nenasvědčovalo tomu, že by bariéry vznikaly na straně vyučující.

Z lékařského vyšetření vietnamskou psychiatrickou, přestože jej považujeme za orientační, vyplynula silná sociální fobie spojená s depresí. Z toho důvodu jsme chlapce **objednali k pobytu na psychiatrii**, kde tyto závěry potvrdili a doporučili dítěti medikaci.

Lékařská péče

Rodiče nicméně situaci dlouhodobě zlehčovali a svéhlavě se neřídili ani radami lékařů; dlouhodobě syna k lékaři neposílali, ani nevnímali potřebu podávat mu předepsanou medikaci. Situace došla tak daleko, že chlapec musel být hospitalizován v nemocnici.

Praktická lékařka chlapce bohužel také nebyla nápomocná při přesvědčování rodičů o nutnosti podávání medikace. **Zajistili jsme tedy konzultaci s touto lékařkou**, abychom ověřili způsob medikace a jejího předepisování. Zjistili jsme, že lékařka odmítla rodičům předepsat léky doporučené nemocnicí, protože podle jejího vyjádření přišli až po delším časovém úseku, než bylo možné léky předepsat. Ani v další léčbě chlapce nebyla nijak aktivní. S pasivitou na straně rodičů i lékařů se setkáváme poměrně často, což ve výsledku může výrazně ohrozit účinnou léčbu dítěte.

Chlapce jsme nakonec **sami objednali na vyšetření u psychiatra a neurologa**. Vzhledem k omezenému počtu neurologů a dětských lékařů je objednávání dětí na vyšetření velmi náročné, a to i časově. Rodiče to kvůli jazykovým problémům a studu často vzdají po prvním neúspěchu. Doba realizace základních vyšetření se pak může protáhnout až na jeden rok.

Rodině jsme nakonec **zajistili nový recept na medikaci**. Aby však chlapec medikaci užíval, museli jsme **přesvědčit rodiče, že mu tato medikace může prospět**.

Covidová přestávka, změna učitele a intervence OSPOD

Ačkoli se nakonec podařilo rodiče přesvědčit o nutnosti podávat chlapci předepsané léky, v době epidemie byly kontakty s rodinou i školou omezené a stav chlapce se nijak nezlepšoval. Nový třídní učitel nakonec nahlásil situaci žáka na OSPOD, který na základě komunikace se školou, naší organizací a dalšími relevantními institucemi zahájil s rodinou intenzivní spolupráci. Laxní přístup rodičů k celé situaci vnímala škola jako přetrvávající problém a rodiče podezřívala ze zanedbávání péče. Rodině byla doporučena spolupráce s naší organizací, jelikož jako jedna z mála **poskytuje intenzivní konzultace a terapie s odborníky za přítomnosti tlumočníka**.

S rodinou jsme následně zahájili rodinné i individuální terapie podle potřeby a současně jsme ji zvali **nově vytvořené aktivizační aktivity s cílem podpořit aktivní spolupráci rodičů s dětmi**.

Terapie rodinou

Na společných setkáních jsme v první řadě řešili zdravotní omezení chlapce a práci s medikací. Ve druhé řadě jsme rodiče poučili o tom, jak s chlapcem mají zacházet, aby mohli ulevit jeho depresi a sociální fóbii a pomohli mu vnímat svět jinak. Komunikační dovednosti k tomu potřebné si mohli vyzkoušet i v rámci „**interaktivních konzultací**“, kde si takovou komunikaci mohli přímo natrénovat.

Otec chlapce začal být velmi aktivní, docházel s ním na různé akce i na naše aktivizační aktivity. Přístup matky byl však ovlivněný její emoční nedostatečností a nízkým přijetím chlapcových handicapů. Proto se terapie ubírala i tímto směrem, resp. vhodnou aktivizační aktivitou dosáhnout motivace samotné matky. Na závěr jsme byli svědky zprvu neuvěřitelné situace: **matka svého syna začala poprvé objímat a projevovat k němu vřelejší emoce**.

Změna byla na straně chlapce po několika letech patrná. Zejména díky otci se chlapec účastnil **doučování, na která jsme ho pomohli přihlásit**, a setkání v rámci komunity, aby se tolik nestyděl a zvykal si na cizí kolektivy. Ve škole se navíc změnil ředitel a velmi se tím proměnil i celý přístup pedagogického kolektivu – profesionalizoval se, a tím i celé působení směrem k chlapci zefektivnil. Poté, co jsme na konzultaci **přizvali i jeho starší sestru**, bylo potvrzeno, že pokud má někdo k chlapci pozitivní přístup a dlouho se s ním zná, výrazně to napomáhá tomu, aby se choval aktivněji.

Posledním tématem bylo nošení brýlí. Přestože chlapec rodičům říkal, že nevidí dobře, stále o tom pochybovali. **V rámci interaktivních konzultací jsme jim proto názorně předvedli**, že jejich syn skutečně nevidí – stejně jako u lékaře jsme mu dali text ke čtení. Teprve po této ukázce souhlasili s tím, že mu brýle budou do školy dávat. Bohužel se zatím nedaří ani rodičům, ani paní učitelce přimět chlapce k tomu, aby brýle ve třídě skutečně nosil. Situaci komplikuje především nekoordinace komunikace – chlapec ve škole říká, že má brýle doma, takže učitelka podezírá rodiče, že syna nekontrolovali. On je však mnohdy má v aktovce s sebou, jen je nevytáhne, protože je nerad nosí.

Aktivizační aktivity

Otec s chlapcem se zúčastnili dvou našich výletů pro rodiče s dětmi. Během „intimní aktivity rodiče s dítětem“ v rámci naší aktivizační aktivity A1+1, se oba uvolnili a prožili veselé odpoledne. **Otec poprvé viděl, jak se jeho syn směje mimo rodinu, v kolektivu cizích lidí**. Oba se účastnili opravdu aktivně a syn vytvořil krásná výtvarná díla (rodokmen z listů a kaligrafický nápis jména otce s jeho vlastnostmi). Pozorovali jsme, že v prostředí známějších lidí se chlapec pohybuje uvolněněji a usmívá se, ačkoli toho moc nenamluví. Rád tvoří a má rád organizované činnosti.

Na naší další aktivitě „přípravy dítěte do školy s rodiči“ jsme pozorovali, že rozumí češtině daleko více, než mluví (až 70 %). Tato aktivita zapůsobila i na otce, když **viděl, s jakými konkrétními obtížemi se jeho syn při výuce potýká**. Chlapec prožíval naplno své emoce a otec více pochopil, jak se syn v kolektivu chová. Celkově měla jejich účast na aktivitách velmi pozitivní vliv.

Vývoj a ustálení situace

Při **další návštěvě školy s námi nový pan ředitel vše podrobně probral a přizval také třídní učitelku** a další pedagogy. Udělali na nás dojem, že se o žáka zajímají, dobře ho znají a mají informace o jeho zázemí. Ve třídě seděl s kamarádem, pracoval a dával pozor. Domluvili jsme se na další návštěvě po prázdninách.

V současné době se **situace zdá být stabilní**. Po roce intenzivní spolupráce začal chlapec ve škole projevovat emoce, smát se a také potichu mluvit. Rodina je stále pod dohledem OSPOD. Chlapec se v rámci svých možností vzdělává, ve škole relativně dobře funguje a našel si i kamarády. Rodiče se mu v rámci svých možností věnují a více dbají na jeho zdravotní stav. O víkendu vždy jeden z rodičů zůstává s chlapcem doma.

Po určité době, kdy se stav rodiny stabilizoval a ve škole měl chlapec skvělou a citlivou péči, jsme s rodinou po vzájemné evaluaci spolupráci ukončili.

Závěrem k interkulturní práci

Zpočátku škola i OSPOD prezentovaly situaci žáka jako bezvýchodnou. Po analýze situace a současného stavu se však ukázalo, že chlapec v rámci svých možností prospívá. Hodnocení situace ze strany školy, OSPOD i rodičů se výrazně posunulo směrem k pozitivnější spolupráci.

V roli interkulturního pracovníka bylo velice důležité **zjistit postoj rodiny k celé situaci**:

- jak se chlapec chová doma

- zda rodiče mají dostatek informací ze strany školy
- zda jsou ochotni a schopni svému synovi pomoci.

Klíčem úspěchu této kauzy bylo vrátit se k počátku:

- jaký měl chlapec nástup do školy
- kde může být zdroj jeho strachu
- jak rodina funguje
- kdo má největší podíl na výchově dítěte
- ke komu měl chlapec blízký vztah.

Uvědomili jsme si, že pro rodiče je velmi těžké přijmout diagnózu jejich dítěte. Jako interkulturní pracovníci jsme měli mnoho nápadů, co je potřeba udělat pro zlepšení stavu chlapce, ale museli jsme počkat na rodiče, respektive **jít s nimi jejich tempem, motivovat je a vést k dohodě**, na co se budeme soustředit, aby to **mohli sami udržet i v dlouhodobém horizontu**.

Není žádoucí rodičům odebrat jejich kompetence, ale spíše je motivovat ke změně chování a k úpravě rozložení času mezi práci a rodinu. Společně s matkou a otcem jsme nakonec **vyhledali pomoc u odborníků, podpůrných skupin a nízkoprahových služeb v okolí jejich bydliště**.

| Naše IKP v kauze

Diagnostika a odborná péče: zajišťování efektivní diagnostiky pro děti s jiným mateřským jazykem než čeština, bilingvní či alingvní děti | spolupráce s diagnostickými zařízeními | analýza situace a možných řešení | zajištění potřebných vyšetření, například u psychiatra či neurologa | zjišťování a koordinace komunikace s lékaři | revize dosavadních komunikačních procesů.

Práce s rodinou a řešení situace: řešení kauzy z pohledu všech zúčastněných sociálních systémů | práce s rodinou – interkulturní i terapeutická | konzultace rodičům a terapie s odborníky za přítomnosti tlumočníka | pozorování situace a jednotlivých osob | postupné uvolňování a zlepšování vzájemných vztahů.

Podpora dítěte: vyhledání a zajištění doučování | intervenční pedagogická aktivita | vyhledávání vhodných volnočasových aktivit, kroužků a příměstských táborů.

Komunikace a tlumočení: tlumočení na psychiatrii | tlumočení ve škole | tlumočení při jednání s OSPOD | průběžné zprostředkování komunikace mezi rodinou, odborníky a dalšími zapojenými institucemi.

Aktivní zapojení rodiny: zajištění a pozvání na aktivizační aktivity s cílem podpořit aktivní spolupráci rodičů s dětmi | interaktivní konzultace, při nichž si rodiče mohli vhodnou komunikaci přímo vyzkoušet a natrénovat.

Závěrečné vyhodnocení: výsledná evaluace spolupráce se zaměřením na to, jak rodina vnímala celou situaci a realizovanou podporu.



3. Slyší nás vůbec?

Vstupní informace - beznaděj ve školce

Dostali jsme zprostředkovanou prosbu prostřednictvím pedagožky mateřské školy, která popisovala velmi problematického čtyřletého chlapce, s nímž si ve školce vůbec nevěděli rady. Nereagoval na pokyny učitelek ani matky, nebyl schopen zapojit se do činností jako ostatní děti, nekontrolovaně pobíhal po třídě a jeho chování v učitelkách vyvolávalo podezření na autismus. Domluvili jsme se proto, že **školku navštívíme, a to ve složení interkulturní mediátor a psychoterapeut/etoped**.

Náhled ve školce

Pozorovali jsme chování chlapce, které skutečně odpovídalo zprostředkovanému popisu. Chlapečkovi byly bezmála čtyři roky, ale ve školce se nijak nezapojoval, neovládal běžné hygienické návyky, nereagoval na pokyny, byl agresivní a nedokázal se soustředit na žádnou činnost. Začali jsme tedy analyzovat možné příčiny. Kolega etoped na chlapce hovořil česky a chlapec reagoval stejně jako na učitelky – nijak. Já jako interkulturní mediátor jsem na něj hovořil vietnamsky, ale také bez úspěchu.

Napadlo nás proto vyzkoušet jednoduchý sluchový test. K našemu překvapení chlapec nereagoval ani na nečekané a hlasité zvuky. Vyzkoušel jsem s ním tedy komunikovat hapticky a chlapec najednou začal nejen smysluplně reagovat, ale dokonce identifikoval barvy jednotlivých předmětů. Kromě jiných problémů v chování jsme tedy náhled uzavřeli s tím, že je třeba chlapce **kompletně vyšetřit, zejména však jeho sluch**.

Řešení problému ve školce

Školka nás poté pozvala na **setkání s rodiči, při němž jsme měli jednak tlumočit, jednak vysvětlit situaci**. Se školkou jinak komunikoval údajný „dědeček“ chlapce, který podle jejího názoru nemusel všem informacím rozumět nebo je mamince správně předat. Bohužel učitelka byla stále přesvědčena, že chlapec má projevy typické pro děti s autismem, a nebyla schopna přijmout možnost jiné poruchy. Pedagogové obvykle nebývají na dané poruchy připraveni a už vůbec nemají dostatečné možnosti pro jejich odhalování.

Zakázka ze strany školky tedy zněla vyřazení chlapce z běžné mateřské školy a jeho zařazení do speciální školky pro děti s autismem. Protože situace s chlapcem byla neúnosná, bylo mamince doporučeno, aby chlapec docházel pouze 1–2× týdně na dopolední program. Přesto jsme se nakonec **dohodli, že vyšetření sluchu chlapec potřebuje**.

Konzultace s matkou a údajným „dědečkem“

Na úvodním setkání s matkou jsme se dozvěděli, že byla žadatelkou o azyl (v rámci pokusu o legalizaci neplatného dlouhodobého pobytu), zatímco chlapec měl dlouhodobý pobyt. Oba měli komerční zdravotní pojištění. Klientka popisovala svou životní situaci jako velmi těžkou, neboť kvůli synovi nemůže chodit do práce, pouze příležitostně hlídá děti, a jsou proto ve finanční tísní. Neměla v ČR rodinu ani přátele a otec chlapce jí na péči o dítě nepřispíval – sama ho označila jako neznámého.

Zakázka od matky zněla zapsat dítě do jiné školky nebo vyjednat se současnou školkou, aby chlapec mohl docházet každý den, a ona tak mohla začít chodit do práce. Ihned po úvodní konzultaci nám bylo

jasné, že půjde o těžkou kauzu, nikoli o jednorázové poradenství, objednání do poradny nebo tlumočení na vyšetření.

Chlapec byl velmi živelný, nevydržel sedět ani stát na jednom místě. Nedokázal vyjádřit své potřeby, bylo velmi těžké mu rozumět, a to i pro jeho matku. Současně byl ale velmi kontaktní; také učitelky popisovaly, že se s nimi chtěl mazlit, držet za ruku apod. Když chtěl něco říct, vzal člověka za ruku a táhl ho směrem, kterým chtěl jít, ukazoval na věci, které ho zajímaly, a snažil se komunikovat neverbálně. Oční kontakt však téměř nikdy neudržel.

Matka věděla, že chlapec potřebuje péči odborníka, chtěla od nás pomoci a snažila se spolupracovat. Zároveň pro ni bylo velmi těžké se nám otevřít a odpovídat na otázky týkající se její rodinné situace, historie migrace, pobytového oprávnění i výchovy a péče o syna. Při našem setkání často plakala, cítila bezmoc a velký strach o svou budoucnost i budoucnost svého syna.

Současně však byly mnohé informace, které nám poskytovala, velmi zmatečné, nelogické a očividně nepravdivé a mohly by v budoucnu přímo chlapce poškodit. **Od chlapcovy pediatričky jsme se dozvěděli**, že měl v raném věku nehodu a těžce se popálil. Matka se synem nechodila na pravidelné kontroly a komunikace mezi ní a pediatričkou byla v podstatě nulová. Chlapec také nežil po celou dobu v ČR; dva roky strávil u babičky ve Vietnamu, aby zde jeho matka mohla pracovat.

V průběhu kauzy jsme odhalili, že **muž, který se školkou jednal, není skutečným chlapcovým dědečkem**. Matka přiznala, že jde o zprostředkovatele, který jim „pomáhá“. Tento zprostředkovatel však byl vůči chlapci často agresivní, vyhrožoval mu nebo jej bil. Situace se navíc jevila tak, že mohl být s matkou v sexuálním vztahu a **zřejmě mu dobrovolně poskytovala své služby jako způsob splácení dluhů**. Matka se tak nacházela ve velmi nekonformní situaci, neměla však zájem se z pout této osoby vymanit.

Po několikanásobném odmítání se nám nakonec podařilo přesvědčit matku i „dědečka“, **aby byl chlapec podstoupil vyšetření v nemocnici**, které oba zpočátku odmítali kvůli finanční náročnosti.

Další intervence a vyšetření v nemocnici

Nejprve proběhla **konzultace se speciálním pedagogem**, který chlapečkovi doporučil vyšetření na audiometrii, neurologii, foniatrii a následně v pedagogicko-psychologické poradně. Ukázalo se ovšem jako **velmi obtížné objednat chlapce k jakémukoli lékaři**, a to kvůli jeho komerčnímu pojištění, které pokrývalo pouze základní nebo akutní péči (v rámci dlouhodobého pobytu nevzniká nárok na veřejné zdravotní pojištění). **Po dlouhém vyjednávání nakonec jeho pojišťovna souhlasila s úhradou nákladů** vyšetření na ORL a audiometrii a chlapce jsme **objednali na specializované pracoviště dětského oddělení** ve FN Motol.

Protože chlapec nevydržel sedět, všechno ho zajímalo a byl v neustálém pohybu, **musela interkulturní asistentka pomáhat matce i při cestě do nemocnice hromadnou dopravou**. Když nebylo po vůli chlapce, křičel, plakal nebo byl agresivní. Jakékoli vyšetření bylo pro matku i ostatní zúčastněné časově i psychicky velmi náročné, protože chlapec měl přímo panickou hrůzu z lékařů a snažil se s nimi bojovat ze všech sil. To dokonce vedlo k tomu, že i běžné vyšetření světlem do ucha a nosu skončilo chlapcovým zraněním. Po třech neúspěšných a neúplných vyšetřeních na ORL i audiometrii nakonec lékaři rozhodli, že chlapce bude možné vyšetřit pouze v celkové narkóze.

Mezitím na neurologii **potvrdili, že chlapec trpí ADHD a má rysy PAS**. Na ORL dospěli k závěru, že chlapec má o tři stupně zvětšené mandle a neléčený zánět středního ucha. Ten patrně **poškodil chlapci sluch, což v jeho vývoji vedlo k projevům chování, které byly mylně považovány za autistické**.

Bohužel tato kauza skončila bez pozitivního výsledku, protože pojišťovna odmítla chlapečkovi proplatit předoperační vyšetření související s celkovou narkózou a potřebné audiometrické vyšetření. Matka sice měla naspořené nějaké peníze, ale rozhodla se je využít na zaplacení právní služby k legalizaci pobytu a případnému zakoupení letenky pro oba do Vietnamu, pokud by se jim pobyt nepodařilo prodloužit.

„Dědeček“, který nejprve slíbil, že peníze na předoperační vyšetření půjčí, si v den objednaného vyšetření v nemocnici, přímo před připravenými lékaři, vše rozmyslel a požadovaný obnos odmítl zaplatit. **Interkulturní asistentka poté musela uklidňovat jak matku chlapce, tak rozladěné lékaře a připravený nemocniční personál.**

Závěrem

Chlapec patřil mezi nejzranitelnější klienty, se kterými jsme se v rámci naší práce setkali. Interkulturní asistentka, která danou kauzu vedla, ji vyhodnotila jako jeden z nejtěžších případů, které ve své práci zažila. Chlapec nedostával od matky takovou péči ani výchovu, jakou potřeboval, a neměl naplněny základní potřeby odpovídající jeho věku. Od raného věku byl zvyklý za dosažení svých cílů „bojovat“, protože mu okolí nerozumělo. Matka si na tuto situaci pravděpodobně zvykla a teprve v době, kdy začal být její syn stále silnější, zřejmě přizvala na pomoc další osobu, tedy zmíněného „dědečka“.

Chlapec potřeboval lékařskou péči, ale jeho pobytové oprávnění mu poskytnutí této péče neumožňovalo. Matka neměla platný pobyt ani dostatek finančních prostředků na úhradu zdravotní péče jako samoplátce. Nakonec pro ni byly náklady spojené s legalizací pobytu a zajištěním zdravotní péče o syna natolik neúnosné, že se rozhodla z finančních důvodů vrátit i se synem do Vietnamu.

| Naše IKP v kauze

Zjišťování a analýza situace: náhledy a pozorování ve školce | získávání co nejvíce dostupných a přesných odborných informací v rámci komplexní analýzy | průběžné vyhodnocování situace a hledání možných řešení | reagování a změna vedení kauzy v návaznosti na zjištění o nepravdivých informacích podaných klientem.

Práce s dítětem, „rodiči“ a školkou: komunikace s MŠ, dítětem a „rodiči“ | práce s „rodiči“, seznamování se současným stavem dítěte a společné vyhodnocování a hledání řešení situace | tlumočení v MŠ.

Odborná péče a diagnostika: vyhledání a objednání k doporučeným odborníkům | zajišťování konzultací u externích odborníků | podpora při zjišťování nových diagnóz | tlumočení v nemocnici.

Koordinace a praktické řešení: vyjednávání s pojišťovnou | průběžné zajišťování potřebné komunikace a návaznosti mezi jednotlivými kroky řešení kauzy.



4. Matka a dcera

Vstupní informace

Obrátili se na nás z OSPOD. V řešení měli již dva roky dívku, kterou doma matka bila. Dle názoru školy také neměla výsledky odpovídající svým schopnostem ani dostatečný prostor k učení, neboť ji matka nutila i k učení jejího mladšího bratra. V té době matka spolupracovala ještě se Střediskem výchovné péče, kde jsme jí již tlumočili. Po oslovení ze strany OSPOD jsme **byli přítomni pohovoru nejdříve opět jako tlumočníci**. Poté jsme však **pozvali matku s dcerou na úvodní pohovor** k nám, spolu s psychoterapeutem.

Úvodní pohovor

Pohovor jsme vedli s každou z nich zvlášť. Dozvěděli jsme se, že otec dívky je ve vězení. Poslechli jsme si denní program dívky i matky, z něhož jsme usoudili, že matka se s dcerou téměř nevidá, neboť je velmi zaneprázdněná a ve stresu z toho, že musí celou rodinu živit sama. Do situace v domácnosti navíc často zasahovali teta se strýcem, kteří měli v rodině tradiční vliv. Pro matku byla její ekonomická i životní situace velmi složitá.

Dívka popsala svůj den, situaci doma a interakci s matkou, svou situaci ve škole i přátelské vztahy. Nakonec jsme se rozhodli **pozat matku na samostatné setkání s psychologem a obě dohromady na rodinnou terapii**.

Rodinná terapie a interaktivní nácvik

Terapie probíhala v několika sezeních a týkala se často problematiky přijímání interkulturních rozdílů mezi Vietnamem a ČR. Matka vyrůstala ve zcela jiném prostředí a požadavky dcery se jí zdály být naprosto neoprávněné a nepřiměřené. **Na sezeních si obě zkoušely spolu mluvit a učily se nové formy komunikace**, které neznaly. Učily se dohodnout se na plánu dne, diskutovat spolu, což dříve vůbec nedokázaly.

