

Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie

Martina Kurowski

Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta MU

Redakci zasláno 21. 6. 2013 / upravená verze obdržena 9. 9. 2013 / k uveřejnění přijato 17. 10. 2013

Abstrakt: Text je věnován tématu edukace migrujících osob, konkrétně žáka, který se svojí rodinou získal v České republice status mezinárodní ochrany. První část textu je věnována uvedení do problematiky edukace žáků z řad uprchlíků. Zabýváme se otázkou, kdo je to žák-uprchlík a také se pozastavujeme ve stručnosti nad teoriemi, ze kterých vzdělávání těchto osob může čerpat. Většina textu je pak věnována analýze případové studie, ve které se na danou problematiku snažíme nahlížet očima tří zúčastněných subjektů: matky žáka, učitelky žáka a samotného chlapce. Studie přináší analýzu kvalitativně zpracovaných polostrukturovaných rozhovorů. Jako výzkumný design jsme si zvolili případovou studii s jejíž pomocí chceme hlouběji proniknout do problematiky, která u nás i ve světě zatím stojí na okraji zájmu.

Klíčová slova: vzdělání, žadatel o mezinárodní ochranu, uprchlík, migrace, pobytové středisko, edukační strategie

1 Úvod

Zájem o problematiku vzdělávání migrujících osob se v posledních letech zvýšil. Tuto skutečnost můžeme přičítat postupně se zvyšujícímu počtu cizinců nejen na trhu práce (Bártová, 2012), ale především narůstajícímu počtu žáků a studentů ve školních lavicích (Bártová, 2013), jejichž mateřský jazyk je odlišný od toho, kterým učitelé vysvětlují učivo ve škole.

Získání kvalitního vzdělání chápeme jako jeden z klíčových cílů vedoucích k aktivnímu zapojení do společnosti, a proto je vzdělání hodnoceno jako základní kámen integrace cizinců v hostitelské zemi. Zabezpečení povinné školní docházky dětí žadatelů o mezinárodní ochranu a azylantů¹ je součástí nejen mezinárodních úmluv, k nimž Česká republika přistoupila, ale i našich národních zákonů². Z toho vyplývá, že žáci-uprchlíci by měli mít k základnímu vzdělání v České republice stejný přístup jako její občané, neboť základní vzdělání je pro všechny povinné bez rozdílu.

V následujícím textu se zaměřujeme na téma edukace žáků z řad uprchlíků na základních školách v České republice. Tato cílová skupina je ve srovnání s jinými pobytovými statusy cizinců žijících v České republice marginalizovaná³. Vzhledem k tomu, že se Česká republika

¹ Přesnému vymezení cílové skupiny se věnujeme v následující kapitole.

² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání (dále jen školský zákon) stanovuje, že povinná školní docházka a zařazení do vzdělávacího systému se vztahuje na cizince s vízem nad 90 dnů a na účastníky řízení o udělení azylu.

³ Poslední údaje o žadatelích o mezinárodní ochranu udávají, že v České republice žádalo v roce 2012 o mezinárodní ochranu 753 osob, z toho 49 z nich azyl získalo (Jirička, 2013). Dle údajů MŠMT plnilo povinnou šk. docházku ve školním roce 2011/2012 celkem 211 žáků-azylantů (žádné údaje neuvádějí počty dětí, které jsou osobami s tzv. doplňkovou ochranou a žadateli o azyl) (Bártová, 2013).

jako demokratická země hlásí k principům rovnosti, spravedlnosti a dodržování lidských práv, musí státní orgány zajistit osobám v právním postavení uprchlíků ochranu v souladu se zásadou non-refoulement, která zakazuje vyhoštění nebo navrácení uprchlíka do zemí, v nichž by byl jeho život ohrožen na základě jeho rasy, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité společenské vrstvě či politického přesvědčení.

Jelikož rovný přístup ke vzdělání patří mezi základní lidská práva, vnímáme jako smysluplné se zaměřit na tuto problematiku, která je právě u takto specifické cílové skupiny mnohdy opomíjena. Jak uvádějí Huppertz a Schinzler (Kraus, 2008) jednou ze základních úloh sociální pedagogiky je i tzv. distributivní funkce, která zdůrazňuje význam práce s migrujícími osobami, i z tohoto důvodu vnímáme naše téma jako velmi aktuální právě pro tuto pedagogickou disciplínu. Prezentované šetření představené prostřednictvím designu případové studie se soustředí na pochopení a vysvětlení procesů probíhajících v průběhu vzdělávací kariéry žáka-uprchlíka.

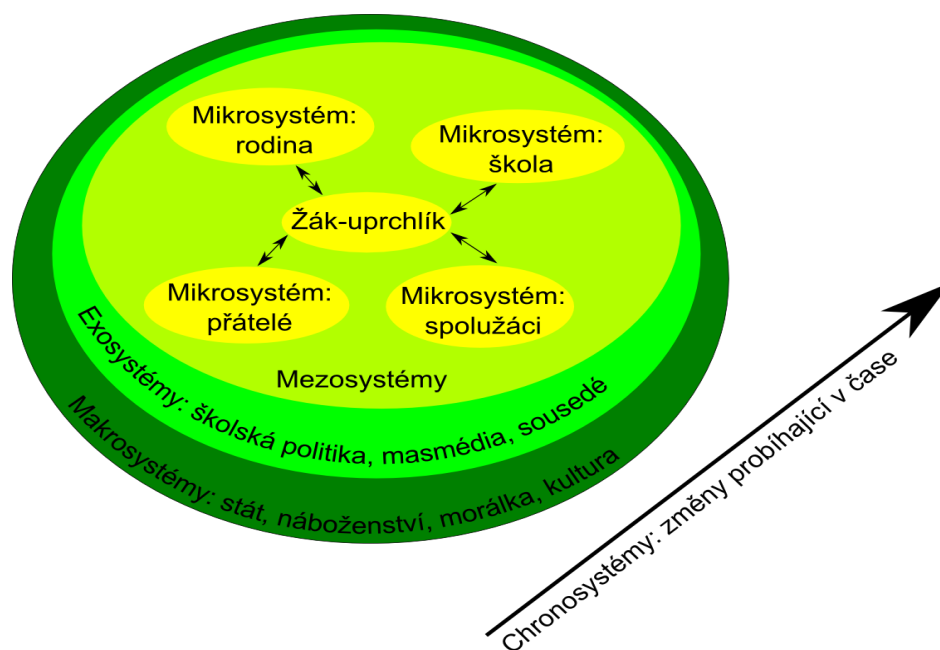
2 Teoretické východisko – sociální ekologie

