

Vzdělávání žáků cizinců: Edukační bariéry specifické skupiny uprchlíků v České republice

Education of foreign students: educational barriers of the specific target group of refugees in the Czech Republic

Martina Vodičková

1 Úvod

V poslední dekádě dvacátého století Česká republika změnila komunistickou ideologii za svobodu demokracie. Během tohoto údobí se začlenila po bok dalších evropských států a stala se respektovaným členem Evropské unie, NATO a dalších mezinárodních organizací. Česká republika se vyprofilovala po politické i ekonomické stránce jako jedna z nejstabilnějších postkomunistických zemí. Před rokem 1989 to byla právě naše země, která produkovala emigranty, jež přechali před režimem převážně do zemí západní Evropy. V 90. letech došlo ke změně, pro mnoho cizinců jsme byly nejprve tranzitní zemí, avšak postupně začínali do naší země přicházet cizinci, ať už za prací nebo zde hledali bezpečí, kteří se zde chtěli usadit natrvalo (Katrňák, 2005). Kolem roku 2001 cizinecká policie zaznamenávala již zhruba 200 000 cizinců s trvalým nebo dlouhodobým pobytem. Po vstupu do Evropské unie v roce 2004 se Česká republika více než kdykoli před tím stala cílovou zemí pro mnoho migrantů z východních zemí, kteří sem přicházeli za prací. V současné době žije v České republice skoro půl milionu cizinců s různými pobytovými statusy (viz. Český statistický úřad, 2010).

Tyto náhlé změny jsou i po více jak dvaceti letech důsledkem smíšených reakcí většinové společnosti na přítomnost a příbytek cizinců na našem území. Podle výsledků mnoha sociologických výzkumů u nás panují spíše obavy z cizinců a negativní postoje k lidem, kteří sem přicházejí na delší dobu za prací (srov. Červenka, 2010). Tyto názory jsou však mnohdy výsledkem předsudků a obav z něčeho cizího nebo neznámého. Cizinci jsou často majoritní společností vnímáni jako levná pracovní síla, která připravuje naše občany o práci. Mezi další argumenty patří, že jsou důležitou příčinou kriminality apod. K těmto tendencím často přispívají i massmédia, která prezentují problém uprchlictví a migrace způsobem, který vyvolává spíše negativní emoce vůči migrantům.

V následující kapitole se zaměříme na problematiku edukace žáků cizinců ze třetích zemí na základních školách v České republice a podrobněji analyzujeme bariéry ve vzdělávání, se kterými se při své edukaci může potýkat žák ze specifické cílové skupiny, a to žák-uprchlík. Vzhledem k měnícímu se národnostnímu složení žáků ve školách¹ je stát nucen adekvátním způsobem reagovat na příliv přistěhovalců, přijmout nejen všeobecné mezinárodní úmluvy, ale i upravit stávající status a ochranu specifických skupin cizinců - uprchlíků, a to zejména jejich dětí. S narůstající mírou migrace jsou státy nuceny reagovat na změny etnického složení obyvatelstva odpovídajícími vládními programy nejen v oblasti vzdělávání. Modely imigrační a národnostně menšinové politiky cílových zemí by měly sdílet shodný cíl – zabránění etnickým konfliktům a destabilizaci země. Liší se svými přístupy k etnickým menšinám a jejich vztahu s majoritní společností či integračními postupy.

Získání kvalitního vzdělání je jedním z klíčových cílů vedoucích dále k aktivnímu zapojení imigrantů do nové společnosti. Vzdělání je také považováno za základní kámen integrace

¹ Data Českého statistického ústavu ukazují, že počet cizinců na českých základních a středních školách každoročně roste. V roce 2010 bylo na ZŠ 1,7 % cizinců a na SŠ 1,3 % cizinců.

cizinců v hostitelské zemi (viz. Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě, 2009). Z toho vyplývá, že cizinci by měli mít k základnímu vzdělání v České republice stejný přístup jako její občané, neboť základní vzdělání je pro všechny bez rozdílu povinné. Problematika vzdělávání dětí-cizinců v posledních letech získává tedy více pozornosti nejen z důvodů rostoucí míry globalizace světa, ale i díky otevřenosti České republiky vůči přistěhovalcům.