Dceři byla **vysvětlena její práva, probrán její denní režim a případné změny, které by pro ni byly přínosné a které by sama chtěla**. Hovořili jsme o tom, jak najít čas na pravidelnou přípravu do školy, jak řešit konflikty vznikající mezi ní a matkou a jak se bránit zátěži spojené se vzděláváním bratra, kterou od dívky ostatní členové rodiny požadovali. Dívka si nastavila vlastní plán volnočasových aktivit tak, aby dokázala zvládat povinnosti doma a zároveň měla prostor pro svůj volný čas.

Také matka byla **seznámena s právy dcery**. Pustili jsme jí **video na téma domácího násilí a probrali s ní jeho důsledky a negativní dopady na dceru i celou rodinu**. Od jednoho sezení k druhému dostávala matka od terapeuta úkoly, které měla doma plnit. Nedílnou součástí terapie bylo také téma odpočinku a duševní hygieny matky, bez nichž jen obtížně mohla najít uvolněnější a vyrovnanější přístup k dceři. Řešili jsme **konkrétní způsoby, jak reagovat na dceřiny výroky a jak zvládat napětí v komunikaci tak, aby nedocházelo ke konfliktům**.

Sice pozvolna, ale během přibližně jednoho roku nakonec došlo v chování matky ke změně. **Naučila se s dcerou lépe komunikovat** – nikoli silou – a snáze přijímala její požadavky, které přirozeně vyplývaly z jejího věku a prostředí, v němž žila. Situace doma se uklidnila, nároky, které matka na dceru kladla, se zmírnily a projevy domácího násilí postupně vymizely.

Závěrem

I přes prvotní beznadějná očekávání OSPOD a školy se nakonec podařilo situaci v rodině stabilizovat a vztah matky s dcerou výrazně zlepšit. Dcera lépe porozuměla náročné životní situaci své matky, a matka se naopak naučila lépe vnímat potřeby a přání své dcery a více je respektovat. Postupně se podařilo zmírnit konflikty mezi nimi, omezit nároky, které byly na dívku kladeny, a odstranit projevy domácího násilí.

Změna nepřišla okamžitě, ale byla výsledkem dlouhodobé práce s oběma stranami a postupného hledání způsobu, jak spolu mohou komunikovat a fungovat jinak. Po přibližně jednom roce bylo možné pozorovat jak výrazné zklidnění situace v rodině, tak pozitivní změnu ve vztahu matky i dcery.

| Naše IKP v kauze

Komunikace a úvodní práce s případem: tlumočení na OSPOD, ve Středisku výchovné péče a ve škole | realizace úvodního pohovoru se zařazením prvků interkulturní metodiky, zejména se zaměřením na migraci a vývoj jazyka | analýza situace a vzájemných vztahů.

Odborná a terapeutická podpora: zajištění psychologa a rodinné terapie | podpora zlepšování vzájemných vztahů.

Strategie a podpora rodiny: vytvoření vlastního plánu volnočasových aktivit | plán duševního rozvoje se zaměřením na odpočinek a duševní hygienu matky.

Osvěta a práce s tématem domácího násilí: výroba a projekce vzdělávacích a osvětových videí | seznámení s tematikou domácího násilí prostřednictvím našeho [integračního videa](#) na toto téma.



5. Nevyléčitelná nemoc

Vstupní informace

Ve FN Motol se léčil chlapec se zápallem plic a naše organizace byla oslovena kvůli tlumočení. Trpěl vzácným a nevyléčitelným svalovým onemocněním (svalovou dystrofií), které mu lékaři zjistili až zde v ČR, po několika letech jeho pobytu. Zároveň byl chlapec celkově oslabený, a tak ve FN Motol zůstal i po odstranění jedné plíce, a to kvůli dalším zdravotním komplikacím, většinou kvůli opakovaným infekcím. V nemocnici nakonec strávil téměř rok a postupně prošel různými odděleními. Chtěl se vrátit do Vietnamu, jeho zdravotní stav mu to však neumožňoval, protože převoz by byl velmi komplikovaný a rizikový.

Intervence v nemocnici

Celou dobu hospitalizace jsme **zajišťovali tlumočnický pro matku i chlapce, zprostředkovávali jim komunikaci a jednání s nemocnicí, komunikaci s jinými organizacemi**, které zajišťovaly pomoc v místě bydliště nebo poskytovaly bezplatně invalidní vozík či jiné zdravotnické potřeby, **komunikaci se zdravotníky z domácí péče, paliativní péče, komunikaci se sociálním oddělením nemocnice**, poskytovali jsme **překlady zdravotnických dokumentací i tlumočení po telefonu pro matku a nemocnici** v případech, kdy to bylo urgentní a tlumočnick nemohl být přítomen osobně. S ohledem na velmi psychicky náročnou kauzu bylo též nutné **poskytovat zapojeným tlumočnickům supervizi**.

Mezi matkou a nemocnicí vznikala celá řada interkulturních nedorozumění a celá kauza představovala pro všechny zúčastněné značnou psychickou zátěž. Komunikace s matkou byla obecně velmi obtížná, mimo jiné proto, že požadovala věci, které nebylo možné v dané situaci zajistit (např. uložení masa do lednice určené k uchovávání léků, umístění jejího zavazadla v prostoru lůžkové části v době, kdy tam její syn nebyl, nebo výměnu tracheostomické kanyly za jiný typ kanyly, který byl určen pouze pro ARO a nebylo možné jej použít v domácí péči).

Matka také často nedodržovala pokyny zdravotníků. Například antibiotika určená pouze k ošetření otevřených ran aplikovala synovi na celé tělo. Lékařka jí tehdy vysvětlovala, že jde o velmi drahá antibiotika, jejichž úhradu pojišťovna schvaluje pouze na základě žádosti, a upozornila také na riziko vzniku antibiotické rezistence.

Jindy nerespektovala doporučení fyzioterapeutů, aby se synem pravidelně procvičovala přesun na vozík a chodila s ním ven. Jako důvod uváděla chladné počasí nebo vítr, přestože bylo slunečno a teplota dosahovala 17 stupňů. V jednom případě musel tlumočník za matku i uhradit vyšší částku v lékárně, protože bez okamžité úhrady by chlapec nezbytné léky nedostal. Přestože matka byla předem upozorněna, že si na úhradu léků musí připravit hotovost nebo kartu, neměla potřebné prostředky a požadovala úhradu převodem na účet.

Hlavní sestra bývala vůči matce často kritická, protože nabyla dojmu, že se do péče o syna dostatečně nezapojuje a očekává, že většinu povinností převezme nemocniční personál. Své frustrace následně často sdělovala interkulturní pracovníci, která kauzu vedla, prostřednictvím dlouhých e-mailů. **K podstatné činnosti IKP tak patřilo nejen tlumočení, ale také urovnávání vztahů a komunikace mezi nemocnicí a matkou navzájem.** IKP musela matce často velmi důrazně vysvětlovat, proč nemocnice určité postupy a pravidla vyžaduje a že jsou nastavena tak, aby byla zajištěna bezpečná a funkční péče.

Nemocničnímu **personálu naopak vysvětlovala kulturní rozdíly** – například že teplota 17 stupňů může být pro Vietnamce žijící ve Vietnamu vnímána jako chladné počasí a že se vyhýbají průvanu a větru, protože je považují za zdraví škodlivé. U nemocných lidí může být tato obava ještě výraznější a může vést k odmítání pobytu venku.

Práce s matkou a chlapcem

IKP vedle role tlumočnicka a vedoucí kauz plnila také roli mediátora a krizového intervenanta. Matka dělala pouze pečovatelskou práci a na jiné věci neměla čas ani pomyšlení. Otec rodiny se staral o obchod a nebyl ochotný ho zavřít, aby cokoli pro chlapce zařídil nebo za ním přijel. IKP si proto **s matkou povídala o její rodině, občas ji povzbuzovala, pochválila, ocenila a především jí naslouchala.** Dokázala se na ni navázat a časem již **poznala, jak efektivně s matkou komunikovat.** Vždy, když zavolala s nějakým požadavkem, bylo **důležité se hodně ptát, mapovat situaci, snažit se jí porozumět a následně její potřeby správně předat nemocnici.** IKP se také dozvěděla, že matka má silnou víru v buddhistické učení, což pro ni v této situaci představovalo významnou oporu.

Nemocný chlapec příliš nekomunikoval. Občas za ním přijela jeho sestra, která bydlela v jiném městě. Mluvila česky, takže v tu chvíli mohla matce pomoci s tlumočením. Většinu času však chlapec sledoval televizi, často i pořady pro nejmenší děti, přestože mu bylo již 17 let. Lékařům se dlouho nedařilo dostat infekci pod kontrolu. Chlapec užíval antibiotika a infekce se opakovaně odstraňovala odstraněním tkáně, až se na břiše vytvořila velká rána.

Když byla tlumočena poslední možnost léčby, lékař oznámil matce, že chlapec může na infekci zemřít. Matka již věděla, že její syn kvůli své nevléčitelné nemoci zemře, nebyla však připravena na to, že by se tak mohlo stát tak brzy a v důsledku dalších komplikací. Na místě se proto zhroutila.

Zhodnocení interkulturní pracovníce

Tuto situaci označila IKP za jednu z nejtěžších a psychicky nejnáročnějších kauz, které ve své práci zažila. Tlumočit na dětském ARO oddělení a vidět tam další těžce nemocné děti s jejich rodiči pro ni bylo nesmírně těžké, zvláště protože sama je matkou. Pokaždé, když odcházela z nemocnice, musela se před ní několikrát zhluboka nadechnout, aby ze sebe dostala veškeré napětí.

I přes všechny komunikační potíže s matkou a psychickou náročnost kauzy však vyhodnotila svou účast jako obohacující – jak z hlediska rozšíření vlastních obzorů (péče o dlouhodobě nemocného člověka, osvojení nové terminologie), tak díky obdivu k samotné matce, která byla svému těžce nemocnému synovi velkou oporou. Pozitivně vnímala také přístup nemocnice, která chlapci poskytovala komplexní péči

Ocenila by však možnost, aby nemocnice tlumočnický na takto náročnou kauzu předem připravila, protože některé situace pro ně představovaly značnou psychickou zátěž – například sdělení nevyléčitelné diagnózy nebo informace o úmrtí. Zároveň vnímala, že chlapec i jeho matka potřebovali intenzivnější psychologickou podporu, nikoli pouze příležitostnou pomoc poskytovanou nemocnicí. Uvítala by také možnost zapojení dobrovolníka, který by za chlapcem pravidelně docházel, povídal si s ním nebo s ním chodil ven.

Závěrem

Celá situace byla pro všechny zúčastněné mimořádně psychicky náročná. Přesto lze konstatovat, že nakonec se kauzu podařilo z pohledu stanoveného cíle úspěšně dokončit. Intervence směřovala především ke stabilizaci zdravotního stavu chlapce a k jeho návratu do domácí péče a kontaktu s rodinou. To se po osmi měsících hospitalizace podařilo.

Chlapec však i nadále potřeboval pravidelnou zdravotní péči a do nemocnice se opakovaně vracel, ať už na kontroly, nebo v době zhoršení svého zdravotního stavu. Podle aktuálních obtíží byl pokaždé hospitalizován na jiném oddělení, například na ARO, JIP nebo na plicním oddělení. Navzdory dlouhodobé a intenzivní péči nakonec své nemoci podlehl.

| Naše IKP v kauze

Tlumočení a komunikace: zajišťování tlumočení a vedení kauzy | tlumočení a překladatelské práce v nemocnici | komunikace se zúčastněnými organizacemi.

Interkulturní a krizová intervence: mediace a řešení interkulturních nedorozumění | krizová intervence.



6. České občanství pro Evu

Vstupní informace

Dívku v pěstounské péči jsme již znali z předchozí kauzy, během níž se do pěstounské péče dostala. Dívka byla odebrána z rodiny kvůli nepřiměřeným fyzickým trestům, nějaký čas strávila v Klokánku a poté několik let v dětském domově. Vztahy v rodině jsme se během těchto let pokoušeli narovnat s pomocí terapeuta. Rodiče o dívku měli zájem a proběhl i soud o jejím zpětném svěření do jejich péče. Šestnáctiletá Eva si však nakonec přála zůstat u pěstounky, s níž si rozuměla. Spolu s ní se následně rozhodla požádat o české občanství. Právě v souvislosti s touto žádostí se na nás pěstounka obrátila s prosbou o pomoc.

Intervence IKP

Interkulturní pracovnice, která se této kauzy ujala, **vysvětlila pěstounce, že by dívka mohla požádat o české občanství prohlášením** – jedná se o způsob získání českého občanství pro děti, které se narodily v ČR nebo přijely do ČR před 10. rokem. Toto prohlášení je možné učinit od 18 let do 21 let a je k němu potřeba domluvit si termín a doložit náležitosti k žádosti na příslušném úřadě.

Pěstounka se však již předtím informovala u MVČR, kde dostala informace o jiném způsobu podání žádosti, a to podání žádosti o české občanství pro děti svěřené do ústavní, pěstounské či jiné formy náhradní péče. Tento způsob byl ještě jednodušší než zmíněné prohlášení. Pěstounka si domluvila na MVČR schůzku a chtěla, **abychom situaci vysvětlili jejím rodičům**.

Rodiče s žádostí souhlasili a po schůzce s MVČR jsme jim **obsah schůzky tlumočili po telefonu**. K žádosti bylo potřeba doložit rozhodnutí soudu, že je Eva svěřená do pěstounské péče. Soud měl teprve proběhnout, a pěstounka nás proto požádala, zda bychom u soudu mohli tlumočit. Vše proběhlo bez problémů a rozhodnutí soudu o svěření dívky do péče pěstounka obdržela.

Vývoj v čase a navazující kauza s bratrem

Po nějaké době nám pěstounka zavolala, že dívka již české občanství získala. Od jejích rodičů však dostala informaci, že se musí dostavit na vietnamský konzulát, a nevěděla, z jakého důvodu. **Vysvětlili jsme jí**, že získání českého občanství je třeba na vietnamském konzulátu nahlásit a stejně tak případnou změnu jména. S pěstounkou jsme se nakonec domluvili, že dívka si jméno měnit nebude, aby předešla případným komplikacím. Dále jsme pěstounce vysvětlili, že pokud bude dívka cestovat do Vietnamu, musí mít s sebou oba cestovní doklady. Pokud by cestovala do Vietnamu pouze s českým pasem, potřebovala by vízum, zatímco pro návrat do ČR potřebuje český pas, aby nemusela řešit vízum do ČR.

V současné době probíhá s rodinou řada jednání v rámci OSPOD Prahy 12, kam jsou předvoláváni rodiče dívky, dívka i její pěstounka. Řeší se zde mimo jiné otázka, zda se dívka nechce vrátit zpět k rodičům, což však vytrvale odmítá. Rodiče mají kromě dívky ještě mladšího syna, který má potíže s chováním ve škole. **Zajišťovali jsme tlumočení rodičům na schůzce s třídní učitelkou, výchovnou poradkyní a vedením školy**, přesto se škola rozhodla situaci nahlásit na OSPOD. Po nějaké době se na nás otec obrátil s žádostí o změnu školy pro syna, protože nabyl pocitu, že třídní učitelka je k jeho synovi nespravedlivá. V rámci **intervize uvnitř organizace jsme dospěli k závěru, že tuto zakázku odmítneme, neboť samotná změna školy by situaci nevyřešila** – nová škola by opět mohla situaci nahlásit na OSPOD a mohl by následovat podobný vývoj jako u jejich dcery.

S rodiči je komunikace obecně velmi obtížná. Nechtějí docházet na OSPOD, který vnímají jako nepříjemnou instituci, jež se podle jejich názoru neustále a zcela zbytečně zabývá jejich dětmi. Také jsou z pracovních důvodů ochotni přicházet pouze brzy ráno. V současné době již na OSPOD dochází pouze otec, zatímco matka jeho návštěvy zcela odmítá. V této věci má brzy proběhnout soud. Jako organizace **zajišťujeme tlumočnický a zprostředkováváme komunikaci mezi OSPOD a rodiči**.

S rodiči je třeba pracovat také na tom, aby pochopili, že se synem potřebují více komunikovat a zajistit mu důslednou péči. Jelikož jsou oba od rána do večera v práci a podle svých slov nemají nikdy volno, zdálo se zpočátku obtížné najít prostor pro takovou spolupráci. Přesto se **oba zúčastnili některých našich aktivizačních aktivit pro rodiče s dětmi, které jim pomohly navázat se synem alespoň základní komunikaci**. Přístupnější k jakékoli změně je však zatím pouze otec.

Na této zakázce stále pracujeme. V současné době se rodiče rozvádějí a soud svěřil syna do péče otce, takže u matky bude pobývat pouze omezenou dobu. Nadále budeme sledovat, zda se v péči otce jeho situace a vývoj zlepšují oproti období před rozvodem.

Závěrem

Pěstounka se na nás často obrací, abychom jí **vysvětlili kulturní rozdíly, které mohou nastat při komunikaci** s Evinými rodiči. Při těchto příležitostech se ráda svěřuje s obtížemi, které při komunikaci zažívá. Oceňuje, že jí **nasloucháme a dokážeme jí poradit**.

S otcem se snažíme **udržovat komunikaci tak, aby spolupracoval s OSPOD** a aby u syna nenastala podobná situace jako u jeho dcery. I když je to někdy velmi náročné, otec poměrně spolupracuje, a tak se **společně snažíme o kompromis, aby byla situace vyřešena klidně a v zájmu dítěte**.

| Naše IKP v kauze

Podpora při získání českého občanství: orientace v možnostech a postupu | komunikace s institucemi | tlumočení a zajištění potřebných kroků.

Práce s rodinou: komunikace s rodiči a pěstounkou | podpora při řešení navazujících rodinných a výchovných situací | aktivizace rodičů a podpora komunikace s dětmi.

Koordinace a vedení navazujících kauz: komunikace a spolupráce s OSPOD, školou a dalšími institucemi | zajišťování tlumočení | průběžné vyhodnocování situace a dalšího postupu.



7. Nevidomý chlapec

Vstupní informace

Tuto kauzu nám zadala základní škola, kam nastoupil chlapec vietnamského původu. Chlapec byl nevidomý, ale bohužel také nediodnostikovaný. O chlapci jsme jinak nevěděli zhora nic – jak je starý, do jaké míry vidí, jak vnímá prostor, zda rozeznává alespoň obrysy nebo barvy, jak rozumí česky, ani jak dlouho žije v ČR. Na všechny tyto otázky jsme museli najít odpovědi.

První dojem a intervence

První dojem z prostředí školy i učitelů v této ZŠ byl pro interkulturní pracovníci, která se kauzy ujala, velmi pozitivní. Obdivovala jejich optimismus, profesionalitu a poslání. Zástupkyně ředitele jí ukázala, jak se ve škole pohybují (jen po pravé straně), seznámila s denním harmonogramem dětí. Škola fungovala i jako internát, děti zde mohly zůstat přes týden a domů jezdit jen na víkend.

S chlapcem se IKP poprvé setkala v klubovně, kde seděl u stolu a hrál si s kostičkami. Když na něj promluvila vietnamsky, chlapec se rozzářil a začal hned reagovat. IKP následně **škola přijala jako jeho interkulturní asistentku**, která za ním docházela 2 x týdně na 2-3 hodiny a jejíž mise byla jasná: **začlenit chlapce do kolektivu, pomoci s ním projít základní vyšetření zraku, naučit ho orientovat se v prostoru, denní rituály, režim, osobní hygienu, základní sebeobsluhu** a také aby **pochopil, že a proč se chodí do školy**.

Že to nebude jednoduché, bylo rovněž jasné hned na začátku, neboť chlapec byl zanedbaný po všech stránkách. Přestože mu už bylo deset let, nezvládal základní sebeobsluhu ani hygienu. Vše se mu muselo **vysvětlovat postupně a od úplného začátku** jako malému dítěti. Na chlapci však bylo vidět, že se chce učit a že je rád, že se mu někdo věnuje.

První setkání a práce s rodiči

Rodiče jsme si pozvali na **vstupní setkání a úvodní diagnostiku**. Od nich jsme zjistili, že se chlapec narodil s poruchou zraku ve Vietnamu, ale nebyl tam nijak léčený, ani vedený k jakékoliv samostatnosti. Měl ještě starší sestru, rovněž s poruchou zraku, jež navštěvovala speciální základní školu. Sem zpočátku

chodil i sám chlapec, ale nezůstal tam dlouho, protože nezvládal sebeobsahu a začlenit se do kolektivu. Zůstal tedy doma u babičky, kde si sám hrál.

Do ČR rodiče přijeli za prací do továrny a syna sem později přivezli v rámci sloučení rodiny. Sami komunikovali a rozuměli pouze základní vietnamštině, jejich gramotnost navíc zpočátku nebyla příliš jistá. Porozumění matky i otce bylo pomalé a **při komunikaci s nimi bylo třeba postupovat velmi opatrně**, aby nedošlo k zásahu do jejich osobní integrity či citlivých témat spojených s jejich životní situací, zejména s ohledem na skutečnost, že měli dvě děti se zdravotním postižením. Současně s nimi bylo třeba pracovat na přijetí této skutečnosti a na pochopení, že i jejich syn má nárok na plnohodnotný život. Nestačilo jej nechat bez dalšího u iPadu; bylo potřeba vést ho k větší samostatnosti a soběstačnosti.

Rodičům jsme proto **zajistili psychologickou pomoc a tlumočníka**, který jim všechna sezení tlumočil. Práce s rodiči však nebyla jednoduchá – ne každé plánované setkání se uskutečnilo. Někdy se omluvili, jindy zapomněli a k plánovanému sezení jednoduše nedorazili.

Práce s chlapcem

Z vyšetření vyplynulo, že chlapec vidí světla a lehké obrysy. Bylo však velmi obtížné získat přesné výsledky, protože jazyková bariéra byla značná a přítomnost tlumočnicka mohla některé výsledky zkreslit. S největší pravděpodobností se jednalo o genetickou vadu, neboť oba rodiče měli lehkou oční vadu, sami však byli vyšetřeni pouze ve Vietnamu.

Chlapec byl velmi milý a snaživý a práce s ním i přes jeho handicap přinášela výsledky. Brzy jsme u něj pozorovali patrné pokroky. Pro IKP bylo velmi důležité získat jeho důvěru, aby se mohl svěřit s tím, co ho trápí, co mu nejde, z čeho má obavy, co se mu líbí, nebo naopak nelíbí. Budování důvěry probíhalo postupně, ale přinášelo výsledky.

V rámci školního dne s ním **asistentka chodila na hodiny**, kde se věnoval mimo jiné rozvoji jemné motoriky, která mu velmi dobře šla. **Chodili spolu také na procházky**, při nichž společně vnímali okolí, a na oběd či večeři, kde se chlapec učil sebeobsluze. **Asistentka mu vše vysvětlovala jednak ve vietnamštině, tedy v jazyce, v němž měl bohatší slovní zásobu a dobře rozuměl, jednak v češtině, aby si osvojoval důležitá slova**, kterým potřeboval rozumět, a postupně dokázal samostatně fungovat ve škole i na internátě – pozdravit, vyjádřit své potřeby nebo případnou nespokojenost.