Teorie sociální ekologie zdůrazňuje, že při jakékoli intervenci je nutno brát v potaz širší sociální prostředí dítěte. Sociálně ekologický model klade „důraz na vzájemnou propojenost, provázanost, ba nerozlučnost člověka a jeho prostředí, jeho světa“ (Kovařík, 2001, 250). Klasickým představitelem sociální ekologie je Urie Bronfenbrenner, který chápe ekologii lidského vývoje jako akomodaci mezi lidskou bytostí a měnícími se vlastnostmi bezprostředních prostředí, v nichž tato bytost žije, přičemž aktuální situaci ovlivňují i širší kontexty (Bronfenbrenner, 1979). Autor rozlišuje 4 systémy ovlivňující více či méně bezprostředním způsobem život jedince:

- Mikrosystém tvoří nejbližší sociální okolí člověka, sociální skupiny, jejichž je jedinec členem a jsou pro něj důležité, jeho rodina, přátelé, škola, mimoškolní aktivity.
- Mezosystém zahrnuje vzájemné vztahy mezi dvěma či více prostředími, v nichž osoba, která se vyvíjí, aktivně participuje. Jedná se vlastně o vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy (např. vztah rodina a škola).
- Exosystém je prostředí, v němž není člověk přímo aktivním účastníkem, ale změny v exosystému mohou ovlivnit ta prostředí, ve kterých člověk svoji aktivitu projevuje (např.: místo zaměstnání rodičů).
- Makrosystém tvoří rámec života člověka jako člena společnosti, zahrnuje etické, kulturní, náboženské a další normy dané společností (např. školská politika ovlivňující intervence školy a učitele vůči žákovi-uprchlíkovi).
- Chronosystém (Bronfenbrenner, 2009): zachycuje změny probíhající v čase z pohledu jedince i jeho prostředí, případně zásadní momenty v životě člověka (problematiku v rámci našeho výzkumného šetření tak nahlížíme z hlediska premigračních, transmigračních a postmigračních životních fází žáka-uprchlíka a jeho rodiny).

Do popředí vystupují systémy sociálních opor. Každý jedinec může mít sociálně ekologický model trochu odlišný, v zásadě jsou ale shodná východiska pro systémy, která prostředí

člověka uspořádávají. Bronfenbrenner tak významně přispěl k rozvoji vývojové psychologie i pedagogiky, když zdůraznil význam prostředí v kontextu vývoje člověka. Teorie sociální ekologie velmi úzce souvisí se základními východisky sociální pedagogiky, která chápe prostředí jako jeden z hlavních objektů svého výzkumného zájmu. V předkládané studii se opíráme o našemu tématu přizpůsobený Bronfenbrennerův model (Obr. 1), analýzou získaných dat usilujeme hlavně o podrobný popis a vysvětlení jevů objevujících se v mikro - a mezosystému žáka-uprchlíka. Okrajově se snažíme zahrnout i poznatky z vlivu dalších systémů dle Bronfenbrennera.



Obrázek 1. Grafické znázornění sociálně ekologického modelu dle Bronfenbrennera.

3 Kdo je to žák-uprchlík?

Cílová skupina uprchlíků⁴ byla vybrána jako stěžejní pro tento text hned z několika důvodů. Uprchlíci v České republice jsou tzv. cizinci ze třetích zemí (zákon o azylu č. 325/1995 je označuje jako žadatele o udělení mezinárodní ochrany, azylanty a osoby s doplňkovou ochranou), kteří se nemohou nebo nechtějí vrátit do rodné vlasti. Mnozí z nich se vyznačují kulturními, náboženskými a především jazykovými odlišnostmi od majoritní populace České republiky. Jejich hodnoty a zvyky jsou mnohdy diametrálně odlišné od lokálních, českých. V neposlední řadě je nutné zmínit zásadní specifika, která odlišují uprchlíky od ostatních

⁴ Považujeme za nutné upřesnit význam pojmů, které se prolínají celým textem a jež se váží na naši cílovou skupinu. Uprchlík, žadatel o udělení mezinárodní ochrany, azylant atd. jsou termíny užívané pro označení migrujících osob, které se dle Úmluvy OSN o právním postavení uprchlíků „nachází mimo svou vlast a mají oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů, je neschopna přijmout, nebo vzhledem ke shora uvedeným obavám, odmítá ochranu své vlasti...“. Podstatou statusu uprchlíka je všeobecně přijímaná zásada uprchlického práva, která říká, že uznání uprchlického statusu ze strany státu je pouze deklaratorním aktem, tj. že za uprchlíka je nutno považovat každého žadatele až do pravomocného rozhodnutí o tom, že status uprchlíka cizinci nenáleží.

skupin imigrantů. Jedná se především o dlouho přetrvávající existenční nejistotu⁵ a možné následky zažitých traumat ze země původu. Naše výzkumná sonda se zabývá problematikou vzdělávání žáka, který byl od roku 2007 společně se svojí matkou žadatelem o mezinárodní ochranu (nebo také žadatelem o azyl), žil v pobytových střediscích (nebo také uprchlických táborech) Správy uprchlických zařízení (dále jen SUZ) a následně získal v roce 2010 azyl a dva roky žil v azylovém domě.