2 Babylon pojmů na poli migračních studií

Vzhledem ke specifčnosti zvoleného tématu upřesníme v používané terminologii, která se celou kapitolou prolíná. V disciplíně migračních studií se setkáme s mnoha koncepty, které různými způsoby označují migrující osoby. Terminologie není jednotná ani v zahraniční odborné literatuře a vědecké publikace tudíž různě vymezují pojmy *migrant*, *imigrant*, *emigrant*, *cizinec*, *uprchlík*, *cizinec ze třetí země*, *azylant*, *žadatel o azyl*, *žadatel o mezinárodní ochranu* aj., dále jsou dost často zaměňovány pojmy jako *národnostní a etnická menšina (skupina)*. Považujeme za nezbytné definovat a vysvětlit nejdůležitější pojmy, které budeme v následujícím textu používat.

Podle zákona o pobytu cizinců se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. V kontextu této kapitoly budeme hovořit o cizincích – tzn. obecně o všech lidech, kteří nemají občanství České republiky – také jako o migrantech, imigrantech, přistěhovalcích, které považujeme za ekvivalentní pojmy. V kapitole je také zmiňována skupina cizinců ze třetích zemí. Pro účely následujícího textu se cizincem ze třetí země rozumí osoba, která není státním občanem České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie, popřípadě rodinným příslušníkem občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie, v našich podmínkách jsou to například početné skupiny Ukrajinců, Vietnamců či Mongolové.

Kromě skupiny cizinců ze třetích zemí věnujeme v kapitole značnou pozornost také žákům-uprchlíkům. Uprchlík je osoba, která „se nachází mimo svou vlast a má 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...“². Termín uprchlík ztotožňujeme také s termínem žadatel o udělení mezinárodní ochrany nebo žadatel o azyl, které blíže specifikuje Zákon o azylu 325/1999 Sb., Zákon o pobytu cizinců 326/1999 Sb.. Zjednodušeně řečeno termín uprchlík je užíván pro označení těch cizinců, kteří byli donuceni opustit svoji vlast.

Specifickou skupinu žáků z řad uprchlíků také definují legislativní normy (především Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) a řadí je do skupiny žáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně mezi děti se sociálním znevýhodněním. Sociálně znevýhodnění žáci (srov. Němec, Vojtová, 2009) jsou v kontextu českého školství velmi širokou skupinou, která je rozdělena do několika podskupin: a) žáci/děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci/děti ohrožené sociálně patologickými jevy, b) žáci/děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou; c) žáci/děti v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

3 Edukace žáků cizinců z pohledu výzkumu

Problematické okolnosti soužití národů, rasových skupin a rozmanitých etnik motivují k získávání dat, která jsou specifikována proměnnými jako národ, rasa, etnikum a rozdíly mezi nimi. Vědci jsou schopni k této problematice podávat hodnověrnější výsledky, kterými se mohou ostatní odborníci řídit. Zájem o problematiku migrace se v posledních letech zvýšil i v České republice, a proto můžeme čerpat ze závěrů výzkumných projektů a odborných studií

² Úmluva o právním postavení uprchlíků, OSN 1951 (tzv. Ženevská úmluva), str. 1, kap. 1, čl. 1

zabývajících se touto problematikou, ale vlastní oblast edukace uprchlíků ve školním prostředí je zatím chudá na konkrétní empirické výsledky a doporučení.

Z dílčích závěrů zahraničních výzkumů lze usuzovat, že poznatky týkající se vzdělávání imigrantů jsou značně rozsáhlé. Vzdělávání imigrantů představuje dnes v mnoha zemích nelehký praktický úkol. Děti z rodin imigrantů zůstávají v probírané látce pozadu oproti žákům majority, často dosahují horších výsledků, a jak výzkumy naznačují, tito žáci dosahují k nižším úrovním vzdělání a profesní kvalifikaci. Tyto skutečnosti vyplývají z výzkumu Kalmijna a Kraaykampa z multietnického Holandska (viz. Kalmijn, M.; Kraaykamp, G., 2003)³.

Nelze však na problematiku vzdělávání imigrantů pohlížet pouze z jednoho zorného úhlu, existují i studie, které naznačují pravý opak. Výzkumy v USA naopak deklarují, že asijské děti dosahují ve srovnání s dětmi z jiných etnik mnohem lepších výsledků (Bankston; Zhon, 2002)⁴. Velice důležitý je tedy životní kontext vyučovaných cizinců, jejich hodnotový žebříček, kultura, rodinná výchova a v neposlední řadě i přístup vzdělávacích institucí a majority.

