

Vzdělávání žáků–cizinců, konkrétní příklad žadatelů o mezinárodní ochranu

Monika Tannenbergerová, Martina Vodičková

Základním lidským právem je právo na vzdělání. Toto právo je *nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné* (Ústava České republiky, 2007), ať už se jedná o jedince intaktní, s dobrým sociálním zázemím nebo naopak o jedince postižené, znevýhodněné, či s horším socio-ekonomickým statutem. Stát má povinnost poskytnout takové vzdělání, které každému člověku umožní maximálně rozvinout své schopnosti a pomůže mu tak najít co nejlepší uplatnění ve společnosti. Tento fakt je zakotven v právních dokumentech, kterými je Česká republika fixně vázána. Na mysli máme zejména Listinu základních práv a svobod, Úmluvu o právech dítěte, Úmluvu o právech lidí s postižením, Školský zákon a nově také Antidiskriminační zákon. Každý v České republice má v intencích těchto předpisů právo na takový přístup jednotlivých složek školského systému, které jsou schopny využít jeho plného potenciálu. Člověk by tak měl mít garantováno rovnocenné i kvalitní vzdělání. Lze usuzovat, že toto právo zakládá požadavek spravedlnosti na náš školský systém jako celek.

Pohled na vnímání a chápání spravedlnosti se liší lokálně, časově, oblastí života a současně i člověk od člověka. Spravedlnost chápeme na základě dvou principů. První princip zakotvuje pro *každou osobu právo na co nejširší systém základních svobod, které jsou slučitelné s obdobnými svobodami pro jiné lidi*. Druhý stanovuje, že *sociální a ekonomické nerovnosti mají být upraveny tak, (a) aby se u obou dalo rozumně očekávat, že budou ku prospěchu kohokoliv, a (b) byly spjaté s pozicemi a úřady přístupnými pro všechny* (Rawls, 1995). Odborný diskurs spravedlnosti je rozsáhlý a to především v oblastech morálky a politiky. Tyto globální teoretické rozpravy, navazující především na citované dílo Johna Rowlse *Teorie spravedlnosti*, které se detailně zabývají filozofickými rovinami aspektů spravedlnosti, nejsou v současné chvíli tak podstatné. Podstatné je zejména uvažovat nad spravedlností v kontextu naší vzdělávací soustavy a nad faktem, zda je či není uplatňována v praktickém životě škol.

Koncept spravedlnosti ve vzdělávání se zejména v posledních letech vyprofiloval do konceptu rovných příležitostí a šancí, které dále můžeme chápat v jejich jednotlivých složkách jako rovnost přístupu, podmínek nebo jakousi možnou rovnost výsledků. Studie PISA nám potvrzují, že některé země, které dosahují výborných výsledků vzdělávání, umí také snižovat podmínky vzdělanostních nerovností. Také výsledky TIMSS (např. z roku 1995) dokladují možnosti, jak zajistit vysokou kvalitu vzdělávání a zároveň spravedlivost systému

(Vanderberghe, 2001). Nejen tato zjištění vedou mnohé odborníky ke tvrzení, že *spravedlivost je nutnou podmínkou kvality vzdělávání*, tedy že *nemůže být efektivita bez spravedlnosti* (Greger, 2006).

Uplynuly již více než 3 roky od chvíle, kdy Evropský soud pro lidská práva rozhodl, že Česká republika systematicky porušuje právo na vzdělání romských dětí tím, že jsou tyto děti v nadměrné míře umisťovány do speciálních škol mimo hlavní vzdělávací proud a fakticky tak získávají méně kvalitní vzdělání než většina. Bohužel se v praxi pro děti změnilo jen velmi málo. **Problém se ale zdaleka netýká jen dětí romských, ale také například dětí postižených, dětí nadaných nebo dětí cizinců.** Všechny tyto skupiny žáků, ale i mnohé další, jsou ohroženy segregací do speciálních proudů základního školství, což považujeme za zásadní rozpor s požadavkem spravedlnosti na náš vzdělávací systém.

Na rozdíl od zahraničí se u nás o spravedlivosti vzdělávacích systémů a o spravedlnosti ve vzdělávání moc nepublikuje. Snad jedinou českou monografickou publikací, která se spravedlností ve vzdělávání zabývá je *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České Republice* od autorů Matějů a Straková. Dalo by se tedy říci, že je to relativně nové téma a nejen z tohoto důvodu považujeme za přínosné se mu věnovat.