Z hlediska vzdělávání definují žáky z řad uprchlíků různé legislativní normy⁶, které je řadí do skupiny žáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně mezi děti se sociálním znevýhodněním. Edukační systém České republiky zatím nenaplnuje vzdělávací potřeby žáků-uprchlíků a je významně poddimenzován v mnoha důležitých parametrech ve srovnání se situací ve světě (srov. Hamilton, Moore, 2004, 54 - 56). Právě integrace dětí do škol, následná péče vyučujících, komunikace s rodiči a stres, který musejí žáci zažívat při vstupu do školského zařízení, jsou podle našeho názoru nevyřešenými otázkami stávajícího systému (srov. Bačáková, 2009). Stává se, že školy mají tendenci zaměřovat uprchlíky s jinými skupinami migrantů, tzn., že si sice uvědomují jejich specifické jazykové potřeby, ale už nereflktují jejich komplexní vzdělávací potřeby související s případným prožitím traumatu v průběhu procesu migrace (Sidhu, Taylor, 2007, 283 - 300).

4 Výzkumné cíle a metodologický přístup

Hlavním cílem prezentované studie, kterou představujeme v následujícím textu, je hlouběji proniknout do oblasti vzdělávání konkrétního žáka z řad uprchlíků žijícího v České republice. Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli pro detailní rozbor a popis jednoho konkrétního pedagogického jevu, vzdělávání žáka-uprchlíka, prostřednictvím hloubkového sběru dat z několika různých zdrojů, zvolili jsme jako nejvhodnější vědecký přístup případovou studii. Případovou studii totiž chápeme jako design, který umožňuje zachytit složitost zkoumaného jevu v jeho komplexnosti s konkrétním životním kontextem (srov. Hendl, 2005).

Studovanou problematiku nahlížíme optikou třídní učitelky žáka, jeho matky a chlapce samotného. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů⁷ jsme získali audionahrávky⁸ a zachytili tak zkušenosti se vzděláváním ze tří různých úhlů pohledu. Doslovně pořízenou transkripci jsme ve vztahu k našim cílům a výzkumným otázkám kvalitativně analyzovali.

Dalšími doplňkovými informačními zdroji k této studii byly záznamy pozorování z výuky⁹ a informace sociální pracovnice dané rodiny¹⁰.

⁵ V České republice je udělováno minimum azylů (přibližně 4%) či jiných forem mezinárodní ochrany. Tento fakt způsobuje, že rodiny s dětmi cestují po celé Evropě, v lepším případě jen mezi středisky SUZ v České republice. Žadatelé o mezinárodní ochranu nesmějí první rok své žádosti v ČR pracovat, proto mnohdy utratí své finanční rezervy, do rodné země se vrátit nemohou a v zahraničí zůstávají naprosto bez prostředků.

⁶ Např.: Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16.

⁷ Rozhovory s chlapcem a jeho matkou byly pořízeny v jejich druhém jazyce, v ruštině. Překlad si zajistila sama autorka výzkumu, vystudovaná učitelka ruského jazyka v té době pracující jako sociální pracovnice dané rodiny.

⁸ Pořídili jsme celkem 141 minut zvukového záznamu. Záznamy byly pořizovány v průběhu školního roku 2011/2012.

⁹ Celkem jsme pořídili 10 záznamů pozorování s různých hodin v průběhu běžného školního týdne. Tato metoda je tedy opravdu je dokreslující a doplňková.

V rámci našeho tématu jsme si stanovili tyto dílčí výzkumné cíle a otázky:

- 1) Chtěli jsme identifikovat edukační strategie v oblasti vzdělávání uprchlických dětí. K naplnění tohoto cíle jsme byli vedeni prostřednictvím následujících výzkumných otázek:
 - Jaké vyučovací metody (v širším slova smyslu strategie) využívají učitelé, kteří vzdělávají žáky-uprchlíky?
 - Jak tyto metody učitelé reflektují (existují metody výuky, které učitelé označují spíše za vhodné a naopak nevhodné)?
 - Jaká podpora v oblasti vzdělávání je žákovi poskytnuta (ze strany učitele, školy či rodiny)?
 - Jakým způsobem reaguje vyučující, příp. škola na speciální vzdělávací potřeby žáků z řad uprchlíků?
- 2) Dalším cílem bylo popsat proces adaptace žáků-uprchlíků po vstupu do českého vzdělávacího systému (nová životní situace v českém školním prostředí).
 - Jak se žáci z řad uprchlíků adaptují na podmínky české školy?
 - Reflektuje učitel ve svém vztahu k žákovi a jeho rodině celkovou životní situaci?
 - Jak probíhá integrace žáka-uprchlíka do třídního kolektivu a čím je podmíněna?
- 3) Třetím cílem bylo identifikovat klíčové bariéry či problémy, se kterými se učitelé při výuce žáků-uprchlíků setkávají. Zabývali jsme se především těmito otázkami:
 - Jaké jsou aspirace žáka a jeho rodiny ve vztahu k budoucnosti v oblasti vzdělávání?
 - Existují zvláštnosti či bariéry (event. problémy) v oblasti vzdělávání žáků z řad uprchlíků? Jak jsou tyto bariéry řešeny?

Analýza kvalitativních dat byla provedena pomocí programu AtlasTi (verze 5.0). Postup, který jsme realizovali, nese prvky obsahové analýzy, neboť jsme se soustředili převážně na obsah výpovědí respondentů v rámci jejich životního kontextu. Primární analytický postup by se dal označit jako otevřené kódování, v transkriptech rozhovorů jsme nejprve identifikovali klíčová témata (kódy) vztahující se k námi studované problematice. Všechny kódy a jejich vzájemné vztahy jsme si následně zobrazili do jedné myšlenkové mapy, ve které jsme zkoumali vztahy kódů v celém kontextu našeho tématu¹¹. Ve spleťové mapě 35 identifikovaných kódů jsme objevili dvě obecná témata, centrální kategorie, které se vyznačují významně velkým propojením s ostatními kódy a jistou analytickou relevancí. Tyto kategorie také korespondují s cíli našeho výzkumu. Označili jsme je jako **výchovně-vzdělávací proces žáka-uprchlíka**, tato kategorie úzce souvisí hlavně s cíli vztahujícími se k edukačním strategiím a dále jsme vytvořili kategorii **začlenění**, která souvisí hlavně s procesy adaptace žáka-uprchlíka na školní prostředí a s nimi souvisejícími bariérami.