V českém prostředí se odborníci věnují výzkumům zaměřeným na problematiku cizinců méně než v zahraničí. Nastalá situace je v tomto stavu zejména proto, že problematika migrace je v České republice relativně novým fenoménem. V období socialismu nebyly interkulturní rozdíly ve společnosti vítaným předmětem vědeckého bádání. Na druhé straně u nás vznikají hojně práce s tematikou multikulturní výchovy, národnostních menšin, aj., které se migrantů dotýkají spíše jen okrajově. Prováděné výzkumy se nejčastěji zabývají postoji Čechů k imigrantům nebo národnostním menšinám (těmto výzkumům se věnuje agentura STEM, Sociologický ústav AV aj.). Zhruba ve druhé polovině 90. let 20. stol. začala v České republice vznikat výzkumná centra a projekty věnující se problematice migračních studií. V Brně existovalo *Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity*, které se ve své činnosti dotýkalo i některých aspektů interkulturní psychologie, ale toto centrum s ukončením dotačního projektu roku 2005 zároveň ukončilo svoji činnost. Dále na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně při Katedře Sociální pedagogiky pracuje skupina odborníků sdružená pod označením *Kabinet multikulturní výchovy*, toto pracoviště se zabývá především výzkumem a vzdělávacími programy pro romskou národnostní menšinu. V neposlední řadě nesmíme opomenout *Centrum pro kulturní sociologii FSS MU*, které je zapojeno do dlouholetého mezinárodního výzkumného záměru, týkajícího se podmínek edukace romské mládeže a imigrantů a jejich segregace – Edumigrom. Při Katolické teologické fakultě Univerzity Karlovy bylo založeno roku 2003 *Centrum pro studium migrace*, které se soustřeďuje na rozmanité aktuální, eticky relevantní otázky spjaté s imigrací a integrací. Velmi zajímavými tématy se zabývá i tým docenta Dušana Drbohlava z *Výzkumného centra Geomigrace*, jejichž práce jsou zaměřeny na výzkum procesu migrace a integrace migrantů do majoritní společnosti s důrazem na geografické aspekty problematiky. Tématům multikulturalismu, romskou problematikou a sociálně znevýhodněnou populací se na Západočeské univerzitě v Plzni věnuje *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu*. V České republice existuje mnoho neziskových organizací, které se migrantům věnují primárně při řešení praktických otázek zapojení se do společnosti. Tyto subjekty výjimečně vyvíjejí i výzkumnou činnost. Za všechny můžeme uvést *občanské sdružení Meta*, jež má za cíl podporovat osobní rozvoj mladých migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do

³ Tohoto výzkumného šetření se zúčastnilo více jak 10 000 středoškoláků z rodin imigrantů, u nichž byla ověřována skutečnost, že tito studenti mají trojnásobně vyšší podíl na nedokončení studia a tudíž zůstávají bez jakékoli kvalifikace ve srovnání s majoritou. Výsledky tohoto a jiných podobných výzkumů jsou vysvětlovány především rozdíly, které vznikají už v rodinné výchově (odlišný hodnotový systém) a také odlišnými postoji ke školnímu vzdělávání.

⁴ Vzdělanostní výkonnost Asiátů je vysoká, ale sebehodnocení je nízké (na rozdíl od druhé výzkumné skupiny - Afroameričanů). Známý výzkum Bankstona a Zhona vysvětluje zjištěné údaje tak, že adolescenti z rodin imigrantů Asiátů se snaží být ve vzdělávání výkonnější, neboť pociťují větší psychologickou nejistotu než jiné etnické skupiny.

společnosti. U našich nejbližších sousedů na Slovensku vzniklo v roce 2005 *Centrum pre výskum etnicity a kultúry* (CVEK), které se profiluje jako nezávislá výzkumná instituce zaměřená na výzkumnou činnost v široké sféře témat kultury a etnicity.