Postupem času se **z nepostradatelné asistence, kterou chlapec na začátku potřeboval, stala především podpora a dohled**. Začal se lépe orientovat v prostoru školy, rozšiřovala se jeho slovní zásoba v češtině a rostla také jeho samostatnost. Velká změna přišla po dvou letech, kdy musel opustit internát pro první stupeň ZŠ a přesunout se na internát pro druhý stupeň. Přestože šlo stále o jednu a tutéž budovu, pro chlapce představovala tato změna výrazný zásah a negativně ovlivnila jeho chování. S mladšími dětmi však již zůstat nemohl – jeho potřeby a vývoj vyžadovaly jiný typ péče. Bylo potřeba jej dále rozvíjet, vzdělávat a připravovat na další studium, případně na střední školu či učiliště.

Dlouhodobá podpora chlapce a snaha o zapojení rodičů

Za chlapcem **docházela asistentka po dobu tří let**. Byla svědkem jeho prvních pokroků, postupného vnímání a pochopení českého jazyka. Vzhledem k tomu, že byl manuálně velmi šikovný, mohl při podpoře a dohledu učitelů získat šanci nastoupit na některé učiliště, a zajistit si tak větší samostatnost v budoucnosti. Vnímání a pochopení českého jazyka pro něj zpočátku představovalo velkou obtíž, opakování slov mu však nedělalo problém. Měl velmi dobrou intonaci, slova si pamatoval a dokázal je spojit s konkrétními činnostmi. Ve škole se postupně seznamoval s Braillovým písmem a učil se číst. Během týdne ve škole dělal pokroky, o víkendech strávených doma u rodičů však jeho dovednosti stagnovaly. Zapomínal naučená slova i školní rituály.

Rodiče doma s chlapcem nepracovali. Sami přiznali, že na něj nemají čas, protože oba pracovali na směny, a chlapec tak býval doma většinou sám. Navíc nevěděli, jak s ním pracovat – jak si s ním hrát, jak se s ním učit, ani jak s ním komunikovat. **Přes nabízenou pomoc a podporu z naší strany nedokázali najít způsob ani motivaci**, jak svůj život přizpůsobit jeho potřebám a svůj vztah k němu změnit. Nedokázali pochopit, že i přes svůj handicap může jejich syn vést samostatný a plnohodnotný život.

Chlapec mezitím dospíval a s příchodem puberty se začal projevovat vzdor. Odmítal spolupracovat, nechtěl ráno vstávat do školy, neplnil úkoly a začal dělat různé naschvály. Škola však nemohla suplovat rodiče a převzít odpovědnost za jeho výchovu. Vedení školy proto **prostřednictvím naší organizace pozvalo rodiče na společnou schůzku**, které se zúčastnili ředitel, zástupkyně ředitele školy, zástupkyně internátu, třídní učitelka a **za naši organizaci asistentka, tlumočnicka a interkulturní mediátor**.

Podobných schůzek se uskutečnilo několik, vždy kvůli potřebě řešit aktuální situaci chlapce, jeho další směřování a především nutnost většího zapojení rodičů do jeho důsledné péče a výchovy, aby se jeho schopnosti mohly nadále rozvíjet. Rodiče s doporučeními na schůzkách pokaždé souhlasili, ke skutečné změně jejich přístupu však nedocházelo.

Závěrem

Bohužel ani přes dlouholetou práci s rodiči se nepodařilo změnit jejich přístup k synovi ani způsob, jakým vnímali jeho handicap. Ke konci školního roku nás nakonec kontaktovali s informací, že se chlapec vrací do Vietnamu, kde již zůstane.

Návrat syna do Vietnamu rodiče vnímali jako jediné řešení vzniklé situace. S přibývajícím věkem rostly nároky na jeho péči, vedení a podporu, které však rodiče nedokázali zajistit. Zdůvodňovali to svým pracovní vytížením, ale také omezenými možnostmi a dovednostmi potřebných k tomu, aby dokázali syna vést k větší samostatnosti. Přes veškerou podporu se tak nepodařilo vytvořit podmínky, které by mu umožnily pokračovat v dosavadním rozvoji a vzdělávání v ČR.

| Naše IKP v kauze

Tlumočení a asistence: zajišťování tlumočení ve škole, při vyšetřeních a na terapii | asistence nevidomému chlapci | asistence ve škole, částečně v roli sociálního pedagoga a částečně jako asistenta pedagoga pro dítě s OMJ.

Práce s dítětem a rodinou: práce s rodiči | vstupní pohovor a diagnostika | zajištění psychologa | snaha o osamostatnění a socializaci dětí prostřednictvím společných aktivit, vycházek a her.

Interkulturní práce a dlouhodobá podpora: mediace a řešení interkulturních nedorozumění | dlouhodobá spolupráce, která postupně přináší výsledky.



8. Moje dítě nemá problémy

Vstupní informace

Obrátila se na nás pedagožka základní školy s tím, že má v první třídě žákyni s podezřením na epilepsii. Rodiče podle jejich informací ignorují toto podezření, dívku na žádná vyšetření neposílají a kvůli jejím horším školním výsledkům jsou na ni navíc velmi přísní, zejména otec. Škola zaměstnávala asistentku

hovořící vietnamsky, která rodičům sdělení třídní učitelky o nutnosti vyšetření dcery tlumočila několikrát, ale bez výsledku.

Úvodní setkání s rodiči ve škole

Naší prvotní snahou je vždy „narovnat“ proces komunikace mezi oběma stranami, proto jsme navrhli další **setkání ve škole společně s rodiči, a škole nabídli, že sdělení třídní učitelky přetlumočíme sami ještě jednou**, abychom si mohli ověřit, že mu skutečně rozumějí. Zároveň jsme nabídli **služby interkulturního mediátora, který by v případě potřeby některé informace rodičům vysvětlil**.

Do školy dorazili oba rodiče. Třídní učitelka jim znovu vyložila, jak se dívka během vyučování chová, jak se učí a jaká omezení u ní pozoruje. V zájmu jejího zdravého vývoje jim doporučila, aby ji nechali vyšetřit. **Mediátor rodině některé skutečnosti vysvětlil hlouběji**, protože vietnamským rodičům často chybějí základní informace o smyslu jednotlivých kroků. Sdělil jim, že škola má zájem najít pro dívku vhodný a efektivní způsob vzdělávání a že je třeba zjistit příčiny jejího chování, které se v některých ohledech odlišovalo od chování spolužáků. Učitelka poukazovala na to, že se dívka při vyučování občas zcela zarazí, znehybní a několik sekund jen bezcílně hledí před sebe. Někdy také samovolně odcházela ze třídy a dělala si, co chtěla.

Na základě získaných informací jsme navrhli, že se **přijdeme na dívku podívat přímo do třídy**, abychom její chování při vyučování mohli sami pozorovat. Rodiče současně přislíbili, že ji nechají vyšetřit.

Náhled ve třídě

Hodina byla vedena velmi profesionálně a citlivě. Viděli jsme, že děti znají své rituály, hodina je baví a dokážou se soustředit na zadané činnosti. Dívka se v naší přítomnosti nechovala přesně tak, jak jsme slyšeli na schůzce, přesto bylo patrné, že se někdy nedokáže soustředit a během výuky ztrácí pozornost.

Při rozhovoru s ní jsme navíc zjistili, že na některé otázky nereaguje ani v češtině, ani ve vietnamštině. Nerozuměla ani některým úkolům, které po ní byly vyžadovány. Nemohli jsme proto jednoznačně určit, zda její obtíže souvisejí se zdravotním problémem, jazykovou bariérou, nebo kombinací více faktorů. Z tohoto důvodu **jsme nabídli orientační vyšetření dívky u vietnamské psychiatricky**, které by mohlo pomoci lépe porozumět jejím projevům a určit další vhodný postup.

Lékařská a odborná vyšetření

Výsledky vyšetření u vietnamské psychiatricky ukázaly závažnější nález. Šlo však pouze o orientační vyšetření, proto bylo nutné, aby dívka absolvovala také vyšetření u českého lékaře. To proběhlo za přítomnosti matky v nemocnici, kde se ovšem žádný závažnější nález nepotvrdil. Lékař dokonce do závěru zprávy uvedl, že obtíže dívky způsobuje pouze nedostatečná znalost českého jazyka.

Vzhledem k nálezu u psychiatricky a ke zkušenostem třídní učitelky s epileptikou nám to přišlo zvláštní, a tak jsme se **objednali se souhlasem matky za daným lékařem na konzultaci**. U něj jsme se následně dozvěděli, že mu matka dívky nepodala dostatečně přesnou informaci o projevech jejího chování, a tak skutečně přikládal popsané chování nedostatečné češtině a porozumění. (Na danou problematiku upozorňujeme v podkapitole *Kulturní vzorce a zdravotní péče ve vietnamských rodinách*.)

Rodiče měli zřetelně tendenci projevy choroby dcery zastírat; pravděpodobně z toho důvodu, že v prostředí jejich komunity a rodiny bývají někdy choroby či poruchy terčem nepřijemných posměšků a urážek. Přesto nakonec v zájmu zdraví své dcery souhlasili s dalším vyšetřením, a to u **znalce v oboru dětské psychologie**. Toto vyšetření, kterému musel být **přítomen náš tlumočník**, přišlo s daleko vážnějšími výsledky, jež vyžadovaly další **konzultaci s lékařem – neurologem**. Konečně neurolog se

těchto výsledků zalekl a pozval dívku na **vyšetření v rámci pobytu v nemocnici**. Po několikaleté anabázi nakonec byla dívka **skutečně potvrzena epilepsie**.

Medikace

V návaznosti na lékařskou zprávu dostala dívka předepsanou medikaci. Při následných kontrolách však lékaři v nemocnici zjistili, že rodiče dívce léky nepodávají. Také třídní učitelka informovala, že se projevy dívenky ve škole opět zhoršují. **Znovu jsme proto kontaktovali rodiče** a dozvěděli se, že po užívání léků připadala dcera rodičům malátná a unavená. Obávali se proto jejich negativních účinků a raději jí je nepodávali, přestože je lékař v nemocnici na tyto počáteční potíže při nasazování medikace předem upozornil.

Proto jsme znovu intervenovali a společně s matkou navštívili nemocnici, kde jsme situaci konzultovali s lékařem. Ten byl pochopitelně nespokojený s tím, že rodina po absolvování řady vyšetření a využití nemocniční péče dceři předepsané léky nepodávala. Během rozhovoru jsme navíc zjistili, že rodiče měli obavu, že by medikace mohla v budoucnu ovlivnit možnost dívky mít děti. Opakovaně jsme jim proto **vysvětlovali smysl dlouhodobé léčby, účel medikace, její fungování a možný přínos pro dívčin další život**. Rodiče nakonec začali léky pravidelně podávat, což bylo následně při několika kontrolách v nemocnici ověřeno.

Asistent pedagoga

Na základě vyšetření znalcem upravila svou zprávu i PPP a dívka mohla mít asistenta a snížené nároky na výsledky vzdělávání. Třídní učitelka se k dívce chovala velmi citlivě a utvořila si s ní blízký vztah. Při **rozhodování o tom, zda má dívka zůstat ve škole, nebo přejít do speciální školy** (schůzky na toto téma se kromě rodičů a učitelů ZŠ účastnili zástupci PPP a naší organizace), dostala dívka šanci zůstat na stejné škole do konce I. stupně; měla zde zajištěnou veškerou péči a bylo možné, že se po medikaci a s věkem její studijní výsledky zlepší.

Na konci I. stupně však její zpoždění za běžným učivem, ačkoli s ní po celou dobu pracoval asistent pedagoga a měla i svůj individuální program vzdělávání, činilo minimálně 2 až 3 roky.

Přechod na II. stupeň versus speciální škola

Rodiče na jednu stranu zvažovali umístění dívky do speciální školy, na druhou stranu je od této možnosti zrazovala širší rodina, která měla výrazný vliv především na otce. **Nakonec souhlasili se zkušebním pobytem** ještě před prázdninami, aby školu mohli poznat a dívka se s novým prostředím seznámila. Po návštěvě však otec svůj postoj znovu změnil a rozhodl, že dívka do této školy nenastoupí. Rodiče stále váhali a dívka změnu přirozeně odmítala, protože se obávala nového prostředí a stýskalo se jí po třídní učitelce i známém kolektivu. Přechod na II. stupeň běžné školy - střídání učitelů, dospívání spolužáků a náročnější učivo - by jí však mohlo způsobit další obtíže a ohrozit možnost získat odpovídající vzdělání.

Interkulturní mediátor proto s rodiči vyjednal dohodu, že dívka nastoupí do speciální školy nejprve na zkušební období v délce dvou měsíců. Pokud si na nové prostředí zvykne a bude se v něm cítit dobře, rodiče souhlasí s jejím setrváním. K úlevě všech se dívka ve speciální škole cítila spokojeně a začala do ní chodit ráda. Rodina tuto zkušenost přijala a rodiče se na nás dokonce sami obrátili s žádostí o pomoc při vyřízení potřebných formalit, aby mohla dívka ve škole zůstat. **Školu navštěvuje dodnes a její současné nastavení je ke spokojenosti dívky i celé rodiny.**

Závěrem

Přes výrazný tlak rodičů na školní výsledky dcery, který byl částečně ovlivněn názory širší rodiny a okolí, se postupně podařilo najít řešení, které lépe odpovídá jejím skutečným potřebám a schopnostem. Přestože rodiče zpočátku obtížně přijímali její reálné možnosti, v průběhu kauzy se podařilo překonat komplikace spojené s diagnostikou a přesvědčit je o potřebě pravidelného užívání medikace. Dívka nakonec přešla do prostředí, ve kterém může své schopnosti lépe rozvíjet a připravovat se na budoucí uplatnění. Užívání potřebné medikace navíc významně přispělo ke zlepšení její kvality života.

Postupně se podařilo dosáhnout také většího zapojení rodičů do řešení situace dcery. Významnou roli v celé kauze přitom sehrála skutečnost, že naše organizace je v komunitě již dlouhodobě známá. Díky tomu měla mezi klienty vybudovanou odbornou autoritu i důvěru, což výrazně usnadnilo komunikaci s rodinou a umožnilo postupně prosazovat kroky, které byly v nejlepším zájmu dívky.

.

| Naše IKP v kauze

Navázání spolupráce a analýza situace: využití důvěry institucí vůči naší organizaci | úvodní pohovory s učiteli a vedením školy | revize předchozí komunikace s rodiči a hledání nedorozumění a kritických bodů.

Práce s rodinou a interkulturní mediace: komunikace a práce s rodiči | mediace a řešení interkulturních nedorozumění | podpora rodičů při přijetí citlivých zjištění.

Diagnostika a odborná intervence: zajišťování tlumočení ve škole a při vyšetřeních | zajištění vyšetření u lékařů a znalců | orientační vyšetření u vietnamské psychiatricky | zjišťování a odhalování diagnóz | intervence a komunikace s odborníky.

Řešení krizové situace: snaha o zajištění potřebné medikace pro děti | vyjednávání v době krize, včetně zajištění zkušebního pobytu.



9. Vliv aktivních rodičů

Vstupní informace

Obrátila se na nás základní škola s žádostí o orientační vyšetření jazykové úrovně vietnamštiny a psychického stavu žáka, který je v 1. třídě, ale neumí dobře česky a ve zvládnutí učiva má minimální pokrok.

Úvodní schůzka ve škole

Sešli jsme se **ve škole s třídní učitelkou a matkou žáka**. Přeptali jsme se na **životní podmínky rodiny** a zjistili jsme, že matka netráví svým synem dostatek času a jeho potíže s učením vůbec nezaznamenala. Aktivně však naslouchala a souhlasila s nastaveným plánem ve škole i s **orientačním vyšetřením syna vietnamskou psychiatrickou**.

Orientační vyšetření

Vyšetření obsahovalo rodinnou, migrační a jazykovou anamnézu a testování syna. Psychiatrička poté doporučila určité metody, jak se synem pracovat. Vše vypadalo jen na obtíže s češtinou a málo intenzivní komunikaci v domácnosti díky časté a dlouhé nepřítomnosti rodičů.

Naplánovali jsme, že matka najde pro syna **doučování češtiny**. **Doporučovali jsme hledat někoho, kdo by byl pro jejího syna přirozenou autoritou**, trávil s ním nějaký čas, a vytvořily se tak podmínky pro to, aby syn **přirozenou cestou český jazyk navnímal a vstřebal**. Rovněž jsme **doporučili vhodný příměstský tábor** mezi českými dětmi. Matce jsme **vysvětlili, že by měla se synem trávit více času**. Zároveň jsme upozornili, že starší sestra, která česky hovořila lépe než její mladší bratr, by neměla být doma zatěžována odpovědností za jeho vzdělávání.

Závěrečná schůzka ve škole

Po prázdninách proběhla další **tlumočená schůzka ve škole**. Vyšlo při ní najevo, že během letních prázdnin udělal žák v češtině veliký pokrok. Třídní učitelka potvrdila, že se mu výrazně zlepšily i výsledky ve škole - začal více komunikovat a lépe se učit. Matka zmínila, že syn má opravdu domácí doučování češtiny a chodí na návštěvy do rodiny českého souseda, který jej bere spolu se svými dětmi na různé akce.

Matka současně uvedla, že se řídila doporučením psychiatričky a tráví se synem více času, a to i při domácí přípravě do školy. Dokonce se s ním začala trochu učit česky. **Pokrok žáka byl zřejmý**. Zúčastnění IKP v kauze mu proto doporučili také docházku do některého zájmového kroužku, kde by mohl češtinu přirozeně používat a dále rozvíjet své komunikační dovednosti.

Závěrem

Brzký zásah pedagogů ve škole, aktivní přístup matky a kvalitní odborné konzultace ve své souhrě umožnily vytvořit lepší podmínky pro vzdělávání žáka. Již během čtyř měsíců se podařilo dosáhnout viditelného posunu – matka začala se synem trávit více času, věnovala se s ním domácí přípravě do školy a podporovala také jeho rozvoj v českém jazyce. Výraznou měrou k výsledku přispělo i ujištění, že syn netrpí žádnou závažnou poruchou učení. Rodina tak získala větší jistotu, jak syna podporovat, a škola zároveň mohla lépe reagovat na jeho skutečné potřeby.

| Naše IKP v kauze

Úvodní analýza a práce se školou: úvodní pohovor ve škole zaměřený na analýzu situace, komunikace a interkulturních souvislostí | tlumočení ve škole.

Diagnostika a doporučení dalšího postupu: zajištění a realizace jazykové diagnostiky s vietnamskou psychiatričkou | formulace doporučení na základě všech dosud zjištěných informací a zpráv od zúčastněných osob.

Průběžné vedení kauzy: sledování dalšího vývoje a průběžné vyhodnocování situace.

B. PRÁCE V RÁMCI INSTITUCE – SYSTÉMOVÉ KAZUISTIKY



10. Práce s mateřskou školkou

Předchozí dlouhodobá spolupráce

V průběhu let se jedna z pražských městských částí aktivně zaměřila na podporu integrace cizinců. Ke spolupráci jsme byli přizváni i my, a to na základě našich dlouholetých zkušeností v této oblasti. Již delší dobu jsme jedné konkrétní mateřské škole nabízeli služby vycházející z naší interkulturní práce, například:

- Tlumočení rodičům a učitelům
- Interkulturní konzultace ředitelům školy
- Konzultace rodičům
- Spoluorganizace seznamovacích týdnů na začátku školního roku
- Interaktivní zkušenostní semináře pro rodiče
- Osvětové semináře pro rodiče
- Náhledy ve třídách a následné konzultace pro učitele i rodiče
- Doporučení zapojení vlastního interkulturního pracovníka
- Propůjčení interaktivního promítacího zařízení

Počet dětí s OMJ postupně narůstal a zmíněná mateřská škola proto intenzivně hledala vlastního interkulturního pracovníka. Dlouhodobě se jí však nedařilo takového pracovníka do školky zapojit.

Zavedení systémové spolupráce

Teprve díky projektu se nám podařilo získat finanční prostředky na rozšíření týmu interkulturních pracovníků a s ředitelkou dané MŠ jsme se dohodli, že naše **interkulturní pracovnice bude do školky pravidelně docházet**, podle potřeby **pracovat s rodiči** a ve zbylém čase **působit jako asistentka ve třídě**, zejména při **zprostředkování komunikace mezi dítětem a učitelem**. Díky této spolupráci má interkulturní pracovnice možnost průběžně a kontinuálně sledovat situaci ve školce i změny, které zde postupně probíhají:

- Realizace kauz sociální a interkulturní intervence
- Tlumočení rodičům a žákům na úřadě a v diagnostických pracovištích
- Zajišťování vyšetření u odborníků
- Tlumočení dětem při doučování
- Socializační činnosti s dětmi
- Konzultace a poskytování informací rodičům (aby věděli, co mají dělat, jak si věci zařídit apod.)
- Realizace diagnostiky psychického stavu a jazykové úrovně dítěte v případě potřeby

Zavedení strategické spolupráce

Poté, co jsme získali řadu užitečných informací o chodu celé školky, nabídli jsme ředitelce MŠ **spolupráci při strategickém řízení této instituce**.

1. Setkali jsme se s ředitelem a našimi odborníky ve složení: ředitelka MŠ, sociolog, interkulturní mediátor a metodik interkulturního vzdělávání, ředitelka odboru školství, etoped a psycholog, studentka pedagogiky a IKP. Na setkání byl proveden **základní kritický popis situace a stanoveny hlavní cíle** tak, aby byly reálně dosažitelné během jednoho roku. Následně jsme tyto **cíle konkretizovali a rozpracovali do podoby konkrétních naplánovaných aktivit**.
2. Mezi realizované aktivity patřily například:
 - **seminář pro pedagogy na téma faktorů ztěžující pedagogickou práci**
 - **zážitkový seminář na téma „ve třídě s dítětem, které neumí česky“**
 - **metodické pracovní workshopy podporující tvorbu metodiky práce s dětmi v hodině**
 - **akce pro rodiče dětí ve školce s cílem poznávání způsobu vzdělávání**
3. Na závěr jsme veškeré aktivity zhodnotili a ze závěrů vyvodili kroky do budoucna a pro budoucí spolupráci.

Vybrané výstupy spolupráce

Školce jsme **doporučili pracovníci se znalostí vietnamštiny, která prošla naším školením** v rámci jednoho z projektů. Díky tomu získala také částečně jazykově vybavenou asistentku pedagoga. Nadále pokračuje externí spolupráce s naší interkulturní pracovnící.

Postupně školka přestala vnímat přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem jako hlavní problém a přístup učitelů k dětem i jejich rodičům se výrazně zlepšil. Mírně se změnil také přístup rodičů ke škole – nyní jsou vstřícnější při plnění povinností souvisejících s docházkou dětí do školky. Postupně se zlepšila také celková atmosféra ve třídách mateřské školy.

| Naše IKP v kauze

Tlumočení a komunikace: tlumočení mezi rodiči a učiteli | tlumočení rodičům a žákům na úřadech a v diagnostických pracovištích | tlumočení dětem při doučování | konzultace a poskytování informací rodičům | interkulturní konzultace vedení školy.