¹⁰ Autorka výzkumu pracovala tři roky jako sociální pracovnice a poradkyně v obl. vzdělávání pro touto konkrétní rodinu.

¹¹ Vztahy jednotlivých kódů vyjadřovaly souvislost, příčinu, součást či odpor mezi sebou navzájem.

Výsledky našeho výzkumu představujeme tedy prostřednictvím popisu a vysvětlení těchto dvou ústředních kategorií, neboť se domníváme, že tyto nejlépe postihují základní cíl naší studie – popis a pochopení procesu edukace žáka-uprchlíka. Analytickým postupem se snažíme orientovat na celistvost případu, hledat příčiny zjištěných jevů a jejich komplexní souvislosti.

Výzkumná zjištění nezprostředkováváme izolovaně, ale prostřednictvím souvislého vyprávění, které reflektuje zkušenost informantů podněcovanou výzkumnými otázkami. Deskriptivním způsobem se tak snažíme vyložit ve výzkumné zprávě některé z hlavních závěrů našeho výzkumu.

5 Výzkumná zjištění

V následujícím oddílu se pokusíme vyložit některé z hlavních závěrů případové studie. Ještě dříve než se dostaneme k samotnému objasňování získaných témat, představíme okolnosti procesu migrace rodiny, které předcházely samotnému výzkumnému šetření.

5.1 Faktická charakteristika případu

Matka Viktora¹² je učitelkou ruštiny a ruské literatury¹³, sama ukončila vysokoškolské vzdělání. Praxi ve školství má 8 let, kdy učila na základní škole v Ázerbájdžánu ruštinu jako druhý jazyk. Po přestěhování do Ruska (do kavkazské oblasti Dagestánu) nemohla vzhledem ke svému pobytovému statusu tuto profesi nadále vykonávat a začala se s manželem živit jako drobná podnikatelka. Po manželově smrti se rozhodla v říjnu roku 2007 opustit Rusko a vzhledem k obavám o svůj a synův život v Ázerbájdžánu odešla do Evropy žádat o azyl.

Syn navštěvoval v Rusku ve školním roce 2006/2007 1. třídu¹⁴, kterou nastoupil ve věku sedmi let. Rodina se po emigraci dostala nejprve do Rakouska, kde byl chlapec zařazen na dva měsíce do běžného vzdělávacího proudu. Poté byli v lednu 2008 na základě dublinského nařízení¹⁵ převezeni do České republiky, kde pokračovalo jejich azylové řízení. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem (viz úvod tohoto textu) musel chlapec neprodleně nastoupit povinnou školní docházku. V přijímacím středisku Vyšní Lhoty probíhala výuka dětí nepravidelně¹⁶, neboť toto zařízení zamezovalo klientům volný pohyb mimo areál a výuka byla realizována uvnitř tábora. V březnu 2008 byla rodina přestěhována do pobytového střediska Zastávka, kde chlapec navštěvoval první tři měsíce tzv. vyrovnávací třídu¹⁷. Od

¹² Jména všech informantů výzkumu byla z etických důvodů změněna.

¹³ Jejím rodným jazykem je avarština, dále hovoří plynule ázerbájdžánsky a rusky.

¹⁴ Před nástupem do první třídy měl také zkušenost s předškolním vzděláváním v mateřské škole.

¹⁵ Dublinský systém má za cíl eliminovat jev nazývaný „asylum shopping“, tedy předcházet situacím, kdy cizinci podávají současně či postupně v několika členských státech žádost o azyl a tyto státy současně či postupně vedou řízení o udělení azylu a rozhodují ve věci této žádosti. Smyslem systému je tedy určit bezprostředně po podání žádosti o azyl pouze jeden členský stát, který bude podanou žádost o azyl posuzovat a ve věci rozhodne.

¹⁶ Žadatelé o mezinárodní ochranu pobývají v tomto zařízení cca 4-6 týdnů.

¹⁷ Žákům je zde věnována větší pozornost s cílem osvojení českého jazyka. Ve třídě max. 12 dětí, takže se jim učitel může věnovat individuálně (to je zcela nezbytné, vzhledem k tomu, že děti ve třídě hovoří různými jazyky). Zvýšené náklady (především na personální zajištění) jsou financovány z rozvojového programu MŠMT. Platný školský zákon ani jiná norma pojem vyrovnávací třída ovšem nezná. Vyrovnávací třídy pro děti žadatelů o mezinárodní ochranu organizuje Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl.

školního roku 2008/ 2009 chlapec navštěvoval běžnou základní školu v Zastávce. Z důvodu emigrace a neustálého stěhování nejen mezi zařízeními SUZ, ale i mezi státy, byl Viktor zařazen o jeden ročník níže, než by bylo adekvátní jeho věku (tzn. do druhé třídy). V roce 2009 se musela matka odstěhovat i se synem z důvodů procedurálních změn v jejich žádosti o azyl mimo pobytové středisko. Bylo jí poskytnuto ubytování v azylovém domě v Brně, kde chlapec začal navštěvovat třetí třídu ZŠ. V roce 2010 získala rodina kladné rozhodnutí ve věci žádosti o mezinárodní ochranu a v roce 2011 se odstěhovali mimo město na venkov.

Rodina byla od samého počátku svého pobytu v České republice v kontaktu s realizátorkou výzkumu. Díky praktickým aktivitám jako je sociální poradenství a aktivizační činnosti, které byly rodině ze strany autorky výzkumu poskytovány, byl navázán vztah dlouhodobé důvěry a spolupráce na výzkumném šetření byla naprosto bezproblémová.

5.2 *Charakteristika školy*

Základní škola, kterou žák navštěvoval v době výzkumného šetření je umístěna v blízkosti centra jednoho českého velkoměsta ve dvou budovách. Škola se nachází poblíž azylového domu neziskové organizace pracující s migranty a také v bezprostřední blízkosti vyloučené lokality, kde žije převážně sociálně znevýhodněné obyvatelstvo. Lze tedy tvrdit, že více než dvě stovky žáků navštěvujících školu tvoří v určitém slova smyslu zajímavou multikulturní směsici. Součástí školy je i školní družina a mnohé zájmové kroužky, které jsou bezprostředně po vyučování žákům nabízeny.