V roce 2004 proběhlo na pěti základních školách a na gymnáziu v Lounech šetření, při kterém výzkumný tým zjišťoval, jaké jsou názory českých žáků na jejich spolužáky z ciziny, názory dětí cizinců samotných na jejich život v České republice a názory pedagogů na zkušenost s těmito dětmi v jejich třídách (Markvart, 2004). Souhrn těchto názorů v knize *Cizinci tu nejsou cizí?* představuje tři úhly pohledu na tuto cílovou skupinu. Hlavní část tvoří krátké písemné výpovědi českých školáků o cizincích a „ještě větších cizincích“ (Romech). Dvě další perspektivy, názory dětí cizinců samotných na jejich život v České republice a názory pedagogů na zkušenost s těmito dětmi v jejich třídách, jsou zastoupeny v menší míře. Empirická sonda Švarcové a Mareše (2006) měla za úkol zjistit názory vietnamských rodičů na vzdělávání jejich dětí v českých školách. V průběhu výzkumného šetření byly odhaleny a analyzovány čtyři základní okruhy problémů: bariéry mezi školou a příslušníky menšiny (jako nejproblematictější se jeví jazyková bariéra žáků), bariéry vietnamských rodičů při styku se školou (zde byla opět identifikována na prvním místě jazyková bariéra rodičů), odlišnosti mezi českým a vietnamským vzdělávacím systémem (u této oblasti respondenti srovnávali dva obtížně srovnatelné jevy, tudíž výpovědní hodnota jejich tvrzení je sporná) a rozdíly ve spolupráci rodiny se školou v ČR a ve Vietnamu. V roce 2009 proběhlo raritní výzkumné šetření M. Bačákové (Bačáková, M., 2009), které se zabývalo vzděláváním přesídlených žáků-uprchlíků z Myanmaru. Díky tomuto výzkumnému šetření bylo zjištěno mnoho systémových chyb ve vzdělávání této cílové skupiny. Výzkum poukázal na nedostatek informací o cílové skupině a jejím vzdělávání na straně škol, nedostatek finančních zdrojů, nízkou nebo žádnou spolupráci mezi rodiči a školou, nedostatek podpůrných opatření, atd. Celospolečenská debata na téma imigrace a integrace cizinců prakticky neprobíhá, problematika samotného vzdělávání imigrantů je roztržena mezi několik resortů, jejichž zástupci zastávají často protichůdné názory. I přes tyto skutečnosti jsme se pokusili naznačit, že výzkum vzdělávání imigrantů nabízí široké možnosti studia problematiky a také různé výsledky, nesouvisející s mnohdy komplikovaným kontextem daného výzkumného problému.

4 Bariéry ve vzdělávání žáků-uprchlíků

S procesem integrace do hostitelské společnosti je samozřejmě úzce spjata i školní docházka dětí a mládeže z řad uprchlíků. Uprchlíkům je integrace do školního prostředí a potažmo adaptace v nových životních situacích znesnadňována především třemi aspekty, které jsou různého charakteru⁵:

- **Institucionální bariéry:** školy nejsou připraveny na vzdělávání žáků z řad uprchlíků, vyučující neovládají interkulturní kompetence, „multikulturní gramotnost“ spolužáků je mizivá, systém žádostí o mezinárodní ochranu je rigidní, žáci se často v průběhu školního roku stěhují mezi zařízeními Správy uprchlických zařízení (SUZ).
- **Externí bariéry:** předsudky, stereotypy majoritní populace.
- **Interní bariéry:** žáci z řad uprchlíků vyrůstají v jiném sociokulturním prostředí než žáci z majority, mají odlišné hodnoty, zvyky a tradice, velkou bariéru pro ně znamená neznalost jazyka, ve kterém výuka probíhá. Žáci velice často prošli náročnými životními situacemi a vyrovnávají se s tzv. posttraumatickým stresem, akulturačním stresem a jinými zátěžovými momenty.

Hlavním cílem výzkumné sondy, kterou představujeme prostřednictvím této kapitoly, bylo identifikovat stávající interní edukační bariéry žáků-uprchlíků. Na problematiku nahlížíme očima pedagogů, kteří s těmito žáky každodenně pracují na příslušné základní škole. Výzkum

⁵ Klasifikaci těchto bariér jsme vytvořili na základě prostudované literatury a výzkumů z oblasti migračních studií, podrobnější analýza těchto bariér je součástí disertační práce Martiny Vodičkové.