Práce s dětmi a rodinami: realizace sociálních a interkulturních intervencí | zajišťování vyšetření u odborníků | diagnostika psychického stavu a jazykové úrovně dítěte podle potřeby | socializační činnosti s dětmi | doporučování a zajišťování vhodné podpory.

Podpora školy a pedagogů: náhledy ve třídách s následnými konzultacemi pro učitele i rodiče | semináře pro pedagogy zaměřené na faktory ztěžující pedagogickou práci | zážitkový seminář „Ve třídě s dítětem, které neumí česky“ | metodické workshopy podporující práci s dětmi v hodině.

Osvěta a aktivizace rodičů: spoluorganizace seznamovacích týdnů na začátku školního roku | interaktivní zkušenostní a osvětové semináře pro rodiče | akce pro rodiče dětí v mateřské škole zaměřené na poznávání způsobu vzdělávání.

Systémová a strategická spolupráce: zavedení pravidelné spolupráce se školou | postupné rozvíjení strategické spolupráce | doporučení vlastního interkulturního pracovníka a dalších vhodných odborníků | propůjčení interaktivního promítacího zařízení



11. Spolupráce se základní školou

Zkušenosti s interkulturní prací ve školách ukazují, že potřeby pedagogů i žáků s odlišným mateřským jazykem mohou být v různých prostředích podobné, přestože konkrétní způsob spolupráce se může lišit. V této kapitole představujeme dvě zkušenosti se systémovou spoluprací se základními školami – první vychází z dlouhodobé práce naší organizace v Praze, druhou z praxe kolegyně v Brně. Obě zkušenosti ukazují, jak může interkulturní práce podpořit komunikaci školy s vietnamskými rodinami, pomoci pedagogům lépe porozumět potřebám žáků a přispět k vytváření prostředí, ve kterém mohou děti s odlišným mateřským jazykem lépe fungovat a rozvíjet se.

Systémová spolupráce se ZŠ v Praze

Předchozí dlouhodobá spolupráce

Dlouhodobě též spolupracujeme se základní školou, která má díky své lokalitě mnoho žáků s odlišným mateřským jazykem, zejména s vietnamštinou. S původním ředitelem školy jsme se kdysi seznámili na setkání subjektů působících na poli integrace. Ředitel tehdy několikrát sám zmínil možnost spolupráce, dlouhou dobu však k ní nedocházelo. Postupně jsme na škole realizovali několik výtvarných workshopů pro žáky, které spíše patřily do oblasti multikulturního vzdělávání než interkulturní práce. Další spolupráce probíhala formou vyprávění o Vietnamu a jeho kultuře, po níž následovalo opět několik měsíců bez aktivit.

Škola následně začala pracovat s naší doporučenou asistentkou pedagoga. Po několika měsících jsme spolupracovali při řešení jedné závažnější situace, která se však na škole řešila poměrně dlouhou dobu od momentu, kdy se o ní vedení školy dozvědělo – takový postup je bohužel v praxi občas realitou. Nakonec se do řešení situace díky politice integrace v regionu aktivně zapojila i městská část. Přestože na škole působilo skutečně velké množství žáků s OMJ, vedení školy dlouho tvrdilo, že „nemají žádné problémy“.

Teprve po změně vedení školy jsme **zahájili intenzivnější spolupráci**, a to **formou seminářů pro pedagogické pracovníky, náhledů ve třídách a facilitace části týmu pedagogů** na téma, co by rádi ve škole zlepšili. Díky aktivitě koordinátorky pro děti s OMJ jsme na škole dokonce uspořádali **seminář základů vietnamštiny pro pedagogické pracovníky**, kterého se velmi aktivně účastnili jak učitelé, tak asistenti pedagogů.

Postupně jsme začaly **realizovat i nejrůznější intervence**, které se týkaly téměř každého rodiče bez znalosti češtiny. Patřilo sem například přidání přístupu do aplikace Bakaláři, řešení nedostatečně nastavené komunikace či obtížné rozlišování mezi skutečnými příčinami negativního chování dětí ve třídě. V určité chvíli však integrační politika školy narazila na své limity. Proto jsme škole **nabídli pravidelnou spolupráci**, která měla plánování jednotlivých intervencí zefektivnit a kontakt s rodiči zintenzivnit.

Věřili jsme, že takto nastavená spolupráce povede k efektivnějším intervencím, protože často zůstávalo jen u první reakce, někteří pedagogičtí pracovníci problémy dětí a rodičů dlouhodobě neřešili. Za touto kazuistikou se skrývá dlouhý příběh, který zde nechceme podrobně rozebírat, proto se rovnou pustíme do popisu **nastavení systémové spolupráce**.

Zavedení systémové spolupráce

Do školy jsme nadále docházeli podle aktuální potřeby a postupně jsme se stávali stabilním partnerem při řešení situací spojených se vzděláváním a podporou žáků s OMJ. V průběhu spolupráce přitom opět došlo ke změně ředitele i koordinátorky pro děti s OMJ. Bylo proto důležité nově nastavit komunikaci, seznámit nové pracovníky s možnostmi interkulturní podpory a zároveň navázat na již vytvořené zkušenosti a vztahy.

Postupně se tak spolupráce rozšířila od jednotlivých požadavků na pravidelnější a komplexnější podporu školy, pedagogů, žáků i jejich rodičů. Škola se na nás obracela nejen v situacích, kdy bylo potřeba tlumočení či jednorázové konzultace, ale také při řešení opakujících se problémů, u nichž bylo nutné hledat dlouhodobější a systémové řešení.

| S čím se na nás škola obracela?

Komunikace mezi školou a rodiči

Mezi časté požadavky, mnohdy formulované formou stížnosti, patřila nedostatečná komunikace rodičů se školou. Týkala se například omlouvání zameškaných hodin, vypracovávání domácích úkolů, nepotvrzování zpráv od učitelů nebo nereagování na zaslané dokumenty a zprávy.

Prospěch a znalost českého jazyka

Dalším častým požadavkem bylo informování rodičů o prospěchu žáka a jeho úrovni českého jazyka, zejména pokud byla tato jazyková znalost slabší. Učitelé si zároveň často nebyli jistí skutečnou úrovní znalosti češtiny u jednotlivých žáků. Žáci někdy neplnili testy nebo neodpovídali v hodině — nebylo přitom vždy jasné, zda šlo o lenost, strach, nebo skutečnou jazykovou bariéru.

Podezření na zanedbávání péče

Objevovaly se také případy podezření na zanedbávání péče ze strany rodičů — například pozdní příchody žáků do školy, podezření na domácí násilí, dětskou práci nebo přetěžování dětí odpovědností, například péčí o mladší sourozence.

Každodenní obtížné situace

Učitelé se na nás obraceli také pro možnost konzultovat každodenní obtíže, svěřit se s konkrétními situacemi a společně hledat jejich efektivnější řešení.

Veškeré případy jsou samozřejmě **konzultovány a vedeny za vědomí a v plné součinnosti celého poradenského týmu školy**, včetně školní psycholožky.

Na danou poptávku jsme reagovali zejména v těchto oblastech:

Komunikace a tlumočení: tlumočení rodičům, žákům a škole | analýza dosavadního nastavení komunikace mezi školou a rodičem | navržení funkčního a spolehlivého komunikačního modelu | opakované předávání základních informací rodičům | instruktáž pro rodiče ohledně práce s aplikací Bakaláři a ověření jejího správného fungování přímo v jejich telefonech | interkulturní mediace mezi rodinou a školou.

Podpora vzdělávání dítěte: nastavení společné komunikace školy a rodičů směrem k dítěti, aby si bylo vědomo toho, že oba subjekty mají zájem o jeho vzdělávání | aktivizační aktivity a simulovaná příprava do školy, při níž lektor pracuje s rodičem a dítětem | nastavení strategie vzdělávání dětí s rodiči | pedagogická depistáž – práce s dítětem s učebnicí za účelem zjištění, čemu dítě rozumí česky, čemu nerozumí a co chápe ve vietnamštině, i když česky mu to není srozumitelné | doporučení úpravy vzdělávacích aktivit pro děti s OMJ s minimální investicí navíc | doučování.

Práce s rodiči: konzultace rodičům v oblasti vzdělávání dětí v ČR | konzultace rodičům ohledně problematiky domácího násilí v ČR | mentoring rodičů | preventivní osvěta v oblasti vzdělávání českých dětí v ČR a problematiky domácího násilí.

Podpora školy a pedagogů: zadání dvou až tří úkolů, které může škola kontrolovat, aby ověřila, zda navržená opatření a postupy skutečně fungují | supervizní rozhovory s učiteli | mentoring učitelů.

Řešení konkrétních případů: případové analýzy kauz ve spolupráci se školní psycholožkou | zajišťování různých vyšetření | individuální řešení konkrétních situací a doučování.

| Co spolupráce přinesla?

V poslední době proběhlo společné vyhodnocení našeho postupu a přítomnosti na škole, které bylo přijato velmi pozitivně. Vedení školy i klíčové osoby se shodly, že spolupráce je přínosná – rodiče více reagují na zadané úkoly, lépe komunikují se školou a krizové situace jsou efektivněji řešeny.

Na základě těchto zkušeností jsme se rozhodli **zahájit se školou také vyjednávání vedoucí ke spolupráci i v oblasti strategie školy.**

Náznaky strategické spolupráce

Společně jsme následně vytyčili některé **strategické cíle**. Některé z nich již byly realizovány, ať už zcela nebo částečně, další na svou realizaci teprve čekají:

- **Doporučení k preventivním setkáním školy s rodiči**
- **Navýšení hodin doučování češtiny**
- **Fázování výuky češtiny dle dosažených schopností žáka**
- **Vytvoření skupiny pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které se učí s většími obtížemi (fungující v rámci družiny)**
- **Dvě setkání pracovního týmu na téma děti s OMJ**
- **Potřebné úpravy školního vzdělávacího plánu v návaznosti na aktuálně vznikající situace**
- **Hledání vhodných interkulturních pracovníků, ochotných ve škole pracovat**

Pevně věříme, že spolupráce bude i nadále přinášet pozitivní změny v oblasti strategie vzdělávání na škole.

| Naše IKP v kauze

Tlumočení a systémová spolupráce: zavedení systémové spolupráce | tlumočení mezi rodiči, žáky a učiteli | tlumočení při jednáních na úřadech a v diagnostických pracovištích | zajišťování odborných vyšetření a doučování.

Nastavení komunikace mezi školou a rodinou: analýza dosavadního způsobu komunikace | návrh funkčního komunikačního modelu | ověřování účinnosti navržených opatření | nastavení společné komunikace školy a rodičů směrem k dítěti | opakované předávání důležitých informací rodičům | podpora rodičů při práci s aplikací Bakaláři.

Práce s dětmi, rodiči a pedagogy: aktivizační aktivity a podpora rodičů při domácí přípravě dítěte | konzultace rodičům v oblasti vzdělávání a problematiky domácího násilí | nastavení strategie vzdělávání dítěte s rodiči | supervizní rozhovory a mentoring učitelů | mentoring rodičů.

Diagnostika a individuální podpora: pedagogická depistáž a zjišťování skutečné úrovně porozumění dítěte | doporučení úprav vzdělávacích aktivit pro děti s OMJ | případové analýzy ve spolupráci se školní psycholožkou | interkulturní mediace mezi rodinou a školou | preventivní osvěta.

Strategická podpora školy: doporučení k preventivním setkáním školy s rodiči | navýšení hodin doučování češtiny | fázování výuky podle dosažených schopností žáků | vytvoření podpůrné skupiny pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami | pracovní setkání týmu zaměřená na děti s OMJ | úpravy školního vzdělávacího plánu podle aktuálních potřeb | hledání vhodných interkulturních pracovníků | postupné rozvíjení strategické spolupráce.

Vietnamské děti a čeští pedagogové na ZŠ v Brně

Mgr. Julie Lien Vrbková (externí projekt a spolupráce)

Vstupní informace

V roce 2018 jsem v rámci integračního projektu měla schůzku s ředitelkou základní školy v Brně s vysokým procentem vietnamských žáků. Nejenže zde bylo mnoho žáků vietnamského původu, ale navíc poměrně velká část těchto žáků měla velice nízkou úroveň českého jazyka; mnohé se v dané škole teprve začaly učit češtinu od začátku. Některé děti po celou dobu vyučování jen seděly, a ačkoli vůbec nerozuměly, neměly ani zajištěnou dodatečnou výuku jazyka.

Bylo to velmi náročné i pro pedagogické pracovníky, a to nejenom z hlediska výuky dětí, které často nerozuměly česky, ale také z hlediska komunikace s rodiči, protože opět zde byla větší část rodičů, kteří česky nemluvili. V důsledku kulturní i jazykové bariéry vznikala častá nedorozumění na obou stranách.

Doposud situaci ve škole řešili tak, že se snažili v rámci Brna najít interkulturního pracovníka s vietnamštinou. V předchozím období zde působila organizace, která měla jednoho interkulturního pracovníka pro vietnamštinu, takže jej při některých příležitostech přizvali. Nyní ale, když bylo vietnamských dětí ještě více než předtím, začala být celá situace neúnosná.

První strategie

Ředitelka proto velmi uvítala jakoukoliv podporu, kterou jsme mohli v rámci integračního projektu, který v dané době fungoval při magistrátu města Brna, škole poskytnout. Nakonec jsme se domluvili na **pravidelné spolupráci a docházce do školy každý týden** na dvě hodiny, abychom se mohli všem problémům a záležitostem týkajících se vietnamských dětí v této škole věnovat intenzivně a pravidelně.

V první fázi bylo **třeba řešit situaci ve škole jak z hlediska potřeb pedagogů, tak z hlediska potřeb dětí a rodičů. Vedli jsme diskuse** s vedením školy, s výchovnými poradkyněmi, se školní psycholožkou a s dalšími pedagogickými pracovníky, než jsme se domluvili na prvním kroku - **začali jsme pořádat první tlumočené schůzky rodičů s pedagogy** a zvali konkrétní rodiče dětí s problémy do školy. To byl krok, na který mnozí vietnamští rodiče nebyli vůbec zvyklí. Často totiž **nedávali škole telefonní číslo na sebe**, nýbrž na nějakého svého příbuzného či známého, který mluvil lépe česky. Takže když mi škola poskytla kontaktní čísla na rodiče, dovolala jsem se často někomu zcela jinému. Tento zvyk vyvolával řadu nedorozumění a samozřejmě i neřešení situace. Pokud pedagog zavolá na kontaktní číslo rodiče v domněnku, že sdělí nějakou informaci otci dítěte, nemůže tušit, že nemluví se skutečným otcem a že sdělená informace se k němu dostane v lepším případě ve zkrácené, neúplné verzi, v horším případě se k němu nedostane vůbec.

Z toho důvodu jsme se s vedením školy **rozhodli, že budeme zvat rodiče přímo**, a to na rozhovor s ředitelkou, se školním psychologem nebo výchovnými poradci či konkrétními třídními učiteli **s ohledem na to, co dané dítě potřebuje**. Škola vytvořila seznam těch nejvíce složitých případů a potřeb dětí, které bylo třeba řešit v první řadě. Každý týden byly naplánovány přibližně tři až čtyři rozhovory rodičů s pedagogy a v rámci těchto rozhovorů se rozklíčovalo mnoho různých těžkostí, které předtím vietnamským rodičům nebyly u jejich dětí známy. Jednak z toho důvodu, že se neúčastnili rodičovských

třídních schůzek. A pokud za sebe do školy někoho poslali (např. českou paní na hlídání), vzhledem k jazykovým i kulturním bariérám stejně nepochopili, co se po nich chce.

Umožnění skutečné komunikace mezi rodiči, kteří nemluví dobře česky, a pedagogy této školy, velmi pomohlo řešit řadu konkrétních problémů. Často také probíhalo **tlumočení pro konkrétního vietnamského žáka či žákyni se školní psycholožkou**. Především se jednalo o žáky, kteří dosud nemohli pracovat se třídou, protože byli krátce po příletu do ČR a teprve se začínali učit česky. Tuto podporu oceňovali jak samotní žáci, tak jejich rodiče.

Interkulturní přednášky pro rodiče i pedagogy

V následujícím období jsme přemýšleli i o různých dalších systémových řešeních a rozhodli jsme se pořádat **cyklus přednášek pro vietnamské rodiče**. Ředitelka školy sama určila program toho, co by vietnamští rodiče v její škole měli slyšet. Stanovila nejdůležitější okruhy, které jsem ještě doplnila o informace důležité z hlediska interkulturní práce. Jedna z přednášek se týkala psychologie dětí, přípravy dětí do školy a školního řádu, další se věnovala logopedii a důležitosti výslovnosti aj.

Zúčastnit se měli možnost všichni zájemci, nejen rodiče dětí v dané škole. Mnozí skutečně přicházeli na tyto přednášky s tím, že se chtěli dozvědět více informací. Zúčastnili se jich i někteří vietnamští rodiče mimo Brno, cestovali i z jiných jihomoravských měst. Postupem času jsem zjistila, že další rodiče, kteří cyklus ještě nenavštívili, slyšeli o informacích z tohoto kurzu od svých přátel, kteří ho navštívili.

Ti, kteří se zúčastnili dvou až tří přednášek, dostali i potvrzení o absolvování tohoto přednáškového cyklu, což mnozí z nich ocenili. Získání certifikátu či potvrzení je totiž ve Vietnamu vnímáno velmi pozitivně, jde o pro Vietnamce důležitou věc. Mnozí dokonce uvažovali o tom, že jej přiloží ke své žádosti o pobytové oprávnění.

Dále jsme došli k závěru, že jako dobré systémové řešení může být i **přednáška o vietnamské kultuře pro pedagogy školy**, kde by byly odpovězeny všechny jejich otázky. S ohledem na množství vietnamských žáků ve škole nebylo o otázky mezi pedagogy málo. Vedení školy zařadilo tuto přednášku jako součást společného setkání pedagogů, takže se jí zúčastnili všichni nebo téměř všichni pedagogové této školy.

Integrační videa pro rodiče

V následujícím období jsme řešili problémy, které trápily výchovnou poradkyni školy. Nebylo vždy možné, aby výchovná poradkyně měla konzultační hodiny s tlumočníkem. Vietnamští rodiče přitom chodili za výchovnou poradkyní především s dotazy, jak mají vyplnit přihlášku na střední školy apod. Často se jednalo o nepříliš obtížné úkony, ale výchovná poradkyně se s tímto problémem trápila pořád dokola kvůli jazykové bariéře, a vyplňování přihlášky s každým rodičem ji stálo mnoho času.

Přemýšleli jsme, jak systémově uchopit vyplnění přihlášky, výběr školy a další okolnosti. Navíc jsme si uvědomovali, že vietnamští rodiče nemají příliš velký přehled o možnostech vzdělání dětí po deváté třídě. Většina vietnamských rodičů usilovala o to, aby se jejich děti dostaly na gymnázia, o jiných alternativách rodiče neuvažovali, zpravidla také z toho důvodu, že ani jiné neznali.

Na základě toho jsme se rozhodli natočit **integrační video ve vietnamštině**, kde jsme vysvětlili, jak vyplnit přihlášku na střední školu, případně víceleté gymnázium, a to natolik podrobně, aby to vietnamský rodič zvládl sám, bez asistence pedagoga i tlumočníka. Navázali jsme videem, které se týkalo možností vzdělání pro děti v ČR na středních školách a celkově o systému vzdělání v České republice.

Závěrem

Naše vzájemná spolupráce se školou s vysokým procentem vietnamských žáků, jíž způsobovaly problémy zejména jazyková a kulturní bariéra, přinášela ovoce. Poté, co jsme nacházeli různá systémová řešení, docházelo k celkovému zlepšení. Školu jsme také propojili s Centrem pro cizince Jihomoravského kraje a pomohli některé děti přihlásit do kurzů českého jazyka a dalších aktivit.

Úplně v závěru této několikaleté spolupráce byla škola schopna napsat projekt, v jehož rámci získala **místo pro svého vlastního interkulturního pracovníka s vietnamštinou**, který v této škole působí dodnes a nadále pomáhá v komunikaci mezi vietnamskými rodiči, dětmi a českými pedagogy.

| IKP v kauze

Pravidelná přítomnost a analýza situace: pravidelná účast interkulturní pracovnice ve škole | analýza situace a diskuse se školou | analýza způsobů komunikace, kontaktů a předávání informací.

Komunikace a interkulturní mediace: tlumočení a interkulturní mediace při setkáních rodičů a pedagogů | umožnění vzájemné přímé komunikace | zajištění setkání žáků s psychologem.

Osvěta a podpora školy i rodičů: interkulturní přednášky a videa | cyklus přednášek pro vietnamské rodiče | přednáška o vietnamské kultuře pro pedagogy školy | natočení integračního videa ve vietnamštině.

Budování dlouhodobé podpory: poukázání na potřebu systematického zapojení interkulturního pracovníka | doporučení interkulturního pracovníka se znalostí vietnamštiny.



12. Komunitní spolupráce s MČ/obcí

Předchozí dlouhodobá spolupráce

Za dobu realizace našich projektů se nám podařilo navázat velmi intenzivní spoluprací se dvěma obcemi, respektive městskými částmi v Praze. Vycházela z dlouhodobé práce, která zahrnovala zejména tlumočení klientům, účast na případových konferencích u některých žáků, s nimiž jsme pracovali, a propojování škol s pracovníky sociálního odboru. Pro zaměstnance OSPOD jsme realizovali seminář zaměřený na interkulturní komunikaci a interkulturní práci. Naopak pracovníci OSPOD připravili pro nás seminář věnovaný typům péče a související legislativě, která se cizinců často dotýká.

Vzhledem k tomu, že na ÚMČ již působil jednou týdně psycholog dostupný jak klientům, tak pracovníkům úřadu, začali jsme zvažovat podobný model spolupráce také pro naše klienty. Tento způsob podpory nám dával smysl zejména s ohledem na vysoké vytížení úřadu vietnamskými klienty a časovou náročnost opakovaného domlouvání individuálních schůzek. Významnou součástí naší práce je totiž také **zprostředkovávání komunikace mezi úřadem a klienty**, a propojení těchto služeb proto mohlo být přínosné pro všechny zúčastněné.

Zavedení systémové spolupráce

Spolupráce probíhala velmi dobře. K běžným úkolům postupně přibýlo také řešení případů domácího násilí, při nichž jsme využívali **tlumočené terapie, konzultace nebo asistované sledování videí**. Podařilo se rovněž zahájit spolupráci s vietnamskou psycholožkou a adiktoložkou. Takto nastavená spolupráce byla přínosná zejména z hlediska úspory času, který by jinak byl potřebný k vzájemnému domlouvání, a také díky intenzivnější práci s rodiči a efektivnější výměně informací mezi OSPOD a naší organizací.