V zahraničí je spravedlnost ve vzdělávání zpravidla spojována s fungováním celých vzdělávacích systémů. Předmětem analýz pak jsou zejména opatření vzdělávací politiky a jejich analýza z pozic různých koncepcí spravedlnosti a také srovnání s přístupy k řešení daných problémů v jiných zemích. Součástí těchto analýz byla rovněž zjištění, zda záměry vzdělávací politiky jsou skutečně naplňovány v praxi, jak nám představuje *Colemanova zpráva*, která byla vydána v 60. letech minulého století v USA. Velký rozmach studií a analýz spravedlivosti však zaznamenáváme až od počátku 90. let 20. století, což je spjato především s rozmachem mezinárodních projektů zaměřených na srovnávání výsledků vzdělávání (TIMSS, PISA, IALS) (Greger, 2006).

Významný přínos do tematiky spravedlnosti ve vzdělávání přinesly studie skupiny EGREES (European Group of Research on Equity of the Educational Systems). Autoři navrhli 29 indikátorů spravedlivosti vzdělávacích systémů a pomocí nich provedli také srovnání jednotlivých zemí. Porovnání se zaměřilo hlavně na míru segregace žáků – tedy nakolik jsou žáci specifických vlastností rovnoměrně rozděleni mezi různé typy škol. Vycházejí z toho, že **spravedlivý školský systém nebude podporovat seskupování žáků**

z nepodnětného rodinného zázemí, dětí přistěhovalců či dětí se specifickými poruchami do stejných škol¹ (Egrees, 2005).

Výzkumy v tématice inkluze jsou situovány v České republice hlavně na katedrách speciální pedagogiky a to jak na Masarykově, tak Karlově univerzitě. Tyto se prvotně zabývají dílčími pohledy na témata spjatá se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Předmětem činnosti výzkumného záměru „*Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*“, realizovaného jako aplikovaný výzkum katedrou speciální pedagogiky v Brně, je systematická tvůrčí činnost v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v základní škole, s důrazem na postupnou implementaci RVP ZV a výuku podle ŠVP. Cílem je analyzovat sociální determinanty vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u nás, ve srovnání s výsledky zahraničních výzkumů a to v oblastech: legislativní rámec inkluzivního vzdělávání, podpora žáků se SVP, diferencované kurikulum, využívání alternativních metod, role speciálního pedagoga, formy vzdělávání učitelů v inkluzivní škole a postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělávání (Havel, Filová, 2010).

Integrované, inkluzivní, *vnitřně diferencované vzdělávání žáků v průběhu povinné školní docházky je žádanou formou, která umožňuje nejen kognitivní rozvoj všech žáků, ale má především pozitivní vliv na socializaci žáků* (Walterová, 2004). I tímto příspěvkem chceme znovu podpořit inkluzivní filozofii škol, která je, jak doufáme, opravdu spravedlivější a přínosnější pro všechny žáky.

Multietnická a multikulturní realita na školách

Země je velice pestrá a bohatá planeta, k její variabilitě přispívá i různorodost lidí, kteří ji obývají. Na celém světě dnes žije asi 6,7 miliard lidí. Všichni tito lidé ale nejsou stejní, jedni mají odlišnou barvu pleti, jiní mluví cizím jazykem, další vyznávají netradiční náboženství. Tato bohatá variabilita světa se nazývá termínem „multietnická realita“ a „multikulturní realita“ (Průcha, 2001).

Zjistit přesný počet etnických skupin na světě je skoro nemožné. Například Indiáni, kteří jsou obecně považováni za jedno etnikum, představují stovky různých etnických skupin, které se od sebe liší jazykem, kulturou i náboženstvím. L. Šatava (1994, 2001) uvádí, že jen v Evropě existuje zhruba 72 původních etnik. Z tohoto hlediska je zřejmé, že plastická realita současného světa, kdy se lidé nacházejí v neustálém pohybu (migraci), se jeví jako nelehká.

¹ V ČR jsou zpravidla děti odsouvány do ZŠ praktických či speciálních

Odhadnout přesné potřeby různých etnik, národů nacházejících se na území České republiky je čím dál tím složitější. Před velice nelehký úkol jsou stavěni právě učitelé, kteří se mají ve školách věnovat žákům pocházejícím z různých kulturních prostředí. Vzdělání může pro tyto žáky a jejich rodiče znamenat něco jiného, než jsme zvyklí. Situace pedagogů je o to složitější, že se musí často věnovat imigrantům nebo uprchlíkům², kteří se v nové situaci cítí velice nejistě a zároveň silně vnímají stres z neznalosti jazyka výuky a dalších zdrojů (zvyky, hodnoty, kultura, náboženství).