si klade za úkol nahlédnout na bariéry v edukaci také z pohledu rodičů žáků-uprchlíků, kteří vnímají případné edukační obtíže z jiného úhlu pohledu než pedagogové. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsme získali audionahrávky a zachytili tak zkušenosti učitelů–expertů a rodičů s touto cílovou skupinou⁶. Doslovně pořízenou transkripci jsme ve vztahu k našim cílům a výzkumným otázkám kvalitativně analyzovali⁷. Analýza kvalitativních dat byla provedena na pomezí principů otevřeného kódování a fenomenologické analýzy (Švaříček, Šedřová, 2007). V transkriptech jsme identifikovali klíčová témata a ty jsme se snažili interpretovat prostřednictvím textu, který se maximálně opírá o učitelovu zkušenost a je doplněn relevantními informacemi od rodičů. Nesnažíme se jednotlivé kategorie čtenářů zprostředkovat izolovaně, ale prostřednictvím souvislého vyprávění a autentických výroků učitelů a rodičů, které reflektuje zkušenost informátorů podněcovanou výzkumnými otázkami.

4.1 Fluktuace ve školní docházce

Zásadní identifikovanou bariérou ve vzdělávání spojující všechny žáky-uprchlíky je fluktuace ve školní docházce. „Že třeba loni jsem měla chlapce, který přišel s maminkou z Ukrajiny v březnu. (...) A koncem března se sebrali, odešli z tábora neznámo kam, sedm měsíců byli nezvěstní a koncem listopadu se vrátili do tábora a tím pádem on nastoupil do 5. třídy, přestože tu 4. třídu neabsolvoval.“ (KLL/11/05)⁸. Oficiální vyjádření příslušných orgánů k žádosti o mezinárodní ochranu nepodléhá v praxi žádným časovým lhůtám. Stává se, že se rodina žáka z důvodů změn ve své žádosti (zamítání žádosti, odvolání k vyšší instanci, atd.) několikrát během školního roku stěhuje mimo dočasné bydliště a žák tak i několikrát v průběhu roku mění školu, třídního učitele a celý třídní kolektiv. Bohužel díky stávající legislativě a flexibilitě příslušných orgánů rozhodujících o žádostech o mezinárodní ochranu neexistuje možnost, jak přerušování školní docházky zabránit. Učitelé, kteří mají ve třídě víc žáků-uprchlíků, tak musejí být velice flexibilní, protože složení třídy se může změnit doslova ze dne na den a připravená výuka nemusí být pro danou skupinu žáků vhodná. „To je zásadní problém, kdy nikdy nevíte, co budete učit příští týden.“ (KU/11/308). Tuto situaci nejsou schopni řešit ani rodiče žáků. Jediným východiskem by bylo striktní dodržování legislativně stanovených lhůt pro rozhodování o žádostech o azyl. Takto by bylo alespoň předem jasné, kdy k případné změně statusu žadatele má dojít a nejen rodina, ale i škola by se na tuto změnu situace mohla lépe připravit.

4.2 Český jazyk

Všechny osoby participující na vzdělání žáků-uprchlíků si zcela jasně uvědomují, že nejen pro školní výuku je nejdůležitější znalost českého jazyka. Jazyk hostitelské země je zásadním prvkem integrace nejen do třídního kolektivu, ale i do společnosti jako celku. Rodiče celkem jasně z vlastní zkušenosti potvrzují, že neznalost jazyka jim způsobuje obtíže při komunikaci s úřady, zaměstnavateli, ale i se školou, kterou navštěvují jejich děti. „Třeba na třídních schůzkách mi můj syn tlumočí, co učitelka po dětech chce. Já se pak cítím hloupě, že nerozumím ani slovo, ale pro mne je čeština pořád dost složitá.“ (A/11/28). Dle zákona o azylu musí být osobě s udělenou mezinárodní ochranou do 1 měsíce od udělení ochrany nabídnut bezplatný kurs českého jazyka. Není s podivem, že rodiče neovládají češtinu, není-li jim poskytnut ze strany státu prostor, aby tuto komunikační kompetenci získali natož ovládali⁹.

⁶ Celkem jsme pořídili a analyzovali 285 minut zvukového záznamu.

⁷ Detailní analýza je předmětem disertační práce Martiny Vodičkové, nyní v kontextu omezeného rozsahu vybíráme nezbytné minimum popisující metodologii výzkumu.

⁸ Tímto způsobem jsme pro zpřehlednění rozhovorů kódovali jednotlivé výpovědi informantů.