Komunikace s vedením školy byla do jisté míry rozpačitá. V úvodu našeho výzkumného šetření, které započalo již v roce 2011, nebyla nalezena společná cesta k výzkumným cílům. Pravděpodobně i z důvodů určité výjimečnosti tématu zde byla obava o dostatečné dodržení všech etických principů při zajištění anonymity získaných dat. Po období dlouhodobé praktické spolupráce autorky výzkumu s vedením školy formou poradenství v oblasti vzdělávání a zajištění bezplatného doučování žákům s nízkým socioekonomickým statutem, byla nalezena vzájemná důvěra a výzkum problematiky vzdělávání žáků-uprchlíků byl započat. Spolupráce s učiteli školy byla bezproblémová. Rozhovor představovaný v této studii byl realizován s třídní učitelkou chlapce, která ho vedla ve třídě již druhým rokem. Tato učitelka měla kromě žáka z řad uprchlíků ve svém třídním kolektivu i dalšího cizince, takže mnohé výroky a formulované postoje se vztahují k oběma žákům. My jsme se rozhodli prezentovat veškerou zkušenost učitelky, která je indiferentní k pobytovému statusu žáka (například metody výuky, cíle výuky, atd.) a navíc ještě zjistit názor na specifickou skupinu, která je v centru našeho zájmu. Rozhovory se všemi účastníky byly realizovány v době, kdy chlapec navštěvoval 4. třídu.

5.3 *K edukačním strategiím: výchovně-vzdělávací proces žáka uprchlíka*

Při obsahové analýze námi získaných dat jsme zařadili do této kategorie jevy vztahující se k metodám výuky, výukovým cílům, formám hodnocení, osobnosti učitele, atd. Analýza zkušeností pedagožky, která se druhým rokem ve své třídě věnuje takovému žákovi, naznačuje, že strategie využívané při vyučování by se daly shrnout jako určitá forma podpory žáka ze strany učitele. Edukační metody realizované při výuce jsou silně závislé nejen na osobnosti pedagoga, jeho životních zkušenostech, klimatu třídy, ale hlavně na jazykových

schopnostech žáků. V této části textu se tedy budeme podrobněji věnovat problematice významu jazykového porozumění ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka uprchlíka.

Z našeho šetření vyplývá, že jazykové porozumění je pro výuku našeho žáka-uprchlíka stěžejní. Ačkoli by se mohlo zdát, že v mnohých předmětech není jazyk tak důležitou složkou výuky (např. matematika, fyzika, chemie), i v předchozích šetřeních nám jiní učitelé této cílové skupiny sdělili, že mají tendenci nejprve učit jazyk a integrovat do třídního kolektivu na základě zařazení do jazykového systému majority a teprve poté přistupují k didaktickým cílům výuky (srov. Hrdá & Šíp, 2011). Přírodovědné předměty využívají v primárním vzdělávání množství slovních úloh, kde je porozumění základem úspěšného řešení. Viktorova učitelka uvádí, že nejčastější forma práce, kterou využívá, je skupinová výuka a i tyto heterogenní skupiny vytváří záměrně dle klíče jazykového porozumění: „*pracuji hlavně ve skupinkách, dvojice, trojice řadím hlavně jazykově*“ (3:3¹⁸). Důležitá je tedy slovní zásoba žáků, ti kteří jsou jazykově slabší jsou většinou přiřazeni k hovornějším spolužákům a celková pracovní atmosféra, která ve třídě vládne, musí podporovat nejrůznější formy spolupráce. Důraz na rozvoj jazyka ve výuce je znát i z výroků matky, která je přesvědčená, „*že ve škole hodně píšou*“ (1:297), Viktor k metodám a formám výuky dodává „*Ona hodně píše fixou a diktuje, když jsou diktáty. Nebo když je geometrie, tak ona napíše ten úkol a pak už děláme sami. Jo a někdy pracujeme ve dvojici, ale málo. V češtině se řadíme jak chceme.*“ (2:89). Všichni tři aktéři výzkumu se shodují, že frontální způsob výuky probíhá zřídka, protože je vnímán jako nejméně vhodný. Učitelka k výuce Viktora přistupuje velmi aktivně, využívá mnoho pomůcek, které si sama připravuje ve svém volném čase „*...spousta jsem si toho musela na začátku vyrobit. Obrázky, samozřejmě se používají takové ty základní věci, ale doopravdy jsem sháněla dlouho. Hlavně, když jsem dostala toho Dagestánce, protože jsem ruský nevěděla ani slovo. Strašně těžké najít něco česko-ruského...*“ (3:172). Pracovní listy jsou z hlediska příkladů dobré praxe také preferovány například při písemných cvičeních jako jsou diktáty. Pro cizince je všeobecně snazší doplňovat vynechaná písmenka než psát souvislý text. Důrazu na jazykovou výchovu si všimla i sama matka, která je přesvědčená, že jejímu dítěti je ve škole poskytována vyčerpávající péče „*Pořád mu dává knížky na čtení, také pracovala s jeho pravopisem, dala mu jakýsi deníček, kde mu opravuje.*“ (1:306). Velice netradiční způsob práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem realizovala pedagožka v začátcích společného vzdělávání. Vzhledem k tomu, že je její specializací práce se sluchově handicapovanými, přistoupila k situaci ve třídě se žákem-uprchlíkem dle svých vlastních možností. Pokud je tedy v ročníku dítě, se kterým nenaleznete společný jazyk, je vhodné přijít na jiné komunikační prostředky „*tak se prostě domlouváte rukama, nohama. Prostě musíte se domluvit jakoby bez jazyku.*“ (3:83). V této situaci pak využila svých znalostí znakového jazyka a naučila žáky základům znakování, které v některých případech stále využívají. Tento netradiční způsob práce prolomil i jakousi bariéru mezi dětmi ve třídním kolektivu, protože znakový jazyk znamenal pro všechny dle učitelčinych slov stejnou „startovní čáru“: „*...takže jsem z legrace s ním začínala znakovku, což se chytila celá zdravá třída, (...). Jim to pomáhalo tím, že vlastně spadla ta bariéra jazyková. (...) Byl to takový další jazyk a byla to pro všechny startovní čára. Že jim se jakoby ulevilo, jo.*“ (3:175). Všimli jsme si, že pedagožka při výuce

¹⁸ Tyto kódy identifikují citovaný úsek v transkriptu. První číslo označuje informanta (1 = matka, 2 = syn, 3 = učitelka), druhé číslo označuje pořadí kódu/ citace v daném rozhovoru.