Vyučující si mohou vzít příklad z některých zemí, kde se vzdělávací politika úspěšně potýká s imigrací cizinců. V Lucembursku mají tzv. asistenty pro děti imigrantů, kteří žákům pomáhají zvládat cizí řeč a individuálně se jim věnují při výuce. U nás známe profesi asistenta pedagoga, jehož náplní práce je pomáhat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito asistenti však nejčastěji pomáhají dětem romského etnika (dříve pozice známá jako romský asistent) a zdravotně handicapovaným. Asistence dítěti-cizinci není u nás dosud zavedena v praxi. Ve Francii probíhá výuka co nejdříve v jazyce majority. V Německu je běžný model oddělené výuky, neboť bylo běžné, že se v německé třídě objevilo až 20% imigrantů. Ve Skandinávii je obecně zvykem, že jazyk hostitelské země je doučován souběžně s výukou v rodném jazyce (pokud to podmínky umožňují).

Je známo, že děti, které nemají možnost vzdělávat se ve svém mateřském jazyce a procházejí výukou v jazyce hostitelské země – tzn. v cizím jazyce, jsou v nevýhodě po stránce intelektového a emocionálního rozvoje. Výsledky z výzkumu PIRLS (2007) čtenářské gramotnosti deklarují, že děti, které komunikují doma s dospělými v jazyce, ve kterém probíhá výuka ve škole, dosahují v testech lepších výsledků než děti, které jazykem výuky hovoří doma jen občas nebo vůbec. Toto dokazují i četné zkušenosti z praxe a především z tohoto důvodu je skandinávský model výuky cizinců brán jako vzor pro jiné země. Tento model totiž zdůrazňuje principy rovnosti a rovných příležitostí bez jakýchkoli rozdílů.

Příklad ze zahraničí si musejí brát i čeští pedagogové, protože v jejich třídách se cizinci budou objevovat stále častěji. Podle údajů z Eurostatu za rok 2004 činil počet žáků-cizinců v českých školách pouhé 1% (oproti tomu ve Švýcarsku je to 22% či v sousedním Rakousku 10%), ale jejich počet neustále stoupá (ve školním roce 2009/2010 to bylo přes 2,9%). Mateřské školy navštěvovalo ve školním roce 2009/2010 přes tři tisíce cizinců, z toho 2 923 z neevropských zemí. Přes 13 000 cizinců navštěvovalo základní školu, nejvíce

² Pro potřeby tohoto textu budeme používat synonymické označení pro žáky-uprchlíky, také označení žáci-žadatelé o mezinárodní ochranu, či žáci-žadatele o azyl.

Vietnamců a Ukrajinců (Cizinci v České republice, 2010). Nejen z důvodu nárůstu cizinců v našich podmínkách, ale i z důvodu otevřenosti a možnosti obohacení jsme povinni dostát pověsti moderního středoevropského státu a ukázat, že zde existují snahy o integraci lidí, kteří v České republice našli druhý domov. Přínos vzdělávání však nespočívá pouze v celoživotním učení a schopnosti profesního zařazení. Základním cílem formálního vzdělávání je také předávání znalostí o úloze a fungování společenských institucí a pravidel a předávání norem a hodnot, které ve fungování společnosti představují závazný prvek.

Výzkumná sonda k edukačním strategiím žáků-žadatelů o mezinárodní ochranu z pohledu učitele

Hlavním cílem výzkumné sondy, kterou představujeme prostřednictvím tohoto textu, bylo identifikovat stávající edukační strategie, které uplatňují učitelé v oblasti základního vzdělávání při práci s žáky-žadateli o mezinárodní ochranu, kteří žijí v zařízeních Správy uprchlických zařízení. Tímto bychom chtěli **hlouběji proniknout do problematiky vzdělávání žáků z řad žadatelů o mezinárodní ochranu v České republice**. Respondenty našeho výzkumného šetření však nebyli žáci samotní, ale učitelé, kteří dlouhodobě pracují se žáky-žadateli o mezinárodní ochranu³. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsme získali audionahrávky a zachytili tak zkušenosti učitelů–expertů s touto cílovou skupinou. Doslovně pořízenou transkripci jsme kvalitativně analyzovali s pomocí principů otevřeného kódování a fenomenologické analýzy⁴. V transkriptech jsme identifikovali klíčové téma vážící se k dané problematice edukace žáků-žadatelů o mez. ochranu a toto jsme se snažili interpretovat prostřednictvím textu, který se maximálně opírá o učitelovu zkušenost.