Ze vzájemné spolupráce vznikla také myšlenka projektu, který by pracovníkům OSPOD **umožnil lépe poznávat konkrétní rodiny a jejich každodenní fungování**. Pracovníci OSPOD se s rodinami často setkávají pouze krátce a nemají možnost získat hlubší praktickou zkušenost s jejich každodenním životem. Některé intervence se pak nemusí ukázat jako dostatečně účinné, protože nevycházejí z podrobného poznání skutečné situace rodiny. To může u některých kauz představovat významnou překážku úspěšného řešení. Nadále proto budeme hledat vhodnou podobu workshopu, který by zaměstnancům OSPOD pomohl rozvíjet kompetence potřebné k citlivému a efektivnímu získávání informací o rodinách.

Přínos spolupráce se ukázal také při potřebě rychlého zajištění tlumočení v krizových situacích. V jednom případě se například podařilo **akutně zajistit soudního tlumočníka k zásahu policie**, kdy rodiče nebyli přítomni, nemocné dítě potřebovalo převoz do nemocnice a současně vyjadřovalo obavy z návratu domů.

| Naše IKP v kauze

Tlumočení a zajištění komunikace: tlumočení rodičům, dětem a pracovníkům OSPOD i v diagnostických pracovištích | zajištění srozumitelné komunikace mezi úřadem a klienty | možnost akutního zajištění soudního tlumočníka při zásahu policie.

Dlouhodobá práce s rodinou: intenzivní a dlouhodobá spolupráce s rodiči | efektivnější poznávání rodiny a její situace | tlumočené terapie a konzultace i lektorované sledování videí.

Systémová spolupráce: zavedení pravidelné a dlouhodobé spolupráce mezi zapojenými stranami.

10. Z pohledu interkulturních pracovníků

Předchozí kapitoly ukázaly interkulturní práci z pohledu konkrétních situací, rodin a institucí. Nyní dáváme prostor samotným interkulturním pracovníkům, kteří tuto práci každý den vykonávají. **Jejich pohled přibližuje, co pro ně role interkulturního pracovníka znamená, jak vnímají její smysl a přínos a co jim dlouhodobá práce s klienty přináší.** Zároveň otevřeně hovoří o situacích, které jsou profesně i lidsky náročné, o potřebě udržovat si profesní hranice, ale také o zkušenostech, které jejich pohled na klienty, práci i vlastní život postupně proměnily.

Mgr. TRANOVÁ Van Anh

Náplň práce interkulturního pracovníka je podpora vietnamsky mluvícího klienta v majoritní společnosti, respektive jejích institucí při efektivní vzájemné komunikaci. Současně ji chápu i jako odbourávání neprofesionální zprostředkovatelské sítě. Mám migrantskou zkušenost a jazykovou vybavenost, která je pro práci interkulturního pracovníka nezbytná. Tlumočím a asistuji vietnamským klientům při jednání s českými institucemi: doprovázím klienta na úřady, do škol, do nemocnic, na OAMP atd. Pomáhám při vyplňování žádostí a formulářů. S klientem hledáme způsob řešení jeho situace a potřeby všech zúčastněných osob. Byla jsem vyškolená v oblasti pobytového zákona, proto mohu poskytnout určité sociální a právní poradenství spojené s pobytem v ČR (vzdělávání, podnikání, zaměstnání). Nezastupuji klienta, nejsem právník, ani klientovi nezprostředkovávám zaměstnání, proto v případě potřeby doporučím poradenství u dalšího odborníka, jako je právník nebo sociální pracovník.

Měla jsem velké štěstí, že jsem vyrůstala v česko-vietnamském prostředí. Nemusela jsem jako moji rodiče těžce přijímat odlišnosti. Adaptovala jsem se a integrovala z mého pohledu celkem rychle a bez problémů. Klienti, kteří vyhledávají moji službu, jsou často v **náročné a vypjaté situaci, proto neumějí dobře popsat svůj problém, nejsou zvyklí na veřejnosti vyjadřovat emoce, smutek, nepříjemnou událost, zlost nebo pláč.** Můj názor je založen na osobních a pracovních zkušenostech s vietnamskými klienty žijícími v ČR, mnoho z nich znám i více než deset let, přesto se stále potýkají s neznalostí prostředí a jazyka. Někteří klienti zvládají proces integrace lépe než ostatní, většinou se jedná o pracující ve večerce, v nehtových studiích nebo v restauraci v obsluze, kteří více přicházejí do styku s majoritou a češtinou.

Jak moc velkou roli hraje odlišnost kulturního prostředí v okamžiku, ve kterém vznikají nedorozumění či konflikt mezi vietnamsky mluvícím klientem a českým odborníkem? V posledních letech často řeším **kauzy spojené s péčí a výchovou dětí.** Negativní událost spojená s dětmi pro mě není lehkým tématem, protože **výchova dětí ve vietnamském prostředí se hodně liší od té české.** Ve Vietnamu se na výchově a péči o dítě podílí celá komunita: příbuzní, prarodiče, sourozenci, lidé v sousedství (komunitní výchova). Vietnamští klienti často věří v moc nevysloveného slova a negativní skutečnosti proto nechtějí pojmenovat. Místo toho radši mlčí, nebo řeknou, že neví. Často vážnou situaci nebo problém zlehčují, ale zejména z důvodu chránit sebe, svoji rodinu a děti. Proto může dojít při jednání se školou nebo s OSPOD k velkému nedorozumění. Ve Vietnamu OSPOD neexistuje a představa, že o dítěti a péči o něj bude jednat neznámý úředník, nebo bude dítě dokonce odebráno rodičům soudem, je nepředstavitelná.

Nelehká situace je, když mě český odborník i klient staví do role „zachránce“ a očekává, že já jako interkulturní pracovník převezmu odpovědnost a sama vyřeším celou jejich situaci. Nebo když český odborník nevidí, ani nechce vidět kulturní rozdíl. Má postoj: „Když žijí v České republice, musí se naučit

česky a znát naše zákony“, tečka, jeho prioritou je vyřízení úřední procedury. Klient se zase staví do role oběti a říká: „Mám těžký život, musím se starat o finance, nemám čas na rodinu, protože pracuju 12-14 hodin denně.“ Stává se, že oba očekávají, že jako interkulturní pracovník budu na jejich straně, nechtějí slyšet nic o nestrannosti, která je zakotvena v etickém kodexu, jímž se interkulturní pracovníci musí řídit. Je pro mě pochopitelné, že když člověk žije v cizině, neumí jazyk, neorientuje se v sociokulturním prostředí, a najednou potká „svého“ člověka, který umí česky a vyzná se v českém prostředí, čeká, že mu pomůže. V takovém případě dávám jak klientovi, tak druhé straně více času na seznámení s prací interkulturního pracovníka.

Během několika let mé práce jsem se také setkala odborníky (úředníky, pedagogy), kteří měli zájem, projevíli empatii a ochotu poznat klienta, nepropadli ve stereotypní vyhodnocení situace a snažili se vidět situaci s nadhledem. Byli otevření a klidní při stresových situacích, což klientovi velice pomohlo při pojmenování problému a svých potřeb, což potom bylo prvním krokem k řešení situace.

Ve své práci se někdy musím rozhodnout, zda budu tlumočit simultánně, nebo konsekutivně, což je časově náročné, protože všichni zúčastnění slyší vše ve dvojnásobném čase. Snažím se na začátku stanovit taková pravidla, která by mi umožnila všechno přetlumočit. Například aby si všechny strany připravily svoji myšlenku a formulace v kratších úsecích.

Často jsem se také setkala s tím, že klienti využívají svoje děti nebo známé, aby jim tlumočili při jednání se školou a úřady. Neděje se to vždy z ekonomických důvodů, někdy je to kvůli nedůvěře k tlumočnickovi. Nemyslím si, že je to nejlepší cesta. I když děti mají schopnost se rychle naučit dva jazyky, nemusí to znamenat, že dokážou dobře a správně všechno odtlumočit, lehce může dojít k nedorozumění. Je důležité převádět celou myšlenku mezi vietnamštinou a češtinou a se znalostí kontextu. Děti se mohou cítit hrdé, že pomohly vyřešit situaci. Ale mohou také situace zneužívat, ovlivnit obsah sdělení, postoje a emoce všech zúčastněných. Mohou mít přirozenou dětskou touhu se ukázat a vnést do tlumočení subjektivní prvky.

Je jasné, že obecné principy, o kterých jsem hovořila, neplatí vždy. Vždy je zapotřebí individuální přístup, který se vymyká stereotypům. Jako interkulturní pracovník se snažím jít touto cestou, abych klientovi pomohla lépe zvládnout situaci.

Mgr. NGO Quynh Nga

Život cizince v nové zemi je spojený s procesem nekončící **enkulturace a socializace**. To mnohdy přináší poměrně velký **tlak na identitu a integritu osobnosti**. V nové zemi člověk přejímá **nová pravidla, zvyky, jazyk, normy chování, navazování nových vztahů** a mnoho jiných. Někdo si zvykne rychleji, někomu to trvá déle. Záleží, z jakého prostředí člověk pochází a jak moc je odlišné od toho nového. Díky své práci mohu porovnat jednání vietnamského klienta a českého odborníka/státního úředníka. Mám spoustu zkušeností s komunikací s odborníky i úředníky různých státních institucí (učiteli, lékaři, právníky a advokáty, policisty, cizineckou policií, OAMP, finančními úřady, živnostenskými úřady, úřady práce, českou správou sociálního zabezpečení, pojišťovnami atd.).

Nejčastěji se setkávám se situací, kdy si vietnamský klient myslí, že ho zastupuji a současně jsem na jeho straně, protože jsem krajanka. Například během pohovoru na policii nebo na OAMP se se mnou radí ohledně výpovědi: co říct, aby to bylo v jeho prospěch. Během toho, co se klientovi snažím vysvětlit, **jaká je moje role a proč mu nemohu radit**, se na mě vyslýchající úředník nebo příslušník policie podezřele dívá, zda tam spolu něco nekujeme. Než začnu vysvětlovat, že právě „vystupuji ze své role tlumočnicka“, úředník nebo příslušník policie se na mě vyšším tónem oboří: „Co si tam říkáte?!“. Tato reakce je samozřejmá, protože většina (neprofesionálních) tlumočnicků skutečně radí klientům, co mají říkat, a co ne. Neumějí oddělit svoji roli poradce a tlumočnicka. Celá situace je pro mě nepříjemná, protože na jedné straně je vietnamský klient, který neústupně prosí o pomoc a radu, a na druhé straně úředník, který si myslí, že s klientem vytváříme koalici. Uvítala bych možnost dostat od počátku prostor

vysvětlit klientovi, jaká je má role. Nebo by tím mohl začít úředník/příslušník policie. Na to však často nebývá čas ani prostor.

Jako svá pozitiva bych v této situaci viděla (snad i klient a úředník) v tom, že kromě dobře odvedeného tlumočení dokáží vysvětlit **jazykové a kulturní nejasnosti**, které mohou mít **důležitý dopad na celou výpověď**. Například když si vietnamští klienti nepamatují celé datum narození svých rodičů. To se stává často a úředník si leckdy myslí, že klienti lžou. Jsou za tím ale opodstatněné důvody - přesné datum narození neznají zkrátka proto, že v dané době ve Vietnamu nefungoval matriční systém, jejich rodiče nemají rodný list, a přesné datum narození tudíž neznají ani oni.

Druhou situací navazuji na tu první. Když jednám mezi klientem a odborníkem/úředníkem, tak se často stává, že **odborník/úředník namísto, aby mluvil směrem ke klientovi, mluví jen se mnou**. Klient sedí a mlčí, protože si myslí, že za něho situaci řeším já. Odborník/úředník si klienta nevšímá a neuvědomuje si moji roli. Důvodů je mnoho. Možná je to přirozená reakce, bude radši mluvit s člověkem, který mu rozumí. Dalším důvodem může být to, že se tím zkrátí čas a nemusí se čekat, až to jedna strana vysvětlí druhé. Pro mě osobně je to ale problém, protože na mě potom obě strany hází svoji odpovědnost a staví mě do role, ve které nechci, a ani nemohu být.

Třetí problém vidím v tom, že je na mě občas vyvíjen **tlak ze strany odborníka/úředníka, abych vše přetlumočila rychle**, ale celý obsah nemusím doslovně říkat, protože klient nemusí vědět všechno. Bylo mi dáno najevo, že tím zdržuji celé jednání. Naopak **ze strany klienta často zažívám to, že vůbec nevnímá vážnost celé situace**. Říká si, co chce, není si vědom možných právních důsledků mluveného slova a své výpovědi.

Jako čtvrtý příklad bych chtěla uvést svůj pohled a názor na jisté oddělení pobytů cizinců (OAMP) v nejmenovaném kraji. Změny jsem vyzorovala, protože z daného kraje pocházím a v době, kdy jsem tam bydlela, byl tento úřad jedním z mých nejnavštěvovanějších. Od počátku vzniku tohoto úřadu jsem tam nerada chodila. Úředníci jednali s cizinci vyloženě jako s nepřáteli. Byli nervózní, řvali na ně, když se někdo chtěl jen na něco zeptat, tak mu neodpověděli, nebo ho rovnou vyhodili, protože nemluvil dobře česky, k tomu byli často velmi ironičtí, pomoc zkrátka veškerá žádná. Cizinci se tam báli chodit sami a vždy chodili radši s placeným doprovodem.

S postupem času se situace změnila, netuším, co to způsobilo, ale všichni úředníci změnili své chování. Stali se více tolerantní, mají více trpělivosti, když se jim cizinci snaží lámanou češtinou něco sdělit. Pomáhají s vyplňováním formulářů, chodí pravidelně do čekárny a ptají se, co kdo potřebuje. Poradí, když se někdo na něco zeptá, když nerozumí, snaží se v čekárně najít někoho, kdo daný jazyk umí, aby to dotyčnému vysvětlil. Vedou cizince k samostatnosti a cizinci se tam již nebojí chodit bez doprovodu. Dá se vždy dovolat pomoci, poradit se s úředníkem a u složitějších požadavků to řeší přímo vedoucí oddělení. Tento přístup jsem nikde jinde na OAMP nezažila a je to pro mě velmi pozitivní příklad toho, že se to dá dělat i takto, neboť je to pro obě strany daleko efektivnější.

Jako poslední příklad bych chtěla uvést svůj postřeh sebe samotné, ale i svých kolegů interkulturních pracovníků nebo odborníků, kteří poskytují cizincům poradenství. Je to spíše **postřeh k zamyšlení**. Denně se na nás obrací spousta lidí s požadavkem na nějakou interkulturní pomoc. Vyhledávají nás, protože **jsme prostředníky pro obě strany, umíme česky a vietnamsky, vyznáme se v předpisech, cizineckém zákoně** atd. Naše práce někdy vede k tomu, že jsme vyčerpaní a ztrácíme svoji nestrannost a nadhled. Bydlíme v ČR mnoho let, jsme již integrováni do české společnosti, přejímáme nové zvyklosti, dodržujeme pravidla a zákony ČR, jsme poevropštěni. To však **mění i náš pohled na některé vietnamské klienty, včetně příbuzných a známých, kteří jsou jinde než my**. My po nich požadujeme, aby se chovali stejně jako my a ctili zákony a kulturu země, v níž žijeme. Oni po nás chtějí, abychom jim poradili, jak něco obejít. Nedodržují české předpisy a zákony, neví, proč platit odvody a daně, mají zkrátka jiné smýšlení.

Náš pohled se změnil, nejsme vůči nim tak tolerantní, odsuzujeme jejich chování, kritizujeme, že je to moc vietnamský způsob jednání, naše myšlenky hraničí se sociální patologií, máme předsudky atd. Zapomněli jsme na to, že jsme byli na počátku úplně stejní jako oni. Každý máme na danou věc jiný úhel

pohledu, protože jsme každý z jiného kulturního prostředí, ale **co dělat, když jsme na hranici dvou kultur?** Jednou nohou tam, druhou nohou tady. Jak s takovými myšlenkami pracují ostatní?

Bc. Nguyen Kinh

Interkulturní práci vnímám především jako **průvodcovskou roli**. Interkulturní pracovník pomáhá klientům orientovat se v českém prostředí, vysvětluje fungování institucí, pravidla systému a způsoby komunikace. V počáteční fázi je klíčová především **jazyková podpora**, protože bez porozumění jazyku není možné porozumět ani situaci, ani očekáváním jednotlivých stran.

Moje osobní zkušenost s komunitou nebyla od začátku jednoznačně pozitivní. Vyrůstal jsem v prostředí, které mi bylo kulturně vzdálené. Pocházím z Hanoje, kde jsou lidé spíše zdrženliví a více si chrání soukromí. Po příchodu do Česka jsem se ocitl v prostředí menšího města, kde byla komunita velmi těsná, všichni se znali a silně se sledovalo, kdo se účastní komunitních aktivit a kdo ne. Pokud se člověk do společenského života nezapojoval, byl vnímán jako podivín. Já jsem byl spíše introvertní typ, chtěl jsem se věnovat studiu, knihám, a necítil jsem potřebu být neustále přítomen na komunitních akcích. Takové prostředí mi nebylo blízké a dlouhou dobu jsem si nedokázal představit, že bych s komunitou pracoval.

Když jsem se však k interkulturní práci dostal, postupně jsem zjistil, že moje obavy nebyly zcela oprávněné. Měl jsem pocit, že jako introvert, navíc vychovaný v silném respektu ke starším, nebudu schopen klientům oponovat, nastavovat hranice nebo je vést ke spolupráci. Praxe mi ale ukázala, že interkulturní práce není o dominanci ani o prosazování sebe sama, ale o **jasném vymezení role**, trpělivosti a důslednosti. Ukázalo se, že i klidný a spíše zdrženlivý přístup může být v této profesi výhodou.

Z mé zkušenosti mají interkulturní pracovníci jeden společný základní rys: **vnitřní motivaci pomáhat**. Ta často předchází samotným dovednostem a odbornému vzdělání. Sama o sobě však nestačí. Postupně jsem si uvědomil, že pokud zůstane pomoc jediným motorem práce, vede to dříve či později k vyčerpání.

Z hlediska odborných kompetencí považuji za zásadní především **jazykovou vybavenost**. Interkulturní pracovník musí ovládat jak vietnamštinu, tak češtinu na vysoké úrovni. Nestačí základní dorozumění – jazyk nese jemné významy, hierarchii, zdvořilostní rovinu i kulturní nuance. Pokud například pracovník hovoří se starším klientem nepřesně nebo neadekvátním způsobem, může to být vnímáno jako neúcta, i když to nebylo jeho záměrem. Jazyk je tedy nejen nástrojem komunikace, ale i prostředkem budování důvěry.

Vedle jazyka je nezbytná **trpělivost**, schopnost zvládat stresové a krizové situace a ochota se dále vzdělávat – zejména v oblasti mediace, komunikace, práce s konfliktem a dalších tzv. soft skills. Postupem času jsem si ale uvědomil, že ani tyto dovednosti samy o sobě nestačí.

Zásadním momentem pro mě bylo pochopení, že interkulturní práce musí být **profesí, nikoli pouze osobním posláním**. Aby byla dlouhodobě udržitelná, je nutné si nastavovat hranice, rozlišovat mezi zakázkou klienta a vlastními emocemi a přijmout, že ne každou situaci lze vyřešit rychle nebo podle vlastních představ. Teprve v okamžiku, kdy se práce opře o profesionalitu, etiku a sebereflexi, může interkulturní pracovník pomáhat skutečně účinně – a zároveň si zachovat vlastní stabilitu.

11. Aktivizační aktivity spolupráce rodičů s dětmi

“ Dozvěděl jsem se více věcí od svého dítěte, dozvěděl jsem se, co si o mně myslí – nikdy mě nenapadlo se na to ptát. Cítím, že máme k sobě blíž. Dokázali jsme daleko lépe vyjádřit své pocity a více vnímat - naslouchat svému dítěti.

Jet s celou rodinou někam na výlet byla pro mě nová zkušenost. Poznal jsem smysl takového společného času.

Nejvíce se mi líbilo dělat s mámou.

Úplně nová zkušenost byla pro mě diskuse se synem.

Měla jsem za to, že pro děti, které vyrůstaly v přísné výchově, není chvála a pozitivní ocenění vhodné. Hned po aktivitě jsem to vyzkoušela a ukázalo se, že to funguje velmi dobře.

Mohla bych tady mamce napsat dopis, že jí odpouštím?

(citace z evaluačních dotazníků účastníků AA)



Součástí naší dlouhodobé práce s vietnamskými rodinami jsou tlumočení, překlady, odborné konzultace, interkulturní asistence a interkulturní mediace. Právě při tlumočených odborných konzultacích jsme však v některých případech opakovaně naráželi na **hranici jejich efektivity**. Ukazovalo se, že u části rodičů nelze očekávat změnu pouze na základě informací, doporučení či vysvětlování – a to ani tehdy, jsou-li sdělovány v mateřském jazyce a kulturně citlivým způsobem.

Postupně jsme identifikovali skupinu rodičů s **velmi nízkou motivací k aktivní výchově dítěte**, případně s minimální schopností reflektovat potřeby dítěte. U těchto rodičů byly klasické konzultace – včetně zdravotních či školských – prakticky nefunkční. Nešlo o otevřený odpor, ale spíše o hluboké neporozumění smyslu doporučení a nízkou vnitřní motivaci ke změně. To nás vedlo k zásadní otázce: **lze tuto hranici posunout a pokud ano, jak?**

Proč samotné poradenství nestačí

Při analýze těchto případů jsme si začali více všímat přímých interakcí rodičů a dětí v přirozeném prostředí – na společných akcích, výletech či školních aktivitách. Zde se opakovaně ukazovalo, že někteří rodiče sice působí uvolněně, dokážou se „bavit“, ale nikoli **být s dítětem ve vztahu**. Často si hráli „jako děti“, nikoli s dětmi.

Když jsme se rodičů ptali, na co hezkého si pamatují z vlastního dětství, mnozí nebyli schopni odpovědět – někdy vůbec, jindy jen velmi vágně. Tento moment byl klíčový. Ukázalo se, že řada rodičů **nemá vlastní pozitivní zkušenost se sdíleným časem, hrou či laskavou pozorností**, kterou by mohli přirozeně přenést na své děti.

Současně jsme opakovaně naráželi na přesvědčení, že čas strávený s dítětem „jen tak“ je neefektivní, zbytečný nebo dokonce směšný. Tento postoj je posilován kulturními vzorci, v nichž chybí chvála, fyzická blízkost a pozitivní zpětná vazba, zatímco kritika a autoritativní komunikace jsou považovány za legitimní výchovný nástroj. Rodiče si navíc často **nevěří**, že by dokázali dítěti nabídnout smysluplný program či aktivitu.



Fotografie z výletů pro rodiče s dětmi (AA2)

Od informování k prožitku

Začali jsme si klást otázku: *Jak pracovat s rodiči, kteří sami nezažili funkční rodičovství? Jak mohou pochopit význam doporučení, pokud nikdy nezažili jejich smysl v praxi?*

Odpovědí se stala myšlenka **návratu k podstatě vztahu rodič–dítě**, nikoli skrze vysvětlování, ale skrze **sdílený pozitivní prožitek**. Rozhodli jsme se rodičům a dětem zprostředkovat zkušenost, která by byla emočně bezpečná, vztahově posilující a současně nenásilně edukativní. Smyslem nebylo rodiče „učit, jak mají vychovávat“, ale umožnit jim zažít, že **společný čas s dítětem může být příjemný, smysluplný a obohacující pro obě strany**.