žáka novému jazyku klade silný důraz na mluvenou formu. Je přesvědčená, že při verbální komunikaci je dobré klást důraz na správný jazykový vzor a nenásilně žáky nutit opakovat špatně formulované obraty korektním způsobem. „...oni potřebují slyšet ten jazyk od většího počtu těch českých dětí. Jakoby ten mluvní vzor, protože kdyby jich bylo víc...“ (3:46). S tímto souvisí i počet žáků s odlišným mateřským jazykem ve třídním kolektivu. Učitelka je přesvědčená, že pokud by bylo složení dětí z jedné třetiny tvořeno cizinci, tak by byla výuka velmi náročná hlavně v rovině (ne)porozumění vyučovanému obsahu. Výukové cíle dotazované učitelky se mění dle doby od vstupu žáka do vzdělávacího systému. V případě, že žák neumí jazyk hostitelské země, je pro pedagožku obtížné předávat jakékoli znalosti. „Takže tady ty jsem se snažila napřed jakoby integrovat, o vzdělávání moc nešlo.“ (3:19). Z rozhovorů i pozorování vyplynulo, že se pedagožka zprvu snažila o sociální integraci spojenou s jazykovým začleněním chlapce do třídního kolektivu, teprve poté přistupovala k didaktickým cílům výuky.

5.4 Začlenění: k adaptaci žáka na školní prostředí

Další významný bod naší výzkumné analýzy se týká způsobů adaptace žáka na nové školní prostředí a s tím souvisící praxi zařazení žáka do ročníku. Jak jsme již poznamenali ve faktické charakteristice případu, vzdělávání žáka uprchlíka bylo poznamenáno velkou fluktuací ve školní docházce, která je vnímána jako bariéra specifická především pro tuto cílovou skupinu. „No u nás to bylo takhle, já mu povídám: „budeme měnit tisíce škol“, já když jsme poprvé přijeli, myslela, že budeme třeba pořád měnit školu.“ (1:148). Dle našich zjištění pak hodně záleží na osobnosti žáka a jeho intelektových schopnostech, jak se nejen s touto bariérou vyrovná. „To znamená, že on se učí, on je chytrý.“ (1:198). V neposlední řadě je také nesmírně důležitá rodinná výchova a vztah k hodnotě vzdělávání, která je v případě Viktora a jeho matky na prvních příčkách hodnotového žebříčku.

Adaptační procesy žáka-uprchlíka do systému vzdělávání jsou také ovlivněny třídním kolektivem. Integrace žáka do třídního kolektivu je samozřejmě z velké části vázána na žákovy charakterové vlastnosti, osobnost pedagoga, ale i složení třídního kolektivu. „Je tam příliš mnoho silných osobností.“ (3:109) Citlivý přístup pedagoga a osobní vztah má v našem případě za následek to, že se Viktor do školy vždy těší a víkendy jsou jeho neoblíbené dny v týdnu, protože není škola. „Ne, víkendy nemám moc rád. Protože nejsem ve škole. Není moc zajímavý jen sedět doma a tam mám kamarády.“ (2:18). Myslíme si, že tato situace také souvisí i se zaměstnaností matky, která musí mnohdy nechávat syna doma samotného, aby materiálně zabezpečila chod domácnosti. To, jak se žák sám cítí být součástí třídního kolektivu, do jisté míry souvisí i se sociálními patologiemi, které se vyskytují nebo nevyskytují v průběhu školní docházky. Ačkoli si dotazovaná učitelka nevzpomíná na žádný případ patologického chování ve své třídě a s jakýmkoli náznakem ihned aktivně pracuje, tak sám Viktor si vzpomněl na situaci z doby, kdy chodil na základní školu poblíž uprchlického tábora. Byl přítomen krádeži ve třídním kolektivu. Ačkoli se činu přímo neúčastnil, jeho pocit viny byl natolik silný, že získal nechuť chodit do školy do té doby, než se situace vyjasnila. „Jednou se stalo, že nechtěl jít do školy, on i plakal. (...) A ráno vstal, celý bledý, že do školy nechce. Tak jsem šla do školy s ním. A jemu se udělalo ještě hůř. A pak začal plakat a vykládal mi, co se stalo.“ (2:35). Z výpovědi chlapce je známo, že obyvatelé uprchlického

tábora byli v obci vnímáni negativně a tento vztah se promítnul i do školního prostředí. „*Paní učitelka, občas když se naštvála, tak řekla: „Proč jste sem vůbec přijeli, vy cizinci!!!“ (2:23).*