Vyučující se shodují na tom, že frontální způsob výuky je nejméně vhodný pro tuto cílovou skupinu, „já v každém případě bych dala přednost skupinovému vyučování.“ (KLL/11/51)⁵. Vyučující ve vyrovnávací třídě formu frontální výuky hodnotí takto: „*To tady nelze. (...) S takovouto skupinou dětí je to v podstatě nemožné nadiktovat někde zápis nebo něco.*“ (KU/11/02). Učitelé považují za nejvhodnější skupinové vyučování, ve kterém je možné kombinovat heterogenní skupiny žáků. Z jejich zkušenosti lze také vyhodnotit, že využívají mnoho pomůcek, které nejsou v běžném vzdělávacím proudu standardní. Pro své žáky si připravují zvláštní pracovní listy, využívají prvků informačních technologií (např.

³ Rozhovory nám poskytli tři učitelé a pořídili jsme 150 minut zvukového záznamu.

⁴ Detailní analýza je předmětem disertační práce Martiny Vodičkové, nyní v kontextu omezeného rozsahu vybíráme nezbytné minimum popisující metodologii výzkumu.

⁵ Kódy za autentickými citacemi slouží k identifikaci celého textu informanta v transkribované databázi rozhovorů.

interaktivní tabule, notebooky), snaží se k žákům přistupovat individuálně. Vyučující, která má v České republice v současné době nejdelší praktické zkušenosti s výukou ve vyrovnávací třídě tvrdí, že při výuce čtení se jí nejvíce osvědčila tzv. genetická metoda⁶.

Přístup učitele je ale vždy závislý na složení třídy, je tedy důležité, z jakého prostředí žáci-uprchlíci pocházejí, a to nejen s ohledem na jejich mateřský jazyk, ale i ke kulturním a náboženským zvláštnostem. Dalším důležitým faktorem, který určuje chod výuky, je počet těchto žáků ve třídě. *„No, já si myslím, že by to bylo určitě jiné mít víc těch dětí ve třídě, protože tam by se muselo přizpůsobit asi to tempo výuky, ta forma, ...“* (Z/11/15).

Všichni učitelé si uvědomují, že pro výuku je nejdůležitější znalost českého jazyka. Jazyk hostitelské země je nejdůležitějším prvkem integrace nejen do třídního kolektivu, ale i do společnosti jako celku. Druh jazyka a především znalosti dalších jazyků jsou klíčové pro úspěšnou integraci. *„Záleží to na mateřském jazyce, nebo na jazyce, který ovládají, že jo? Protože pokud se ten Arab setkal někdy s angličtinou, tak je na tom daleko líp, než Arab, který nezná latinku.“* (KU/11/81). V případě, že žák neumí jazyk hostitelské země, nemůžeme mu předávat jakékoli znalosti, proto učitelé v první fázi výuky mají snahu integrovat žáka do třídního kolektivu a do jazykového systému, poté teprve přistupují k didaktickým cílům výuky. *„Teprve, když mi ty děti pořádně začnou mluvit, tak s nimi můžu něco dělat z gramatiky, vyjmenovaná slova. Na prvním místě je jazyk a až potom gramatika.“* (KU/11/01). Samozřejmě i tak jsou učitelé nuceni dodržovat kurikulární rámec školního vzdělávacího programu, a aby mohlo uprchlické dítě postoupit do dalšího ročníku, musí splnit předem zadané cíle, které jsou často shodné s cíli stanovenými pro žáky z majority.