Tento přístup přitom zdaleka není specifický pouze pro migranty. Platí obecně, že člověk bez vlastní pozitivní zkušenosti jen obtížně mění své chování na základě rady druhého. Aktivizační aktivity proto představují **most mezi poradenstvím a skutečnou změnou chování**.

Cíle aktivizačních aktivit

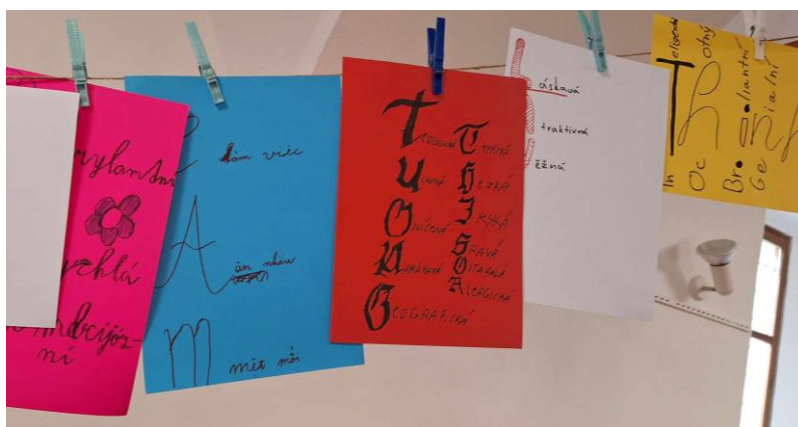
Obecnými cíli všech aktivizačních **aktivit jsou zejména:**

- dítě subjektivně prožije pozitivní a hodnotný zážitek
- rodič rovněž prožije pozitivní a hodnotný zážitek
- rodič i dítě se něco naučí
- dojde k výměně informací, které mají pozitivní vliv na jejich vztah
- rodič lépe pozná své dítě a naopak
- zvýší se motivace rodiče trávit s dítětem čas
- posílí se ochota rodiče spolupracovat



Na základě těchto principů jsme postupně vytvořili a ověřili **soubor aktivizačních aktivit (AA)**, které lze flexibilně kombinovat a přizpůsobovat potřebám konkrétní rodiny.

Aktivizační aktivity představují specifický nástroj interkulturní práce, který překračuje rámec běžného poradenství. Nejsou založeny primárně na předávání informací, ale na **zprostředkování zkušenosti**, skrze níž si rodič i dítě mohou osvojit nové způsoby vzájemné interakce. Klíčovým prvkem všech aktivit je **prožitek**, facilitace a bezpečný prostor, v němž mohou účastníci jednat jinak, než jsou zvyklí, aniž by byli hodnoceni či konfrontováni.



Společné výtvary rodičů a dětí v rámci AA2



Přehled aktivizačních aktivit

AA1 – Interaktivní prožitkový seminář rodič + dítě (1+1)

Základní aktivita zaměřená na vytvoření chráněného, intenzivního prostoru pro jednoho rodiče a jedno dítě. Je facilitována zkušeným interkulturním mediátorem a zaměřuje se na vzájemné poznávání, komunikaci a posilování vztahu.

Varianty:

- AA1/D – pro malé děti nebo děti s komunikačními obtížemi
- AA1/P – pokračující seminář
- AA1/2 – pro stejného rodiče s dalším dítětem

AA2 – Výlet se zážitkovým programem pro rodinu

Společná aktivita mimo běžné prostředí, která umožňuje rodičům pozorovat dítě v kolektivu, učit se formou zážitku a přirozeně rozvíjet spolupráci a komunikaci.

AA3 – Společná domácí příprava rodiče s dítětem do školy

Praktický nácvik školní přípravy, který rodičům ukazuje, jak se mohou podílet na vzdělávání dítěte i bez dobré znalosti češtiny. Aktivita má jasnou strukturu a posiluje rodičovskou kompetenci.

AA4 – Sdílené skupiny rodičů

Facilitovaná setkání rodičů se společným tématem (zdravotním, školním, výchovným), která umožňují sdílení zkušeností v bezpečném prostředí a přirozené předávání informací.

AA5 – Interaktivní nácvikové konzultace

Praktický trénink konkrétních komunikačních dovedností (kladení otevřených otázek, aktivní naslouchání, práce s kritikou, denní režim). Navazuje na klasické konzultace a slouží k osvojení nových vzorců chování.

1) AA1 – Interaktivní prožitkový seminář rodič + dítě (1+1)

Tato aktivita tvoří **základ celého aktivizačního programu** a je nejintenzivnější z hlediska práce se vztahem. Je zaměřena na jednoho rodiče a jedno dítě a probíhá v relativně klidném a chráněném prostředí. Smyslem není „výkon“ ani nácvik konkrétní dovednosti, ale vytvoření prostoru pro **autentický kontakt** mezi rodičem a dítětem.

Na začátku aktivity pracuje facilitátor (interkulturní mediátor) **odděleně s rodičem a s dítětem**. Tento krok je zásadní – umožňuje lektorovi lépe porozumět očekáváním, obavám, jazykovým limitům i vztahové dynamice. U rodiče se často objevují obavy z vlastního selhání, z češtiny nebo z toho, že „nebude vědět, co má dělat“. U dítěte se může objevit nejistota, nízká očekávání nebo naopak přehnaná odpovědnost.

Následuje společná část, v níž jsou rodič a dítě postupně prováděni sérií **jednoduchých, strukturovaných aktivit**. Ty mohou zahrnovat společné kreslení, práci s obrázky, jednoduché hry, vyprávění nebo plánování drobných společných činností. Důraz je kladen na **otevřené otázky**, vzájemné oceňování a pojmenovávání pozitivních aspektů vztahu.

Facilitátor aktivně vstupuje do procesu, v němž:

- pomáhá formulovat otázky
- tlumí jazykovou bariéru
- překládá nejen jazyk, ale i význam
- citlivě koriguje autoritativní vzorce komunikace.

Často se ukazuje, že rodič a dítě spolu nikdy předtím **takto strukturovaně a klidně nekomunikovali**. Právě tento zážitek bývá klíčovým impulzem k dalším změnám.

Varianty aktivity (AA1/D, AA1/P, AA1/2) umožňují reagovat na věk dítěte, specifické obtíže nebo zapojení více sourozenců, aniž by rodič měl pocit opakování téhož.



2) AA2 – Výlet se zážitkovým programem pro rodinu

AA2 rozšiřuje práci z individuální roviny do **přírodního sociálního prostředí**. Výlety jsou koncipovány jako kombinace společného času, strukturovaných aktivit a pozorování. Nejde o „volný výlet“, ale o **řízený program**, který má jasné pedagogické i vztahové cíle.

Rodiče zde mají možnost:

- sledovat své dítě v interakci s jinými dětmi
- porovnat své výchovné strategie s ostatními rodiči
- zažít dítě v situacích, které doma nenastávají

Program zahrnuje kooperativní úkoly, výtvarné či dramatické aktivity, drobné soutěže nebo společné objevování místa. Významným prvkem je **práce s autoritou** – rodič není vždy tím, kdo vede, a dítě může v některých momentech převzít iniciativu.

Interkulturní pracovníci zde fungují nejen jako organizátoři, ale i jako **modely chování**: ukazují rodičům, jak lze s dětmi mluvit, jak je povzbuzovat, jak reagovat na frustraci či konflikt. Tyto momenty jsou často silnější než jakékoli vysvětlování při konzultaci.



3) AA3 – Společná domácí příprava rodiče s dítětem do školy

AA3 reaguje na velmi častý problém: rodiče **nevědí, že se mají na školní přípravě aktivně podílet**, nebo netuší, jak to dělat. Aktivita má jasnou strukturu a probíhá jako několikahodinový blok, během něhož si rodiče a děti společně vyzkouší model domácí přípravy.

Rodiče jsou krok za krokem prováděni tím:

- jak vytvořit pravidelný rituál přípravy
- jak kontrolovat úkoly, aniž by museli perfektně rozumět češtině
- jak klást otázky místo direktiv
- jak dítě podpořit, nikoli pouze hodnotit

Velmi důležitým momentem je **záměna rolí** – rodič se v některých chvílích stává „žákem“ a dítě „učitelem“. Tato zkušenost má výrazný dopad na vztah i na porozumění obtížím dítěte.



4) AA4 – Sdílené skupiny rodičů

Sdílené skupiny vytvářejí prostor pro **normalizaci obtíží**. Rodiče zde zjišťují, že nejsou jediní, kdo řeší školní neúspěch, diagnózu, jazykové problémy nebo konflikty se školou. Diskuse je facilitovaná odborníkem, který dbá na bezpečné prostředí a směřuje skupinu k reflektování zkušeností.

Význam skupin spočívá v tom, že informace zde **nepřicházejí shora**, ale skrze sdílení zkušeností. Rodiče jsou často ochotnější přijmout doporučení, pokud zazní od jiného rodiče než od odborníka.

5) AA5 – Interaktivní nácvikové konzultace

AA5 je určena pro situace, kdy je potřeba **změnit konkrétní vzorce chování**. Na rozdíl od běžné konzultace zde rodiče a děti danou situaci skutečně **prožijí nebo si ji vyzkouší** – například rozhovor po neúspěchu ve škole, ranní vstávání, konflikt ohledně povinností.

Odborník poskytuje okamžitou zpětnou vazbu, pomáhá hledat alternativní formulace a podporuje rodiče v tom, aby si nové způsoby komunikace osvojili prakticky. Aktivita má silný preventivní dopad zejména u dětí se sklony k úzkosti, depresím či sociálnímu stažení.

Smysl aktivizační práce

Aktivizační aktivity nejsou náhradou odborného poradenství, ale jeho **nezbytným doplněním** tam, kde samotné informace nestačí. Umožňují rodičům a dětem **zažít jiný typ vztahu**, než jaký znají. Nejsou rychlým řešením, ale vytvářejí podmínky pro dlouhodobou změnu. Pro učitele a odborníky mohou sloužit jako doplněk intervenčních nástrojů tam, kde selhává pouhé vysvětlování a doporučování. Právě v tomto bodě se aktivizační práce ukazuje jako jeden z klíčových nástrojů interkulturní praxe.

“ Byl jsem překvapen, že si mám se synem aktivně hrát a ne ho nechat, aby si hrál sám. Nejvíce se mi líbilo, že když si hrál s paní učitelkou, také jsem byl vtažen do hry.

Pochopila jsem, že není nutné spěchat. Existuje způsob, jak může syn rychleji porozumět učivu a bez nátlaku.

Dnes to byla dobrá a velmi nová zkušenost. Líbí se mi způsob, jakým lektorka mluví. Více rozumím potížím své dcery a naučila jsem se s ní lépe komunikovat.

Uvědomili jsme si náš společný problém a to, že se musíme více snažit. Paní učitelka byla velmi vstřícná, dobrosrdečná a stále nás povzbuzovala.

Mohla jsem se něco naučit a umíme s dítětem více nových slov. Zjistila jsem, že trávit více času s dítětem a rodinou je podstatné!



Společné výtvary rodičů a dětí v rámci AA1 (vlevo: „Postava“, vpravo: „Dort“)

12. Dlouhodobé doprovázení

Dalším významným pilířem naší interkulturní práce v širším slova smyslu jsou **dlouhodobé doprovody klientů a jejich rodin**. Tento přístup vychází ze zkušenosti, že řada situací, se kterými se vietnamské rodiny (a instituce, které s nimi pracují) potýkají, není jednorázovým problémem, ale **součástí dlouhodobého procesu**, v němž se prolínají kulturní vzorce, rodinné vztahy, jazykové bariéry, migrační zkušenost i individuální životní příběhy.

Dlouhodobý doprovod neznamena permanentní intenzivní intervenci, ale **průběžnou, flexibilní a cílenou podporu**, v níž je v každé fázi volen takový nástroj, který nejlépe odpovídá aktuální situaci klienta. V praxi by bylo často neefektivní – a někdy i kontraproduktivní – setrávat pouze u jedné metody nebo jednoho typu služby. Rozmanitost životních situací vyžaduje kombinaci přístupů a schopnost na změny reagovat.

Role interkulturního pracovníka zde není pouze rolí tlumočníka či zprostředkovatele, ale spíše **mentora a průvodce**, který dle potřeby využívá:

- metody interkulturní práce a mediací,
- mentoring a koučink,
- strategické plánování,
- inovativní a tvůrčí přístupy,
- aktivizační techniky,
- případně i supervizní pohled na situaci rodiny či zapojených institucí.

Čas jako klíčový faktor změny

Z praxe víme, že u části klientů se skutečné posuny dostavují až **po několika letech spolupráce**. To se může týkat například změn ve výchovných postojích, stabilizace rodinné situace, zlepšení komunikace s institucemi, snížení míry konfliktu nebo postupného posilování rodičovských kompetencí. Považujeme za důležité si položit otázku: jsme my sami schopni zásadně měnit své postoje, návyky či strategie během několika týdnů nebo měsíců? Odpověď je zpravidla záporná – a u klientů, kteří žijí dlouhodobě pod tlakem migrace, ekonomické nejistoty či sociální izolace, je tento proces ještě náročnější.

Dlouhodobý doprovod proto chápeme jako **šanci**, nikoli jako selhání rychlé intervence. Je to prostor, v němž mohou:

- rodiny postupně vystoupit z krize,
- zmírnit či zastavit destruktivní vzorce chování (včetně domácího násilí),
- formulovat a naplňovat realistické životní cíle,
- získat větší jistotu v jednání se školami, zdravotnickými zařízeními či úřady.

Přínosy dlouhodobého doprovodu

Zkušenost s dlouhodobými doprovody ukazuje jejich výhody v několika zásadních rovinách:

— Hloubka porozumění situaci

Pokud klienty známe dlouhodobě, dokážeme přesněji číst jejich chování, rozlišit kulturně podmíněné vzorce od individuálních obtíží a zvolit adekvátnější postupy. To je často něco, co běžné instituce nemohou nabídnout – ať už z důvodu personální fluktuace, časových limitů nebo vysoké administrativní zátěže.

- **Budování důvěry**

Zejména u klientů z prostředí, kde má osobní vztah zásadní význam i ve veřejném životě, je dlouhodobost spolupráce klíčová. Důvěra se nevybudoje jedním setkáním. Teprve stabilní vztah umožňuje klientům otevřeně sdílet problémy, přiznat selhání a skutečně zkoušet nové cesty.

- **Most mezi rodinou a institucemi**

Nezisková organizace v roli dlouhodobého doprovázejícího často funguje jako **zprostředkovatel informací** mezi rodinou a institucemi. Díky znalosti kontextu můžeme iniciovat společná setkání, pomáhat formulovat stanoviska a přispívat k tomu, aby se jednotliví aktéři (škola, OSPOD, zdravotníci, PPP aj.) dostali ke stejnému porozumění situace – efektivněji, než prostřednictvím izolovaných písemných zpráv.

- **Lidský rozměr práce**

Dlouhodobé doprovody vyžadují nejen odborné kompetence, ale i **lidskou angažovanost**. Právě kontinuita osob, jejich spolehlivost a schopnost jasně vymezit hranice (co je a není možné nabídnout) vytvářejí pocit stability, který klienti často postrádají.

- **Prostor pro inovaci a hledání cest**

Dlouhodobá spolupráce poskytuje prostor hledat **netradiční řešení**, která by v rámci jednorázové intervence nebyla myslitelná. Umožňuje experimentovat, vyhodnocovat a upravovat kroky podle toho, jak se situace vyvíjí.

- **Práce s dlouhodobými cíli**

Zásadní změny v životě rodin se nedějí skokově. Dlouhodobý doprovod umožňuje pracovat s vizí, strategií a malými, postupnými kroky, které jsou realistické a ověřitelné v praxi. Současně je zde dostatek času sledovat, zda nastavené kroky skutečně fungují, nebo je třeba je přehodnotit.

Dlouhodobý doprovod jako součást odborné praxe

Pro učitele, poradenské pracovníky a další odborníky je důležité vnímat dlouhodobé doprovody nikoli jako nadstandard, ale jako **nezbytný prvek práce s některými rodinami**. Právě tam, kde rychlá řešení selhávají, může mít kontinuální, citlivá a odborně vedená spolupráce zásadní dopad – nejen na jednotlivé dítě, ale na fungování celé rodiny i její vztah ke společnosti jako celku.

13. Východiska, struktura a přínos interkulturní práce

Interkulturní práce, jak ji v této publikaci popisujeme, nevznikla jen „od stolu“ jako teoretický model. **Vychází z poznatků celé řady oborů** – filosofie, sociální práce, sociální psychologie, sociologie, psychologie, andragogiky, pedagogiky i teorií multikulturalismu – **a zároveň se opírá o konkrétní metody a dovednostní přístupy**, jako je mediace, mentoring, facilitace, supervize, koučink, krizová intervence či doprovázení.

Zároveň se však formovala jako **odpověď na opakované situace z praxe**, v nichž běžné nástroje selhávaly – například když nestačilo jednorázové tlumočení, administrativní postup nebo izolovaná odborná konzultace. **Opírá se proto o dlouhodobou zkušenost interkulturních pracovníků**, kteří se pohybují na pomezí jazyků, kultur a institucí a každodenně řeší komplexní lidské i systémové situace.

Východiska interkulturní práce „z praxe“

Základním východiskem interkulturní práce je **hlubší porozumění životní realitě klienta**. Nejde pouze o porozumění jazyku, ale o pochopení souvislostí, v nichž klient žije, rozhoduje se a jedná. Interkulturní práce vede k rozvoji schopnosti nahlížet situace s větším odstupem, klidem a empatií. Zkušenost z praxe ukazuje, že právě tato schopnost umožňuje zvládat krizové situace s rozvahou, bez zbytečné eskalace emocí, a současně chrání odborníka před rychlým vyčerpáním.

Dalším klíčovým východiskem je vědomí, že interkulturní práce **není technický ani mechanický proces**. Nejde o „překlad informací“ mezi dvěma stranami, ale o práci s lidmi, emocemi, očekáváními a často i s bolestnými či traumatickými sděleními. Interkulturní pracovník není neutrální stroj – je člověkem, který musí umět citlivě zacházet s náročnými tématy, a přitom si zachovat profesionalitu a zdravé hranice.

Struktura profese a její mezioborový charakter

Zkušenosti z praxe ukazují, že interkulturní pracovník je profesí **mezioborovou**. V jednom člověku se propojují kompetence:

- jazykové (plynulá znalost obou jazyků),
- kulturní (hluboký přehled o hodnotách, normách a očekáváníích obou prostředí),
- sociální (schopnost práce s lidmi v obtížných životních situacích),
- komunikační a mediační (řešení konfliktů, facilitace dialogu),
- poradenské a podpůrné (prvky sociální práce, mentoringu a koučinku).

Tato kombinace dovedností umožňuje pružně reagovat na potřeby klienta i institucí. Zároveň klade vysoké nároky na profesionalitu pracovníka, který musí umět **rozpoznat hranici své role** – vědět, kdy pouze vysvětluje, kdy podporuje samostatnost klienta a kdy je nezbytný aktivní zásah formou mediace či koordinace.

Smysl interkulturní práce

Smyslem interkulturní práce není klienta dlouhodobě „zastupovat“ nebo za něj řešit jeho záležitosti. Cílem je naopak **posilování samostatnosti a kompetencí klienta z odlišného kulturního prostředí**, aby byl schopen orientovat se v českém prostředí bez trvalé závislosti na zprostředkovatelích. To zahrnuje podporu jazykových dovedností, pochopení fungování institucí i rozvoj schopnosti nést odpovědnost za vlastní rozhodnutí.

Zásadním přínosem je rovněž **rozrušování stereotypů a předsudků** na obou stranách. Interkulturní práce vytváří prostor pro setkání „člověk – člověk“, nikoli „systém – cizinec“. Současně je však nutné zdůraznit etický rozměr této profese. Znalost kulturních rozdílů může být využita k porozumění a vysvětlení, ale může být i zneužita k manipulaci. Právě schopnost rozlišit mezi citlivým vysvětlením a manipulativním jednáním je jedním z klíčových znaků profesionální interkulturní práce.

Jak rozumět základním pojmům interkulturní práce

Setkávání lidí z různých kulturních prostředí je přirozeným a dlouhodobým sociálním jevem. Bez ohledu na to, zda si tuto skutečnost uvědomujeme nebo zda ji vnímáme pozitivně či negativně, probíhá neustále kolem nás. Lišit se může pouze způsob, jakým tento jev reflektujeme a interpretujeme.

Jedním z klíčových témat **interkulturního vzdělávání** je **interkulturní komunikace**. Rozdíly mezi kulturami a vzájemná nedorozumění přitom nemusí automaticky vést ke konfliktu. Pokud však v praxi vznikne spor, znalost interkulturní problematiky pomáhá analyzovat situaci a rozpoznat skutečné příčiny jednání a chování. Teprve následně lze posoudit, zda v dané situaci sehrál roli **interkulturní konflikt**.

Interkulturní prostředí je dynamickým prostorem neustálé interakce mezi jednotlivci, skupinami i jejich sociálním prostředím. Dochází zde k proměnám identit, hodnot i způsobů komunikace. Pro nás je důležité tyto procesy sledovat a získané zkušenosti využívat při **profesionalizaci týmu našich interkulturních pracovníků**.

Interkulturní pracovník (komunitní tlumočník, interkulturní asistent, interkulturní mediátor apod.) pracuje v prostředí, kde se setkávají lidé různých kulturních a sociálních skupin. Musí proto dokázat rozlišovat mezi **názory** (např. zda je přítomnost cizinců ve společnosti žádoucí) a **fakty** (co se skutečně děje při setkávání lidí z různých kultur). Zároveň by měl rozumět pojmům **multikulturalita** a **multikulturalismus**, mít základní znalosti o kulturách, jejichž jazyky používá, a dokázat kriticky posuzovat tvrzení o „exotických“ či „zaostalých“ zemích, včetně kontextu, z něhož tato tvrzení vycházejí.

V praxi se ukazuje, že řešení situací označovaných jako interkulturní konflikty vyžaduje specifický přístup. Interkulturní pracovník by proto měl znát také **metodiku řešení interkulturních sporů** a umět posoudit, do jaké míry jsou konkrétní problémy skutečně podmíněny **interkulturními rozdíly** a do jaké míry mají jiné sociální či osobní příčiny.

K tomu je nutné rozumět samotnému pojmu **kultura** – tomu, jak je definována, jak se proměňuje a jak souvisí se **sociální identitou** jednotlivce či skupiny. Stejně důležité je kriticky pracovat s pojmy označujícími různé sociální skupiny a reflektovat jejich význam i možné stereotypy.

Poznatky **interkulturních studií** lze využít i v dalších oblastech. Přispívají například k efektivnější **výuce jazyků pro cizince**, zejména při výuce češtiny, a mohou být přínosné i pro odborníky z dalších oborů, kteří se ve své praxi setkávají s kulturně podmíněnými rozdíly v komunikaci a chování.