Adaptace na školní prostředí je ovlivněna také řadou faktorů. Jako zásadní jsme identifikovali bariéry v jazykové rovině, kterým jsme se věnovali v předchozí kapitole, v sociokulturní rovině a psychologické rovině. Respondovaná pedagožka si všimla charakterové odlišnosti žáka-uprchlíka, kterou připisuje nejen rodinné výchově, ale i kulturnímu původu. „*Třeba ty dagestánské (myšleno hodnoty). To si pamatuji několik scének, kdy ten kluk se s někým přestal bavit a řekl mu, že je špatný člověk, že mu lže. Taková ta čest. Taková ta výchova k té cti a prostě k té hrdosti a to. (...) Pro něho to byl tak velký vnitřní problém, že mu někdo lhal, nebo že se mu někdo směje. Taková ta urážka těch hodnot, takových těch úplně nejvyšších, jejich ruská hrdost.“ (3:98). Dle výpovědí se můžeme domnívat, že sociokulturní ani náboženské bariéry nejsou v našem případě ve vzdělávacím procesu ve škole stěžejní překážkou. Problémy, které byly identifikovány všemi informanty jako významné, se týkaly hlavně psychologických traumat chlapce v jeho dosavadním životě. „*Ted'ka samozřejmě má bloky vůči všem chlapcům dospělým. Takže se to neustále řeší, jo. Nabíhají tam taková ta dětská traumata.“ (3:91). Učitelka měla i zkušenost se vzděláváním chlapce ze Sierra Leone a ze vzpomínek na tohoto žáka je jasně cítit význam prožitých traumat uprchlických dětí v jejich dalším životě. „...v situaci, kdy si maloval červenou barvou, a on najednou měl prostě stav, že jako krvácí. Šlehl o zem, plazil se po zemi.“ (3:20). V těchto případech je velmi důležitá spolupráce s rodinou. Rodiče se zajisté snaží svoje děti ušetřit traumatických zážitků, ale i tak se stává, že jsou sami natolik psychicky zlomení, že bez odborné pomoci není v jejich silách situaci napravit, „...i ten dvoumetrový černocho-tatínek. Prostě ten typický, co vidíte na té plantáži ...tak se mi prostě poskládal ve třídě a plakal.“ (3:85). Díky dlouhodobé spolupráci autorky studie se Správou uprchlických zařízení víme, že v žádném uprchlickém táboře nepracuje jako stálý zaměstnanec psycholog. Traumatizovaným klientům je bezplatná psychologická podpora poskytována pouze v případě, že sociální pracovníci SUZ uznají za vhodné a přínosné přizvat externího odborníka. V případě, že tedy děti žijí v problematických podmínkách, není překvapující, že se samy nejsou schopny vyrovnat se svojí životní situací. Traumata ze života v premigračním období tak ovlivňují i vzdělávací kariéru dítěte a edukační strategie učitele. V našem případě byla však psychologická traumata spojená hlavně se ztrátou otce řešena velmi důvtipnou cestou. „...potřebuji, aby jste mu udělala druhý vzor. ...to tak ta maminka řekla, že bude ta hodná doma a já budu ten přísný otec. To je prostě taková ta nejlepší komunikace, kdy tam ten člověk přizná, že prostě tomu klukovi ten vzor chybí, tak se snaží to nějak samozřejmě jako nahradit.“ (3:69). S tímto je spojen i postoj učitelky k pobytovému statusu dítěte. Je znát, že pedagožka zná dobře své žáky a jak sama přiznává: „je v celku jedno, jestli se někdo přistěhuje kvůli práci a je tam nějaké rodinné napětí, anebo jestli někdo uteče kvůli válce. Záleží na osobnostech těch rodičů. Pokud ten rodič to se snaží ustát, pokud rodiče schopní.“ (3:67). Z hlediska psychologických traumat a jejich vlivu na školní edukaci žáka-uprchlíka se nám pobytový status dítěte jeví v našem případě jako významný. U osob v postavení uprchlíka lze předpokládat, že jejich životní cesta byla strastiplná a nelehká. Pokud tedy učitelé neznají přesně vzdělávací a životní historii žáka, tak**

už jen informace o pobytovém statusu, kterou škole všichni rodiče sdělují¹⁹, může pedagogovi napovědět, jaké dítě v konkrétním ročníku bude vzdělávat.

6 Závěrečná diskuse

Problematika vzdělávání žáků z řad uprchlíků nestaví učitele do jednoduché pozice. Na činnost pedagoga jsou kladeny vysoké nároky nejen v oblasti jeho odborných znalostí, ale v našem tématu primárně na jeho osobnostní vlastnosti a pedagogické schopnosti. Z naší představené analýzy získaných materiálů je zřejmé, že vzdělávání žáků-uprchlíků staví před pedagožku výzvy, které musela řešit primárně sama svými vlastními silami bez jakékoli významné vnější podpory ze strany školy či státu. Vnímáme proto jako nezbytné, aby byla problematika diverzity školního prostředí součástí kurikula pedagogických fakult, učitelé věnující se výuce jazyka by měli být posíleni ve výuce češtiny jako druhého jazyka a v neposlední řadě by bylo vhodné zajistit i osobnostní přípravu budoucích učitelů, aby se neopakovaly situace, kdy bude podobně jako v našem případě uprchlík vnímán ve třídě jako zátěž.

Výukovou podporou pro žáka-uprchlíka ze strany pedagoga jsou realizované metody výuky a cíle, které se zprvu soustředí hlavně na kompenzaci jazykové bariéry. Dotazovaná učitelka se negativně staví k možné výukové podpoře formou asistenta pedagoga či individuálního vzdělávacího plánu. Její postoj je však ovlivněn konkrétní situací ve třídě, kdy se domnívá, že tato podpora není třeba. Opatření, která by naopak uvítala, jsou spíše metodického charakteru, pedagožka negativně pocítovala v průběhu vzdělávání žáka-uprchlíka nedostatek výukového materiálu a vzdělávacích kurzů směřovaných k tématice uprchlictví. I další podpora ze strany zaměstnavatele, popř. státu se nám dle její výpovědi zdála spíše povrchní. Veškeré tyto požadavky vážly především na finančních možnostech jednotlivých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu.

Další důležitý bod, kterému jsme se v naší analýze intenzivně věnovali, se týká žákovy adaptace na školní prostředí. V našem konkrétním případě byla adaptace žáka realizována hlavně v rovině psycho-sociální, kdy se muselo dítě vyrovnat s nastalou situací jak s ohledem na prožitá traumata, tak i s důrazem na socializaci v třídním kolektivu. Adaptace žáka je také závislá na podpoře učitele, školy a dalších spolupracujících institucí. Velkou měrou se však na zvládnutí obtížné životní situace podílí i rodina dítěte. V našem případě se matka samoživitelka i přes svoji nadměrnou časovou vyčerpávanost snažila poskytnout maximum zejména materiální a sociální podpory. Vzhledem k matčině jazykové bariéře nebyla možnost přímé výukové pomoci.