Typicky výukové problémy jsou opět spojeny s jazykovým porozuměním. Nejčastěji identifikované těžkosti, například v matematice, jsou v rovině porozumění slovním úlohám: *„Jo, takže co se týká matematiky, v pohodě, tam dělají problémy akorát slovní úlohy a to je to, co říkám já, nedostatek slovní zásoby, ona nedokáže hned pochopit, na co se jí vlastně v té úloze ptají.“* (KLL/11/75). V českém jazyce se jedná především o rody podstatných jmen, shodu podmětu s přísudkem, porozumění probírané látce je důležité i v jiných předmětech, kde žáci-uprchlíci vykazují nedostatky. Z těchto důvodů učitelé často upouštějí od písemného zkoušení, zajímavou a osvědčenou praxí je ústní zkoušení předem označené látky, kterou je žák schopen reálně zvládnout. V případě jazykové nedostatečnosti, kterou se tyto děti často

⁶ Genetická metoda čtení - označovaná též jako hlásková - spočívá v hláskování slov. Dítě nejprve „přehláskuje“ slovo, pak je teprve přečte dohromady. Spojuje tedy hlásky bez slabikování (s-l-o-v-o – slovo). Zjednodušeně řečeno, vychází se z intuitivního čtení po hláskách, které si osvojují už předškoláci. Tato metoda se dnes pojímá jako metoda přirozená vývoji dítěte.

vyznačují, nelze však přesně určit, nakolik žák předem určené látce ke zkoušení rozumí a jakou roli hraje prostá paměťová reprodukce. Cizinci v České republice mají možnost být rok a půl po započetí školní docházky slovně klasifikováni z českého jazyka, tato výjimka se týká i žáků-uprchlíků. Všichni respondenti–učitelé tuto možnost využívají (nebo věděli, že byla u žáka tato varianta využita.). Žádné další úlevy ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu nejsou obvykle uplatňovány. „*Nemám ráda, když uprchlíci žádají ve škole, Kazaši, o omluvení z hudební výchovy nebo z tělesné výchovy. Nemám to ráda, a třeba tady vždycky ve třídě my tyhle věci řešíme nějakým kompromisem.*“ (KU/11/21, KU/11/22)

Učitelé prakticky využívají i přítomnost cizince ve třídě. Díky praktickým zkušenostem a znalostem o jiných, nám vzdálených kulturách, mají děti možnost nenásilně vnímat prvky průřezového tématu multikulturní výchovy. Školy také využívají přítomnosti cizích žáků při realizaci různých multikulturních projektů. „*Jo a děcka to celkem zajímá a je zase dobré, když takový člověk je v té třídě, protože říkat, víte, oni tam někde něco mají, to jim nic neřekne. Ale když mezi nimi to dítě je, tak úplně to berou tak, že to je zajímavé, že to jsme nevěděli, to je fajn.*“ (Z/11/20) Myslíme si, že právě díky osobní zkušenosti s multikulturní výchovou, která v těchto třídách denně probíhá, mají žáci možnost vidět problematiku soužití různých etnik z mnoha úhlů pohledu. Žáci-uprchlíci tak přinášejí ostatním z majority nové informace, které jsou navíc přenášeny osobní, nezprostředkovanou zkušeností. U žáků z majority může v některých případech po osobní zkušenosti docházet k pozitivním (případně i negativním) změnám postojů.

Učitelé vyhledávají informační zdroje, které by jim poskytly podporu ve výuce. Užívají webový portál občanského sdružení Meta (www.inkluzivniskola.cz), čerpají z metodických materiálů Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka nebo jsou podporováni prostřednictvím dalšího vzdělávání v tématech multikulturní výchovy a jejich zaměstnavatel jim platí praktické workshopy. „*Máme podporu multikulturní výchovy a konkrétně zrovna příští týden odjedu na nějaký workshop zase, sem tam se přihlásím ještě s nějakými kolegy.*“ (Z/11/66). Podle výpovědí je podpora v dalším vzdělávání přísně individuální. „*Podpora by byla, pokud si to člověk nakoupí z vlastních zdrojů.*“ (KLL/11/154) Zajímavá je praktická zkušenost jedné učitelky pracující ve vyrovnávací třídě více jak deset let. Vzhledem k tomu, že nastoupila do třídy, která pro ni byla zcela netradiční, očekávala, že bude proškolená kompetentními osobami pro práci s touto cílovou skupinou. „*Tak teprve tehdy, když mě začali zvat na semináře do Prahy, abych řekla, jak to dělám já, tak jsem pochopila, že nikdo takový nepřijede.*“ (KU/11/214) Historie vzdělávání žáků-uprchlíků je v České republice vcelku

krátká, pedagogů, kteří by měli bohaté zkušenosti s touto cílovou skupinou a kteří by věděli, jak s žáky-uprchlíky pracovat, je málo a výše předvedený příklad z praxe je toho dokladem.