Reálná vazba jako základ interkulturní práce

Základem efektivní interkulturní práce je navázání skutečné, funkční komunikace mezi všemi zúčastněnými stranami. Nestačí, aby spolu lidé jen mluvili – důležité je, aby si **opravdu porozuměli tak, jak bylo sdělení zamýšleno**. To v praxi znamená umět komunikaci přizpůsobit jak mluvčímu, tak posluchači.

V situacích, kdy se lidé výrazně liší jazykově nebo kulturně, vstupuje do komunikace zprostředkovatel – nejčastěji **tlumočník nebo interkulturní pracovník**. Jeho úkolem není jen „přeložit slova“, ale pomoci oběma stranám pochopit se navzájem a hledat cestu, jak spolu mluvit tak, aby to dávalo smysl oběma.

Zásadní roli v tom hraje **důvěra**. Ta nevzniká rychle – opírá se o dlouhodobou zkušenost, znalost prostředí a vztahy. Skutečnost, že vedle vietnamské komunity stojíme již od roku 2000 a zároveň jsme v pravidelném kontaktu i se zemí původu, nám umožnila vytvořit pevnou a jedinečnou vazbu s klienty. Díky tomu pak můžeme tuto zkušenost sdílet i s dalšími – pomáhat překlenout bariéry, které často brání domluvě, ať už jde o úplnou nekomunikaci, nebo komunikaci, která sice probíhá, ale nevede k porozumění.

Podobně funguje i vztah s institucemi. Ty se často otevrou až ve chvíli, kdy mají k interkulturnímu pracovníkovi vybudovanou důvěru. Právě v této pozici pak může interkulturní pracovník propojovat oba světy a pomáhat jim najít společnou řeč.

Co dělá interkulturní pracovník

Interkulturní práce zahrnuje široké spektrum činností, které se vzájemně prolínají a vždy se odvíjejí od konkrétní situace klienta. Ne všechny níže uvedené činnosti jsou realizovány v každém případě; jde o orientační přehled, který zachycuje hlavní oblasti práce interkulturního pracovníka.

1. Budování důvěry a znalosti prostředí

Základ práce: získává důvěru klientů i institucí | opírá se o dlouhodobou spolupráci a znalost prostředí

2. Analýza situace a práce s případem

Každou kauzu nezávisle analyzuje (bez kvalitních dat není kvalitní interpretace). Na analýzu navazují další kroky.

V rámci analýzy: realizuje úvodní pohovor (včetně migrační a jazykové anamnézy) | vede rozhovory se všemi zúčastněnými | zjišťuje postoj rodiny k situaci | shromažďuje co nejpřesnější odborné informace | analyzuje vztahy, situaci a možná řešení | analyzuje dosavadní komunikaci mezi školou a rodinou (kdo, jak, s kým komunikuje) | reviduje a napravuje předchozí komunikační procesy | přináší nové informace potřebné pro další práci

3. Zprostředkování a koordinace

Propojování a komunikace: propojuje klienta s institucemi (škola, OSPOD, PPP, lékaři, právníci apod.) | zprostředkovává komunikaci a vyjednávání mezi klienty, rodinou a institucemi | propojuje také jednotlivé instituce mezi sebou | sdílí informace mezi odborníky, kteří o sobě často nevědí nebo si nerozumí | řeší situaci z pohledu všech zapojených systémů

Práce s případem: plánuje postup společně s klientem | reaguje na nové informace (včetně nepravdivých údajů) | průběžně sleduje vývoj situace | hledá kompromisní řešení (s důrazem na nejlepší zájem dítěte) | řeší etická dilemata (např. odmítnutí spolupráce)

4. Tlumočení a překlady

Tlumočení: ve školách (MŠ, ZŠ, SŠ), při výuce i komunikaci s rodiči | ve zdravotnictví (lékaři, psychiatr, logoped) | na úřadech (OAMP, PČR, matrika, živnostenský odbor) | u advokátů a na pojišťovnách |

v poradenských a diagnostických zařízeních (PPP, SPC, SVP, diagnostická centra) | při výsleších a odborných vyšetřeních | při dalších aktivitách (konzultace, mentoring, mediace, terapie apod.) | soudní tlumočení

Překlady: vzdělávací a osvětové materiály | osobní dokumenty (rodné listy, vysvědčení apod.) | informace od institucí pro rodiče | materiály pro klienty | soudní překlady

5. Organizace a zajištění služeb

Zajišťuje: první kontakt mezi stranami | dohledává základní informace (např. kontakty, rodinné vztahy)

Koordinuje: setkání rodin se školou či úřady | tlumočení | vyšetření a diagnostiky

Zajišťuje, pokud to rodič nezvládne: přihlášení dítěte do školy | přihlášení na kroužky, doučování, tábory | objednání k lékaři či na úřady

Vyhledává při nedostupnosti služeb: doučování | volnočasové aktivity | odborníky a lékaře | školy | další pomáhající organizace

6. Interkulturní asistence a podpora klienta

Podpora klienta: vysvětluje průběh jednání a fungování institucí | pomáhá vyplňovat formuláře | seznamuje klienty se situací | pomáhá definovat cíle a strategie | průběžně aktualizuje informace | poskytuje konzultace (interkultura, cizinecké právo) | pracuje s rodinou (interkulturně i terapeuticky) | plánuje další postup s rodinou

Praktická a komunikační podpora: pomáhá s pobytem a dokumenty | podporuje při vyřizování pobytových záležitostí | vyjednává za strany | zajišťuje, aby rodiče skutečně obdrželi důležité informace | poskytuje informace např. o domácím násilí a dostupných službách

7. Vzdělávání a rozvoj

Vzdělávání a aktivizace: vytváří vzdělávací a osvětová videa a pracuje s nimi s klienty | podporuje duševní hygienu (např. rodičů) | pomáhá plánovat volnočasové aktivity | realizuje interaktivní konzultace (nácvik komunikace) | realizuje aktivizační aktivity rodičů a dětí

8. Odborné činnosti

Odborná podpora: supervize | krizová intervence | vyjednávání a interkulturní mediace | zprostředkování klíčových informací | podpora při diagnostice | orientační diagnostika (ve spolupráci s vietnamským odborníkem – jazyk i psychický stav)

9. Specifické oblasti práce

Zdravotnická a psychologická oblast: podpora rodičů při přijímání citlivých informací | zajištění medikace | krizové vyjednávání | podpora socializace dětí

Školní prostředí: dlouhodobá spolupráce se školami | intenzivní komunikace s rodiči | podpora pedagogů | návrhy vzdělávacích opatření

Strategická spolupráce: nastavování systémové spolupráce na školách | metodická podpora | propojení institucí | případová setkání a mediace | konzultace vedení škol

10. Evaluace

Vyhodnocování a rozvoj: průběžné i závěrečné vyhodnocování spolupráce | aktualizace postupů a metodiky

Interkulturní práce je komplexní a „košatá“. Zahrnuje analytickou, komunikační, podpůrnou i systémovou rovinu. Jejím cílem je umožnit porozumění tam, kde by jinak komunikace selhávala – a tím podporovat funkční spolupráci mezi rodinou a institucemi.

Interkulturní analýza

Interkulturní pracovník v praxi nevystupuje pouze v jedné roli. Vedle **tlumočení, asistence, mediace či facilitace** se často dostává do situací, kdy řeší **komplexní problémy a spory**. Ty vyžadují kombinaci více přístupů, metod i odborností. Takovou činnost můžeme označit jako **komunitní interkulturní práci**.

V těchto případech je jedním z klíčových nástrojů tzv. **interkulturní analýza** – tedy systematické posouzení faktorů, které situaci ovlivňují nebo ji přímo způsobují. Nejde přitom pouze o samotné „kulturní rozdíly“, ale o širší souvislosti, ve kterých se problém odehrává.

Základem je dobrá znalost obou kulturních prostředí a schopnost tuto znalost citlivě a konkrétně aplikovat na jedinečnou situaci každého případu. Zároveň se v praxi osvědčuje opírat se o určité metodické kroky, které pomáhají situaci strukturovat a nepřehlédnout podstatné souvislosti. Ačkoli je zkušeností s tímto typem práce v českém prostředí zatím relativně málo, postupně se ukazuje, že systematický přístup má v řešení těchto situací zásadní význam.

V jádru interkulturní analýzy stojí stále totéž: schopnost propojit znalost jazyka se znalostí kulturního kontextu a využít je při porozumění konkrétní situaci.

V rámci jednotlivých organizací si pak interkulturní pracovník může své případy a intervence dále strukturovat a třídit podle jejich charakteru.

Specifickou oblastí je práce s dětskými klienty, kde hraje zásadní roli:

- **migrační anamnéza** (kde a v jakém prostředí dítě vyrůstalo),
- **jazyková anamnéza** (jaké jazyky si dítě osvojovalo, v jakém prostředí a s kým).

Tyto informace jsou klíčové pro pochopení toho, jak dítě situaci vnímá, čemu rozumí a jak s ním efektivně pracovat.

Rychlý přehled: Interkulturní intervence krok za krokem



1. Ověřte informace

- Co kdo skutečně řekl?
- V jakém jazyce?
- Jak tomu druhá strana rozuměla



2. Ověřte realitu v terénu

- Neopírejte se jen o výpovědi
- Podívejte se na situaci přímo na místě



3. Zmapujte jazykovou situaci

- Kdo jakým jazykem mluví?
- Je potřeba tlumočnick?
- Je kvalifikovaný?



4. Zjistěte, zda spolu strany vůbec komunikovaly

- Proběhla přímá komunikace?
- Nebo jen jednostranné kroky (např. stížnosti)?



5. Analyzujte dosavadní komunikaci

- Jak probíhala?
- Byla srozumitelná?
- Je třeba ji zopakovat?



6. Zvolte typ intervence

- tlumočení / mediace / facilitace / sociální práce



7. Vysvětlete kontext (interkulturně)

- Jak funguje systém
- Jaká jsou očekávání



8. Rozlište podstatu problému

- jazyková bariéra × kulturní rozdíl × běžný konflikt



9. Zorganizujte společné jednání

- s tlumočnickem
- případně s mediátorem



10. Vyjasněte stanoviska stran



11. Zapojte klíčové osoby



12. Myslete na udržitelnost



13. Proveďte evaluaci



14. Vyhodnoťte a poučte se

Vybrané kroky intervencí interkulturního pracovníka

Intervence komunitního interkulturního pracovníka mají často komplexní charakter a vyžadují systematický postup. Níže uvedené kroky nepředstavují rigidní schéma, ale orientační rámec, který se v praxi přizpůsobuje konkrétní situaci.

1. Ověření poskytnutých informací (včetně tlumočení a překladů)

V praxi se často setkáváme s tím, že klienti nedokážou v cizím jazyce přesně vyjádřit, co chtějí sdělit. Tento jazykový nesoulad nemusí být záměrný, přesto může vést k nedorozumění nebo i ke vzniku konfliktu.

Příklad z praxe:

V závěru mediace jedna ze stran shrnula dohodu, ale místo slova „udržet“ použila slovo „vydržet“. Druhou stranu to natolik znejistilo, že málem odmítla dohodu podepsat.

V praxi to znamená:

- ověřovat sdělení v obou jazycích,
- zjišťovat skutečnou jazykovou úroveň zúčastněných,
- nepodceňovat drobné jazykové nuance, které mohou mít zásadní dopad.

2. Analýza v terénu

Při řešení komplexních situací je důležité porovnávat výpovědi účastníků s realitou. Osobní návštěva místa může zásadně změnit interpretaci problému.

Příklad z praxe:

Jedna strana obviňovala určitou skupinu z ničení poštovních schránek. Na místě však bylo zjištěno, že poškozené jsou právě schránky této skupiny, což vedlo k přehodnocení celé situace.

V praxi to znamená:

- nepracovat pouze s informacemi „z druhé ruky“,
- ověřovat fakta přímo v terénu,
- vnímat širší kontext situace.

3. Jazyková analýza

Je nezbytné zjistit, jakými jazyky jednotlivé strany komunikují a jaká je jejich reálná schopnost porozumění.

V praxi to znamená:

- identifikovat jazykové kombinace mezi stranami,
- připravit jednání s odpovídající jazykovou podporou,
- zajistit kvalifikovaného tlumočníka, pokud je potřeba.

Důležité:

Jedna osoba by neměla současně zastávat roli tlumočníka i facilitátora – dochází pak k nejasnostem rolí a snížení kvality komunikace.

4. Ověření, zda komunikace vůbec proběhla

Není výjimkou, že jedna strana problém aktivně řeší (např. podáváním stížností), zatímco druhá strana o něm vůbec neví.

V praxi to znamená:

- ověřit, zda mezi stranami proběhla přímá komunikace,
- nezakládat další kroky na domněnce, že „už spolu mluvili“.

5. Analýza předchozích kontaktů a jednání (včetně tlumočení)

Je důležité zjistit, jak komunikace probíhala a zda byla zajištěna kvalitní jazyková podpora.

V praxi to znamená:

- zhodnotit, zda si strany mohly rozumět,
- zjistit, zda byl přítomen tlumočník a jaká byla jeho kvalita,
- v případě nekvalitního tlumočení zopakovat komunikaci správně od začátku.

6. Identifikace potřebných typů intervence

Na základě analýzy pracovník volí vhodné nástroje (tlumočení, mediace, facilitace, sociální práce apod.).

7. Poskytnutí základních interkulturních informací

Interkulturní pracovník pomáhá stranám porozumět kontextu jednání a kulturním odlišnostem. Jeho cílem je umožnit rovnocennou komunikaci mezi stranami.

8. Analýza existence interkulturních bariér

Ne každý problém je interkulturní.

V praxi to znamená:

- rozlišit, co je jazyková bariéra,
- co je kulturní rozdíl,
- a co je běžný mezilidský konflikt,
- tyto faktory jasně pojmenovat.

9. Umožnění společného jednání

Na základě předchozích kroků pracovník zprostředkuje společné setkání.

V praxi to znamená:

- zajistit tlumočníka,
- případně zapojit mediátora či další odborníky,
- vytvořit bezpečný prostor pro komunikaci.

10. Vyjasnění stanovisek obou stran

Během jednání dochází k upřesnění postojů, očekávání a potřeb všech zúčastněných.

V praxi to znamená:

- aktivní práci s tlumočením,
- průběžné vysvětlování kontextu,
- kontrolu porozumění.

11. Zapojení klíčových osob, schopných řešit spor nadále

Pro dlouhodobé řešení je důležité identifikovat osoby, které mohou komunikaci a spolupráci udržet.

Může jít například o:

- rodinné příslušníky,
- pedagogy,
- pracovníky institucí,
- komunitní zástupce.

12. Udržitelná intervence

Cílem je nastavit takový systém spolupráce, který bude fungovat i bez přítomnosti interkulturního pracovníka.

V praxi to znamená:

- posílit kompetence zúčastněných,
- zajistit dostupnost jazykové podpory,
- nastavit funkční komunikační kanály.

13. Evaluace obou stran (včetně tlumočení)

Po realizaci intervence je vhodné ověřit, jak ji vnímají jednotlivé strany.

V praxi to znamená:

- získat zpětnou vazbu od všech účastníků,
- pracovat i s tlumočenou evaluací, pokud je to potřeba.

14. Vyhodnocení pro účely aktualizace metodiky

Zkušenosti z konkrétních případů slouží k dalšímu rozvoji praxe.

V praxi to znamená:

- reflektovat průběh intervence,
- identifikovat silné a slabé stránky postupu,
- promítat zjištění do metodiky a další práce.

Role interkulturního pracovníka v praxi - shrnutí

Interkulturní pracovník působí jako **prostředník mezi klienty a institucemi** (např. školy, OSPOD, zdravotnická zařízení, poradny, právníci).

Zajišťuje:

- sdílení informací mezi institucemi,
- koordinaci postupů,
- podporu při orientaci v systému,
- plánování a řízení případu ve spolupráci s klientem.

Součástí práce je také:

- řešení etických dilemat,
- krizová intervence,
- průběžné sledování situace,
- důraz na nejlepší zájem dítěte.

Tlumočení, překlady a asistence

Interkulturní pracovník:

- tlumočí ve školách, zdravotnictví, na úřadech i v rámci odborných vyšetření,
- překládá dokumenty a informační materiály,
- pomáhá s administrativou (příhlášky, objednávky, formuláře),
- zajišťuje kontakt mezi klienty a institucemi.

Současně:

- vysvětluje průběh jednání,
- připravuje klienty na komunikaci s institucemi,
- pomáhá formulovat cíle a strategie jednání.

Aktivizační a podpůrné aktivity

S cílem posílit spolupráci a vztahy v rodině i mezi rodinou a institucemi realizuje:

- nácviky komunikace („interaktivní konzultace“),
- společné aktivity rodičů a dětí (viz „[aktivizační aktivity](#)“),
- podpůrné skupiny,
- vzdělávací a osvětové aktivity (včetně videí).

Emoční náročnost a práce s hranicemi

Interkulturní práce je dlouhodobě **emočně zatěžující**. Pracovníci se setkávají s vážnými diagnózami, rodinnými krizemi, selháním systému i bezmocí klientů. Tyto situace vyžadují vysokou míru osobní odolnosti, sebereflexe a schopnosti pracovat s vlastními emocemi. Zkušenost ukazuje, že bez jasně nastavených hranic hrozí riziko, že se zakázka klienta začne nepozorovaně měnit v osobní přání odborníka. Takový posun je dlouhodobě neudržitelný a vede k vyčerpání.

Proto je nedílnou součástí interkulturní práce **pravidelná reflexe, supervize a týmová spolupráce**. Tyto nástroje umožňují udržet profesionalitu, chránit pracovníka i klienta a zajistit dlouhodobou kvalitu poskytované podpory.

Strategická práce na školách

Intervence ve školním prostředí jsou velmi praktickou a také specifickou součástí interkulturní práce. Nejde jen o tlumočení, ale především o to, aby si **škola a rodina opravdu porozuměly**. Interkulturní pracovník proto komunikuje jak s rodiči, tak s pedagogy, pomáhá při mediaci náročnějších situací a zároveň sleduje, čemu dítě skutečně rozumí – zejména z hlediska jazyka. Součástí práce je i **podpora učitelů**, například formou konzultací, mentoringu nebo supervize, a **hledání konkrétních vzdělávacích opatření pro děti** s odlišným mateřským jazykem. Velký důraz je kladen na to, aby komunikace mezi školou a rodinou byla srozumitelná a funkční a aby se **rodiče mohli do vzdělávání svých dětí aktivně zapojit**. Postupně se tak pracuje nejen s jednotlivými případy, ale i s celým prostředím školy.

Na širší, systémové úrovni pak interkulturní pracovník pomáhá školám nastavovat dlouhodobější spolupráci a hledat cesty, jak s různorodostí pracovat co nejlépe. Podílí se na vzdělávání pedagogů, pomáhá vytvářet praktické postupy a metodiky a propojuje jednotlivé aktéry, kteří se na řešení situace podílejí. Důležitou součástí jsou také společná setkání nad konkrétními případy a sdílení informací. Cílem je, aby škola postupně získala jistotu a nástroje k tomu, jak tyto situace zvládat samostatně a dlouhodobě.

Strategická spolupráce se školami směřuje k **dlouhodobému nastavení funkční komunikace, podpory pedagogů i rodičů a systematické práci s dětmi s OMJ**. V praxi se tato spolupráce rozvíjí v několika vzájemně propojených oblastech, které se postupně doplňují a navazují na sebe:

1. Nastavení spolupráce a analýza situace

| doporučení k preventivním setkáním školy s rodiči | pravidelná přítomnost ve škole (instituci) |
úvodní pohovory s učiteli a vedením školy | úvodní analýza situace (komunikace, vztahy, interkulturní

kontext) | průběžná analýza situace a diskuse se školou | případová analýza kauz (ve spolupráci se školní psycholožkou či výchovným poradcem / pracovištěm)

2. Podpora komunikace a vztahů

| tlumočení a interkulturní mediace mezi rodiči a pedagogy | umožnění přímé komunikace mezi školou a rodiči | uvolňování a zlepšování vzájemných vztahů | naslouchání a krizová intervence (např. pro ředitele, pěstouny) | konzultace rodičů v oblasti vzdělávání dětí v ČR

3. Vzdělávání a podpora pedagogů

| přednášky o vietnamské kultuře pro pedagogy | interkulturní konzultace pro vedení školy | semináře pro pedagogy (např. faktory ztěžující pedagogickou práci) | zážitkové semináře („dítě, které neumí česky, ve třídě“) | supervizní rozhovory s učiteli | metodické workshopy (tvorba metodiky práce ve výuce) | akce pro rodiče ve školce (seznámení se vzdělávacím systémem)

4. Nastavení podpory pro žáky s OMJ

| doporučení úprav vzdělávacích aktivit (i s minimálními náklady) | navýšení hodin výuky/doučování češtiny | fázování výuky češtiny dle úrovně žáka | vznik skupin pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (např. v družině) | nastavení strategie vzdělávání dětí ve spolupráci s rodiči

5. Systémové změny ve škole

| doporučení k zajištění interkulturního pracovníka | podpora při hledání vlastního interkulturního pracovníka | doporučení interkulturního pracovníka s vietnamštinou | asistence ve škole (kombinace role sociálního pedagoga a asistenta pedagoga pro děti s OMJ) | realizace týmových setkání (např. dvě setkání k tématu děti s OMJ) | úpravy školního vzdělávacího plánu dle aktuálních potřeb

6. Osvěta a prevence

| preventivní osvěta v oblasti vzdělávání dětí v ČR | osvěta v oblasti domácího násilí



Příklady z praxe: Jak může docházet k nedorozumění ve školním prostředí

Následující příklady ukazují, jak snadno může ve školním prostředí dojít k nesprávné interpretaci chování dítěte, pokud není zohledněn jazykový a kulturní kontext. Zároveň ilustrují, jak může interkulturní pracovník pomoci situaci správně vyhodnotit.

Příklad 1: „Dopis Ježíškovi“ – když dítě nerozumí zadání

Při jedné z intervencí měla učitelka 2. třídy pocit, že dva žáci „nepracují a nesnaží se“. Oba dostali stejný pracovní list – dopis Ježíškovi, doplněný vánočními motivy včetně postavy Santa Clause. Jeden žák nevyplnil list vůbec, druhý napsal pouze: „Dobrý den, přeji vše dobré. Chci.“

Podrobnější analýza však ukázala, že šlo o dvě zcela odlišné situace. První žák, narozený v ČR, zadání rozuměl, ale nebyl motivovaný. Druhý žák byl v ČR krátce a nerozuměl ani samotnému zadání, ani jeho kulturnímu kontextu. Neznal koncept „Ježíška“ jako adresáta dopisu, ve svém prostředí je zvyklý na

jiný způsob vysvětlení dárků a postavu Santa Clause vnímá spíše jako komerční symbol. Chyběla mu také potřebná slovní zásoba. Přesto se pokusil reagovat – zvolil obecnou zdvořilostní formuli.

Tento příklad ukazuje, že na první pohled stejné chování může mít zcela odlišné příčiny. Úkol nebyl pouze jazykový, ale i kulturně podmíněný. Dítě přitom neprojevilo nezájem, ale snahu reagovat v rámci svých možností.