Ačkoli je naše analýza soustředěna jen na specifický případ jednoho žáka, je zřejmé, jak významné je pro dítě konkrétní životní prostředí a osoby, které toto prostředí utvářejí. Teoretický model 4 vzájemně se ovlivňujících systémů je tak potvrzen výpověďmi všech tří aktérů předkládané případové studie. Nejvýznamnější vztahy jsou budovány v tzv. mikroprostředí žáka, avšak jak potvrzují výpovědi dotazovaných osob, i další typy prostředí jsou neopomenutelné. Ve vztahu ke vzdělávání takto specifické skupiny žáků je nutné

¹⁹ Ačkoli tato povinnost není ve školském zákoně deklarována.

podotknout, že nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím výchovně-vzdělávací proces ve škole je vyvážený poměr spolupráce jednotlivých účastníků: matky – syna – učitelky. Námí představený případ může být příkladem dobré praxe, kdy si učitelka plně uvědomovala traumata prožitá dítětem v jeho dosavadním životě. V případě, že učitel zná tzv. žákův životní příběh, může pak lépe reagovat na situace, které ve třídě nastanou. Učitelova znalost vzdělávací a životní historie žáka-uprchlíka je ale plně závislá na vztahu rodiče a školy a na podpoře vzájemné důvěry mezi učitelem a rodičem, který si obě strany budují v průběhu vzdělávací kariéry dítěte. Pro specifickou skupinu žáků-uprchlíků je velmi významný chronosystém – tedy změny, které v prostředích nastávají v průběhu času (viz fluktuace ve školní docházce, str. 12). V neposlední řadě nesmíme zapomenout na osobnost aktérů a jejich charakterové vlastnosti, popř. hodnotový systém, které také výrazně formují nejen aktuální stav vzdělávání žáka, ale i jeho možný budoucí vývoj.

Ze strany rodiny je jako významný faktor ovlivňující edukaci vztah k hodnotě vzdělání, výchova a materiální i nemateriální podpora v oblasti vzdělávání. U mnohých rodin s uprchlickou historií je však velmi obtížné skloubit všechny tři požadavky v harmonický celek. Myslíme si, že v případě existence hustší externí sociální sítě pro tuto cílovou skupinu (zejména ze strany státu a nestátních institucí) a možnosti flexibilnější psycho-sociální podpory rodinám, by byl tento požadavek lépe naplnitelný. Bohužel mnohá opatření jsou přímo závislá na finančních zdrojích, avšak ta, která souvisí se složitou administrativou či osobním přístupem (viz poskytnutí psychologické péče v uprchlických táborech) by měla být snadno kontrolovatelná a v případě jakéhokoli zneužívání postihnutelná. V našem konkrétním případě došlo k materiální podpoře pouze dvakrát, a to v případě odpuštění poplatku za družinu a poskytnutí finančních prostředků na plavání, kdy škola spolupracovala s Odborem azylové a migrační politiky Ministerstva vnitra. Žádná další podpora formou doučování, poskytnutí učebnic zdarma či tlumočnicka nebyla v tomto zkoumaném případě zjištěna. UNHCR²⁰ pořádá každoročně setkání úspěšných školáků v Praze. Ačkoli v roce 2011 úředníci nejvyššího komisariátu vypsalí výběrové řízení na tvorbu informační brožury o českém vzdělávacím systému pro rodiče žáků-uprchlíků, která by mohla sloužit jako podpora při zařazování jejich dětí do vzdělávacího, není dodnes tato brožura veřejně publikována.

Myslíme si, že přes mnohé obtíže všeobecně identifikované v problematice vzdělávání žáků-uprchlíků, je výše popsáný případ dobrým příkladem toho, že se lze s přítomností takového žáka v třídním kolektivu kvalitně vyrovnat.

Literatura

- Bačáková, M. (2009). *Access to education of refugee children in the Czech Republic*. Dostupné z <http://www.unhcr.cz/dokumenty/report-bacakova.pdf/>
- Bártová, E. (2012). *Cizinci: zaměstnanost*. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_zamestnanost/
- Bártová, E. (2013). *Cizinci: vzdělávání*. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani#rok/

²⁰ Úřad Vysokého komisaře Organizace spojených národů pro uprchlíky.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hamilton, R. J., Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children theoretical perspectives and implementing best practice*. London: New York: RoutledgeFalmer.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum (základní teorie, metody a aplikace)*. Portál: Praha.
- Hrdá, M., Šíp, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, 21(4), 436–457.
- Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl. In *Věstník MŠMT ČR*. 2002, roč. 58, částka 6, s. 5.
- Jiříčka, J. (2013). Uprchlíky Česko neláká, o azyl loni žádalo nejméně lidí za dvacet let. Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/do-ceska-zamirilo-nejmene-uprchliku-dbq-/domaci.aspx?c=A130220_115904_domaci_jj/
- Kovařík, J. (2001). Sociálněekologický model a fenomenologická tradice. In MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce*. (s. 243–286). Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf/
- Sidhu R., Taylor S. (2007). Educational Provision for Refugee Youth in Australia: Left to Chance? *Journal of Sociology*, 43(3), 283–300.
- Zákon č. 325 ze dne 11. listopadu 1999 o azylu, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 106, s. 7385–7405.
- Zákon č. 561 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324.

Přepis autentického textu neprošel další jazykovou úpravou.

Autor

Mgr. et Mgr. Martina Kurowski (roz. Martina Vodičková), Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: kurowski@ped.muni.cz

Pupil – a refugee in the Czech education system: a case study

Abstract: The article deals the topic of the education of migrants, specifically to a pupil who, along with his family, received asylum in the Czech Republic. The first part of the study is devoted to introducing the issue of the education of pupils with refugee backgrounds. We deal with the question of who is a refugee student and we also try to briefly describe the educational theories, from which the topic may be inspired. The largest part of the text is devoted to the analysis of a case study in which we try to see the issue through the eyes of the three stakeholders: the mother of the pupil, the teacher of the pupil and the pupil himself. The study analyses qualitative processed semi-structured interviews. As a research design we chose a case study because we are convinced it is the right way to get deeper into the issue, which is of interest to our country and the world.

Keywords: education, asylum seeker, refugee, migration, refugee camp, educational strategy