Závěrem

Jak jsme již naznačili v úvodu tohoto textu, právo na vzdělání patří k těm lidským právům, jejichž význam pro jedince, skupinu i společnost nabývá dynamiky. Vzdělání je v současnosti považováno za jeden ze stěžejních způsobů jak dostát nárokům, které na nás klade stále se zrychlující vývoj a proměnlivost současného světa. Dosažitelnost kvalitního vzdělávání je proto oblastí, která si zaslouží pozornost na všech svých úrovních (Komárková, 1990).

Specifický problém tvoří právo na vzdělání a jeho naplňování u dětí a mládeže žadatelů o mezinárodní ochranu. Úmluva o právním postavení uprchlíků (1951) jim ve vztahu k základnímu vzdělávání zaručuje stejné možnosti jako všem ostatním občanům (povinná školní docházka a zařazení do vzdělávacího systému se vztahuje na cizince s vízem nad 90 dnů) a co nejpříznivější zacházení pokud jde o přístup ke studiu. Podle Úmluvy OSN o právech dítěte (článek 1) je dítě definováno jako osoba mladší 18 let. To znamená, že také dospívající mají právo na vzdělání, čímž se většinou myslí určitá forma středoškolského nebo vyššího vzdělávání či učení. Realita je složitější a její řešení vyžaduje systémový přístup centrálních orgánů. Dosud šlo buď jen o činnost nevládních organizací, nebo o spoléhání se na státní orgány, které tuto složitou problematiku zvládají jen částečně (jak po stránce organizační a finanční, tak metodicky).

Škola jako dílna lidskosti by mohla být pro žáky-žadatele o mezinárodní ochranu styčným bodem v jejich procesu integrace do majoritní společnosti. Mohla by pomáhat jak vzdělávat se uprchlickým dětem, tak i s integrací jejich rodičů. Podmínky na školách, kam dochází děti z uprchlického tábora (z pobytového střediska), jsou velmi složité. Stále větší část majoritního obyvatelstva a zejména pracovníků veřejných institucí se setkává s kulturní a jazykovou odlišností, s níž se obvykle poměrně obtížně vyrovnávají. V případě žadatelů o mezinárodní ochranu, na jejichž integraci má česká společnost přinejmenším v rovině některých závazných právních dokumentů zájem, lze tedy očekávat specifické obtíže, které mohou vzdělávací proces komplikovat.

Literatura:

Cizinci v České republice. Český statistický úřad [online]. 2010 [cit. 2012-01-26]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani

EGREES. Equity in European Educational Systems: A Set of Indicators. Liege: University of Liege, 2005.

GREGER, D. Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In Greger, D.; Ježková, V. (eds.). Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace. Praha : Karolinum, 2006, s. 52–68. ISBN 80-246-1313-1

GREGER, D. Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. In Orbis scholae, 2006, č. 1. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita – Pedagogická fakulta, ISBN 80-7290-278-4

HAVEL, J., FILOVÁ, H. Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-7315-202-4.

KOMÁRKOVÁ, B. (1990). Původ a význam lidských práv. 1. vyd. Praha : SPN, 234 s. ISBN 80-04-25384-9.

OSN (1951). Úmluva o právním postavení uprchlíků. Ženeva: Organizace spojených národů. částka 71, s. 1-25

PIRLS (2007). The Reading Literacy of U.S. Fourth-Grade Students in an International Context Results From the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study. [online]. c2007 [cit. 2010-07-09] Washington : U.S. Department of Education, 56 s. Dostupné z WWW: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008017>

PRŮCHA, J. (2001). Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum. Praha: Portal, 210 s. ISBN 80-85866-72-2

RAWLS, J. Teorie spravedlnosti. Praha: Victoria Publishing, 1995, ISBN 8085605899

ŠATAVA, L. (1994). Národnostní menšiny v Evropě. Praha: Ivo Železný,

ŠATAVA, L. (2001) Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace. Praha: Cargo Publishers, 160 s.

Ústava České republiky, Listina základních práv a svobod. Praha: C. H. Beck, 2007

VANDERBERGHE, V. Is There an Effectiveness-Equity Trade-off? A cross-country comparison using TIMSS test scores. In In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to Compare equity policies. Dordrecht: Kluwer, 2001. str. 246-252

WALTEROVÁ, E. a kol. Úloha školy a rozvoji vzdělanosti – 2.díl. Brno: Paido, 2004. ISBN
80-7315-083-2