Doporučení pro praxi:

- zvažujte kulturní srozumitelnost zadání,
- ověřujte, zda dítě rozumí i samotnému konceptu úkolu,
- sledujte snahu dítěte, nejen výsledek,
- v případě potřeby vysvětlete kontext (např. komu a proč dítě píše).

Příklad 2: „Věta – slovo – písmeno“, aneb když selhává jazyková intuice

V jiném případě učitelka vyjádřila obavu, že žák má sníženou inteligenci, protože opakovaně nerozumí rozdíl mezi pojmy „věta“, „slovo“ a „písmeno“. V učebnici byly tyto pojmy prezentovány na jednoduchém příkladu (věta, její rozdělení na slova, slabiky a jednotlivá písmena). Učitelka opakovaně vysvětlovala, že věta začíná velkým písmenem a končí tečkou.

Interkulturní analýza však ukázala, že problém nesouvisí s kognitivními schopnostmi dítěte, ale s odlišným jazykovým a kulturním rámcem. Ve vietnamštině může „znak“ nést význam celého slova, a pojmy jako „slovo“ a „písmeno“ proto nemají stejnou intuitivní oporu jako v češtině. Navíc vizuální podoba učebnice neposkytovala jednoznačné vodítko – i při rozdělení věty na slova zůstával zachován začátek velkým písmenem a konec tečkou. Dítě tak nemělo jasný způsob, jak pravidlo pochopit a aplikovat.

Tento příklad ukazuje, že jazyková intuice je kulturně podmíněná. To, co je pro rodilého mluvčího samozřejmé, nemusí být srozumitelné pro dítě s jiným jazykovým zázemím. Opakování stejného vysvětlení přitom nevede ke zlepšení, pokud dítě nechápe princip.

Doporučení pro praxi:

- nevycházejte z předpokladu sdílené jazykové intuice,
- vysvětľujte pojmy různými způsoby (vizuálně, prakticky, na příkladech),
- ověřujte porozumění konkrétní činnosti,
- při obtížích zvažte jazykovou bariéru dříve než kognitivní deficit.

Interkulturní práce očima těch, kteří ji dělají

| Nga, interkulturní pracovnice a tlumočnice:

Interkulturní pracovník by měl umět dobře vietnamsky i česky, mít rozhled v obou kulturách a určité sociální citění. Měl by umět pracovat s klienty, kteří mají většinou nějaké potíže a problémy. Je to něco jako sociální pracovník – není to přímo sociální pracovník, ale je tam něco ze sociální práce, něco z tlumočení, něco z mediace, z řešení konfliktů a komunikace, zkrátka je to práce od všeho něco. Smysl této práce vidím v tom, že je potřeba pomoci klientovi vyřešit jeho zakázku, ale zároveň mu pomoci se nějakým způsobem integrovat do české společnosti, aby se postupně naučil fungovat samostatně, dokázal si věci časem vyřídit sám, nebyl neustále závislý na zprostředkovatelích, naučil se česky a byl schopen řešit své záležitosti vlastními silami.

| Kinh, interkulturní pracovník a tlumočník:

Interkulturní pracovník je takový průvodčí. Někdo, kdo cizincům pomáhá a ukazuje jim, kde co je v Česku, jak ten systém tady funguje, jak to tady chodí, a hlavně jim ze začátku pomáhá se v tom všem zorientovat. Hodně důležité je zprostředkování jazyka – bez něj se totiž člověk v systému těžko pohybuje a těžko chápe, co se po něm vlastně chce. A co mi interkulturní práce dala? Dala mi především hlubší vhled do života lidí - klientů, se kterými pracuji. Díky nim jsem začal mnohem víc chápat jejich situace, začal jsem mít k nim soucit a porozumění, chtěl jsem jim pomoci. A zároveň jsem si to přenesl i do běžného života – práce s nimi mě naučila zvládat krizové situace s větším klidem a odstupem. Mám pocit, že si dokážu udržet v krizových situacích chladnou hlavu ve srovnání s lidmi, kteří v této oblasti nikdy nepracovali. Protože jsem se setkal s opravdu extrémně náročnými situacemi, které člověka zasáhnou nejen profesně, ale i lidsky. Jedním z mých nejtěžších případů byla dlouhodobá práce s klientkou, jejíž dítě se narodilo s těžkými vrozenými vadami. Řešili jsme vysoké dluhy na zdravotním pojištění, pobytové otázky, sociální dávky i složité rodinné konflikty – náboženské, hodnotové i vztahové. Nejtěžší moment přišel v nemocnici, kdy jsem tlumočil rozhodování o odpojení dítěte od přístrojů, tedy ukončení jeho života. Byl jsem u toho, slyšel pláč, váhání, nářky, a musel jsem je tlumočit slovo od slova. To byla chvíle, kdy jsem si naplno uvědomil, jak tenká je hranice mezi profesionální rolí a lidským soucitem – a jak snadno ji lze překročit. Odcházel jsem fyzicky i psychicky vyčerpaný a s pochybnostmi, zda jsem vždy jednal správně. Právě v takových situacích si člověk naplno uvědomí, jak těžká a zodpovědná interkulturní práce někdy je – a jak důležité je mít kolem sebe tým, supervizi a jasně hlídané profesní hranice.

| Julie Lien, interkulturní pracovnice a tlumočnice:

Interkulturní práce mě postupně přivedla i k hlubšímu zamyšlení nad rozdílem mezi soudním a komunitním tlumočením. Věnovala jsem se soudnímu tlumočení a souvisejícím kurzům a právě díky tomu jsem si jasně uvědomila, jak odlišná je tato role od komunitního tlumočení a interkulturní práce. Kurzy interkulturní práce mě v tomto směru velmi obohatily a komunitní tlumočení mě začalo výrazně zajímat. Zásadní pro mě bylo zjištění, že tímto způsobem lze pracovat s oběma stranami zároveň – jak s českou, tak s vietnamskou – a pomáhat jim k vzájemnému porozumění. Komunitní tlumočení totiž není jen o doslovném překladu, ale také o vysvětlování kulturních souvislostí, které jsou pro pochopení komunikace klíčové. Právě v tom vidím jeho velkou hodnotu a něco, co se mi v praxi opakovaně velmi osvědčilo.

| Van Anh, interkulturní pracovnice a tlumočnice:

Interkulturní práce pro mě znamená uvědomění, že jsme pořád lidi a nejsme roboti ani stroje na překlad. Není to tak, že by to fungovalo jako krabička – vstup, výstup, hotovo. Nejsme Google. Do té práce vstupují emoce a tlumočení rozhodně není vždycky jednoduché. Nedávno jsem třeba po telefonu tlumočila situaci, kdy mi lékař řekl: „Řekněte matce, že její dítě má rakovinu, že umírá a že neexistuje žádný jiný způsob.“ Zaznělo, že se udělá CT, ale že to dítě má maximálně pět týdnů života a nedá se s tím nic dělat. A já si v tu chvíli říkala: ty vole, tak jak to mám tlumočit? Na takové věci člověk prostě nikdy není připravený, i když má zkušenosti. Vždycky je to první rána. A to mě někdy štve – kolik věcí se člověk musí pořád učit a přitom ta práce vlastně nemá žádnou jasnou hranici. Sociální a interkulturní práce je nekonečná, nikdy nemáte pocit, že už je hotovo. Navíc jsme lidi, ne stroje. K někomu cítíte větší blízkost, k někomu menší. A někdy vás konkrétní případ stáhne tak moc, že přestane jít jen o zakázku klienta a začne to být vaše vlastní přání. A to už není správně, protože pokud to chce člověk dělat dlouhodobě, neměl by vyhořet hned na prvních případech. Je potřeba si hlídat hranice. Jenže zároveň máme všichni nějaká slabá místa. Někdy potkáte někoho, jehož příběh se vás dotkne víc, třeba proto, že v něm poznáte něco ze sebe. Srdce se otevře víc a hranice se rozostří. A právě v tom je tahle práce tak těžká. Možná ji často dělají lidé, které by někdo nazval „sluníčkáři“, ale bez té vnitřní potřeby pomáhat by ji asi nikdo dlouhodobě dělat nedokázal.

Závěrem

Interkulturní práce je komplexní, mnohvrstevnatý proces, který propojuje jazykové, kulturní, sociální i institucionální aspekty. Její podstatou je vytváření porozumění, budování důvěry a hledání funkčních řešení v situacích, kde standardní komunikační nástroje selhávají. V tomto smyslu představuje interkulturní práce nejen odbornou disciplínu, ale také dynamický a hluboce lidský proces.

Pro učitele, odborníky a instituce představuje interkulturní práce **most mezi odlišnými světy**, které si bez zprostředkování často nerozumějí. Umožňuje lépe porozumět chování dětí a rodičů, přesněji interpretovat jejich reakce, realisticky nastavit očekávání a volit adekvátní intervence. Přispívá ke kvalitnější diagnostice, smysluplnější komunikaci a efektivnější spolupráci mezi rodinou a institucemi.

Interkulturní práce tak není pouze službou jednotlivcům, ale i **systematickým přínosem pro odbornou praxi** ve školství, sociální oblasti a zdravotnictví. Pomáhá nacházet smysl tam, kde by jinak zůstalo pouze nedorozumění, frustrace a opakované selhávání podpůrných mechanismů.

14. Závěr, aneb proměna, která nekončí

Text této publikace vznikl z konkrétní zkušenosti – ze situací, v nichž se setkávají děti, rodiče a odborníci a kde se ukazuje, že jednoduchá vysvětlení nestačí. V průběhu jednotlivých kapitol se opakovaně potvrzuje, že to, co na první pohled působí jako problém jazyka, výchovy nebo spolupráce, bývá ve skutečnosti výsledkem složitější souhry faktorů – životních zkušeností rodiny, kulturních očekávání i nastavení samotného systému.

Ukazuje se také, že vietnamská komunita v České republice není jedolitá. Vedle úspěšně integrovaných rodin existují rodiny, které se potýkají s obtížemi, a vedle dětí, které bez větších problémů procházejí českým vzdělávacím systémem, přibývá těch, u nichž se kumulují jazykové, psychické i sociální zátěže. Tento vývoj není selháním jednotlivců ani důkazem „neúspěšné integrace“, ale přirozeným důsledkem proměny komunity, která se postupně diferencuje.

Zároveň se ukazuje, že ani český systém není na tuto proměnu plně připraven. Odborníci často pracují pod tlakem času, s omezenými informacemi a v prostředí, které upřednostňuje rychlá řešení před hlubším porozuměním. Právě v těchto situacích hrozí, že bude dítě nesprávně posouzeno, rodina nepochopena a nabídnutá pomoc odmítnuta – nikoli proto, že by nebyla potřebná, ale proto, že není vhodně uchopená.

Zkušenost z praxe zároveň ukazuje, že klíčem ke změně není množství nástrojů, ale způsob, jakým s nimi pracujeme. Interkulturní porozumění není „další kompetencí navíc“, ale rámcem, který umožňuje stávající odborné postupy používat citlivěji, přesněji a s větší mírou respektu k situaci dítěte i jeho rodiny. Nevede k univerzálním řešením, ale k větší opatrnosti v úsudku a k ochotě ověřovat, co skutečně vidíme.

Možná nejdůležitější zjištění, které se v textu opakovaně vrací, je jednoduché: bez znalosti kontextu nelze dělat kvalitní rozhodnutí. Platí to pro jazyk, výchovu i spolupráci s rodinou. Každý případ vyžaduje čas, pozornost a schopnost připustit, že první interpretace nemusí být správná.

Tato publikace nechce uzavírat téma ani nabízet definitivní odpovědi. Spíše ukazuje směr, kterým je možné se vydat: od zkratky k porozumění, od jistoty k otázkám, od rychlých závěrů k promyšleným rozhodnutím. Pokud přispěje k tomu, že se v praxi objeví více situací, v nichž se odborník zastaví, položí si další otázku a rozhodne se postupovat citlivěji, pak splnila svůj smysl.

Interkulturní práce není o tom dospět k definitivnímu poznání, ale o schopnosti zůstat otevřený. A právě tato otevřenost je předpokladem skutečné pomoci dítěti – pomoci, která respektuje jeho situaci a má šanci být dlouhodobě smysluplná.

15. Pro další čtení

Naše publikace nevznikala jako souhrn dosavadního odborného poznání o vietnamské komunitě v České republice, ale především na základě dlouhodobé zkušenosti autorů z práce s vietnamskými rodinami, školami a samotnou komunitou. Kapitulu věnovanou literatuře jsme proto nepojali jako klasický seznam použité literatury, nejde ani o úplný přehled všech dostupných zdrojů, ale spíše o výběr textů a publikací, které mohou nabídnout další pohledy na témata, jimž jsme se v této knize věnovali.

Vybrali jsme především novější publikace, odborné články a vysokoškolské práce, které jsme shledali jako tematicky zajímavé. Některé z nich, včetně bakalářských prací, nabízejí pohled na velmi konkrétní zkušenosti a témata, kterým se odborná literatura nevěnuje vždy samostatně, pokud vůbec. Mohou proto být užitečným vodítkem pro čtenáře, kteří by se chtěli některému z těchto témat věnovat podrobněji.

Vedle odborných textů jsme zařadili také několik knih mladých autorek a autorů vietnamského původu, v nichž se zkušenost života mezi různými kulturními prostředími proměňuje v osobní výpověď, příběh, komiks nebo jiné literární zpracování. Jsou to knihy, které otevírají témata této publikace jiným způsobem a které podle nás stojí za přečtení. Proto jsme u jednotlivých knih ponechali také stručnou anotaci, resp. přiblížení jejich tématu, které může čtenářům usnadnit výběr těch, jež je zaujmou nejvíce.

Publikace

FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: SLON, 2014.

KOCOUREK, Jiří. *Úvod do tlumočení pro komunitní tlumočníky v kontextu češtiny a vietnamštiny (a některých dalších jazyků Dálného východu)*. Praha: Mgr. Jiří Kocourek. 2022.

Dostupné z: https://www.jtpunion.org/wp-content/uploads/2026/03/skripta_material-k-prvni-fazi-vyuky_118_2025.pdf

SVOBODOVÁ, Andrea. *Vietnam vzdálený i blízký: Potomci Vietnamců v Česku*. Praha: Univerzita Karlova, 2024.

VODÁČKOVÁ, Daniela; OBRÁTILOVÁ, Eva, eds. *Porozumění a krize: Podpora interkulturní vnímavosti české společnosti prostřednictvím rozborů krizových situací u Vietnamců a Mongolů žijících v ČR*. Praha: Charita Česká republika, 2018.

Dostupné z: <https://www.charita.cz/res/archive/003/002058.pdf?seek=1587396264>

Odborné články

HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *The Cultural Orientation of Vietnamese Czechs (Kulturní orientace Vietnamců v ČR: generačním srovnání)*. In: Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2020. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2020/02/03.pdf?utm_source=chatgpt.com

LEONTIYEVA, Yana; TOLLAROVÁ, Blanka. *Results from a Survey of Foreigners' Incomes, Expenditures and Remittances: Main Findings Concerning Remittances*. Praha: Institute of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic, 2010, 33 s.

KNOR, Tomáš; FREIDINGEROVÁ, Tereza. *The Role of Ethnic Associations in Building Capacity of Vietnamese Youth (Vzájemná podpora, vzory a důvěra: role etnických sdružení při budování kapacit Vietnamců druhé generace)*. Sociologický časopis, 2025.

KRAUS, Filip; MAI Thi Thu. *Ripening bananas: Vietnamese migrants in the Czech Republic*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. Dostupné z: <https://doivup.upol.cz/pdfs/doi/9900/06/4100.pdf>

KRAUS, Filip; MAI, Thi Thu. *The state, family and money: Sources of migrant precarity in the Vietnamese diaspora living in the Czech Republic*. *Africa and Asia Studies*, 2024. Dostupné z: https://www.sav.sk/journals/uploads/1129104203_KRAUS_web.pdf

PHAM, Thi Thu Huong. *Social Integration Problems of Vietnamese Migrants and Their Descendants into Czech Society: Empirical Study from Brno, the Czech Republic*. *Journal of Identity and Migration Studies*, 2022, roč. 16, č. 2, s. 24–43. Dostupné z: https://jims.uoradea.ro/images/Previous%20issues/2022/Number%202/JIMS_Vol16_No2_2022_pp_24_43_PHAM.pdf

Diplomové práce

KNOR, Tomáš. *Role etnického a sociálního kapitálu v prostředí krajanského spolku druhé generace Vietnamců*. Praha, 2023. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, 73 s.

MUSILOVÁ, Lucie. *Žák z odlišného sociokulturního prostředí v české škole*. Zlín, 2022. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 106 s.

NGUYEN, Hong Hanh. *Bikulturní identita a hodnoty 1,5. a 2. generace příslušníků vietnamské menšiny žijících v České republice*. Olomouc, 2023. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 94 s.

NGUYỄN, Phương Hoa. *Specifika zvukové stránky češtiny vietnamských mluvčích*. Praha, 2022. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 88 s.

PADYÁSKOVÁ, Petra. *Sociální začleňování vietnamských žáků s odlišnou kulturou a mateřským jazykem do života na základní škole*. Praha, 2025. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta, 69 s.

PĚČOVÁ, Ludmila. *Změna školního prostředí z hlediska psychického rozvoje a začleňování vietnamských žáků*. Praha, 2023. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, 100 s.

SKOPALOVÁ, Eva. *Proces začleňování vietnamských žáků na 1. stupni základní školy*. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 85 s.

URBÁNKOVÁ, Jana. *Vzdělávací proces žáků-cizinců se zřetelem k rozvoji komunikačních schopností*. Brno, 2021. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 120 s.

VÍTEK, Robin. *Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny*. Hradec Králové, 2024. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 78 s.

Bakalářské práce

ADAMOVÁ, Barbora. *Vietnamští influenceři a jejich české publikum – vzájemná interakce v sociálních médiích*. Praha, 2025. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 50 s.

BAČOVÁ, Michaela. *Moji rodiče Vietnamci a škola: Reflexe role rodičů ve vzdělávání žáků s migračním původem*. Praha, 2021. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 61 s.

DVOŘÁČKOVÁ, Anna. *Reflexe dětství mladých lidí s migračním původem: Případ Vietnamců v ČR*. Praha, 2022. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 73 s.

KOTLÁROVÁ, Petra. *Přirozený mentoring u mladých dospělých vietnamského původu žijících v ČR*. Praha, 2025. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 47 s.

KOVÁŘOVÁ, Viktorie. *Reflexe partnerství a mezigeneračních vztahů v migraci: Příklad mladých lidí s vietnamským původem*. Praha, 2024. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 60 s.

LE, Quyen Hoangová. *Integrace mladších generací Vietnamců do české a německé společnosti*. Praha, 2021. Bakalářská práce. Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, 83 s.

NGUYEN, Huyen Trang. *Specifika ve vzdělávání druhé generace Vietnamců v České republice*. Praha, 2023. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 91 s.

SNOPKOVÁ, Petra. *Komparace majority s vietnamskou národnostní menšinou žijící na území ČR*. Opava, 2021. Bakalářská práce. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 49 s.

TÓTH, Matěj. *Tradice vietnamské menšiny v České republice napříč generacemi*. Hradec Králové, 2021. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 47 s.

VELÍNSKÁ, Kateřina. *Návštěvy v zemi původu: Mladí lidé z rodin vietnamských migrantů v ČR*. Praha, 2025. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 37 s.

Když se zkušenost stane příběhem

DO, Trang. *Asijatka v Česku*. Praha: Argo, 2025.

Kniha známé blogerky a publicistky Trang Do přináší osobní pohled na život české Vietnamky. Věnuje se rodinným vztahům, identitě, hledání kořenů, dospívání i rozdílům a podobnostem mezi vietnamským a českým prostředím.

JIRÁSKOVÁ, Duong Nguyen. *Banánové dítě: Vietnamka v české džungli*. Praha: BizBooks, 2017.

Osobně laděná kniha jedné z nejvýraznějších autorek vietnamského původu v ČR zachycuje vyrůstání mezi dvěma kulturami, vztah k rodičům, Vietnamu i českému prostředí. Pro tuto publikaci je zajímavá také tím, že autorka významně přispěla k rozšíření označení „banánové děti“ v českém veřejném prostoru.

MANDAUSOVÁ, Klára; NGUYEN Mang Tung. *Vietnamské srdce, český domov: Příběhy na spojnicí kultur*. Praha: Mladá fronta, 2024.

Kniha prostřednictvím příběhů čtyř lidí vietnamského původu vyrůstajících v ČR přibližuje různé podoby života mezi vietnamským a českým prostředím. Věnuje se jejich vztahu k rodině, původu, komunitě, profesnímu životu i otázce, co pro ně znamená domov a kam vlastně patří.

NGO, Veronika. *Slyším, že se liším / I Hear I'm Different*. Brno: BOOKS & PIPES, 2025.

Dvojjazyčná, autorsky ilustrovaná kniha otevírá téma jinakosti, rodinného původu a hledání vlastního místa. Prostřednictvím příběhu dívky vyrůstající v česko-vietnamské rodině ukazuje zkušenost dítěte, které si postupně uvědomuje, že její identita nemusí být jednoznačně vymezena pouze jednou kulturou.

NGUYEN, Anna Thu; NOVOTNÝ, Ondřej. *Outsider: Rebelka, která si plní své sny*. Praha: BizBooks, 2021.

Autobiografický příběh Anny Thu Nguyenové popisuje životní cestu mladé ženy vietnamského původu, která se narodila v ČR, vyrostla zde a později se vydala za svým snem do Spojených států. Kniha zachycuje střet rodinných očekávání, vlastních ambicí a hledání místa mezi různými kulturními prostředím.

NGUYEN, Kvet. *Všetko, čo nás spája. Príbeh slovenskej Vietnamky*. Bratislava: N Press, 2024.

Kniha vychází z osobního příběhu autorky a její rodiny a zachycuje zkušenost dospívání mezi slovenským a vietnamským prostředím. Věnuje se hledání identity, rodinným vztahům a generačním rozdílům, ale také životu ve vietnamské komunitě, kulturním zvyklostem, rasismu a přátelství.

QUYÊN, Bão. *The Ceramic Heart / Tâm Sứ / Keramické srdce*. Bao Quyen a Pavel Tran, 2025.

Autorský komiks česko-vietnamské ilustrátorky propojuje současný vizuální jazyk s vietnamskou mytologií a symbolikou. Dotýká se témat sebepřijetí, očekávání okolí, zranitelnosti a hledání vlastní identity, přičemž vietnamské kulturní dědictví se zde stává přirozenou součástí současného uměleckého vyjádření.

TA THUY, Chili; SLEZÁKOVÁ, Magdalena. *Z čeho kvete lotos*. Praha: N media, 2026.

Kniha vychází z osobního příběhu Chili a propojuje rodinné vzpomínky s širším vyprávěním o vietnamské komunitě v ČR. Významným tématem jsou vztahy mezi rodiči a dětmi, generační rozdíly, kulturní dědictví a otázky identity, o nichž jednotlivé generace často nedokážou otevřeně mluvit.

Ilustrace na titulní straně: Michal Wernisch

Grafické ikonky: AI-assisted tvorba

© South East Asia – liaison, z. s.

Praha 2026