⁹ V současné době je situace taková, že celý kalendářní rok 2010 ministerstvo školství, do jehož kompetencí výuka azylantů spadá, nebylo schopno vybrat poskytovatele těchto kurzů a teprve v polovině roku 2011 byl tento poskytovatel ve veřejném výběrovém řízení vybrán. Od července 2011 se nový poskytovatel kurzů snaží navázat na předchozí výuku, která byly naposledy realizována v roce 2009 (viz. Bačáková, 2010).

Stává se tedy zcela běžně, že děti jsou nuceny přebírat sociální role rodičů, když přijdou do kontaktu s oficiální školní administrativou. Dítě tak pro rodiče plní roli tlumočnicka, i když z hlediska intelektového vývoje nechápe některé konsekvence svých školních povinností či aktivit, které běžně řeší učitelé s rodiči.

Příslušnost mateřského jazyka k určité jazykové skupině a především znalosti dalších cizích jazyků jsou klíčové pro úspěšnou integraci. „Ono to záleží hodně na tom, jakým kdo mluví jazykem. Jak je ten jazyk podobný té češtině.“ (KU/11/73). 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. Při mapování situace na školách, kde studují žáci-uprchlíci jsme se setkali s tím, že pouze žákům, kteří hromadně navštěvují základní školu poblíž uprchlického tábora byl sestaven individuální vzdělávací plán. K žákům, kteří navštěvovali školy individuálně, nebyl brán zvláštní ohled (srov. Bačáková 2009). Podpora školám není poskytnuta ani formou dotace na asistenta pedagoga, a proto tak ve většině tříd, kde se nacházejí žáci-uprchlíci s vážnou jazykovou a následně i komunikační bariérou, pracuje učitel sám bez jakékoli podpory.

4.3 Porozumění

Typicky výukové problémy jsou opět spojeny s komunikačními schopnostmi žáka, a to v rovině porozumění. „Jediné, co se teda šlo jakžtakž domluvit, byla matematika, protože čísla jsou stejný. Takže s tou matematikou jakžtakž, ale co se týkalo přírodovědy, vlastivědy, českého jazyka, potom následně i angličtiny, měl s tím problémy, protože neuměl komunikovat.“ (KLL/11/17). V matematice žáci vykazují těžkosti zejména při řešení slovních úloh, v českém jazyce se jedná především o shodu podmětu s přísudkem, rody podstatných jmen, 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 vyznačují, nelze však přesně určit, nakolik žák předem určené látce ke zkoušení rozumí a jakou roli hraje prostá paměťová reprodukce. Rodiče k tomuto dodávají: „Nemůžu se s ním doma učit. Sama česky neumím, takže tomu, co probírají ve škole rozumím ještě míň než on. Chtěla bych pomoci, ale nevím jak, tohle musí zvládnout sám.“ (A/11/35). Všechny skupiny cizinců 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 z řad pedagogů tuto možnost využívají (nebo věděli, že byla u žáka tato varianta využita.). Žádné další úlevy ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu nejsou obvykle uplatňovány. „... v té matematice to zase takový problém není, to tam jsou čísla, ale vím, že v jiných předmětech dělat test písemný, nemá význam. Jiné úlevy kromě ústního zkoušení rozhodně neposkytují, nikomu (smích).“ (Z/11/11). Jak již bylo uvedeno výše, nejzávažnější bariérou, která má vliv nejen na výuku ve škole, ale i na celkový způsob integrace v hostitelské zemi, je neznalost českého jazyka. „... tak oni mezi sebou začnou mluvit arménsky, abych já nerozuměla jim. A já nevím, jestli nadávají nebo se domlouvají nebo jestli hledají nějakou taktiku. A můžete jim to zakazovat horem dolem, oni prostě mezi sebou diskutují arménsky a já tam stojím jako hlupák.“ (CIZ/11/1). Děti, které nemají možnost vzdělávat se ve svém mateřském jazyce a procházejí výukou v jazyce hostitelské země – pro ně v cizím jazyce, jsou v nevýhodě po stránce intelektového a emocionálního rozvoje. Výsledky z výzkumu PIRLS (2007) čtenářské gramotnosti naznačují, 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. Žák, který se nemůže domluvit s kýmkoli ve třídě, ztrácí své postavení mezi spolužáky. Tato situace může mít vliv na celkové zařazení žáka do třídního kolektivu a následně i do mimoškolních sociálních struktur.

Pro zvládnutí školních povinností je neméně důležitý intelekt dítěte. Při jazykové nedostatečnosti může být dítě považováno za intelektově podprůměrné. „Tam snad jim ani nedělala problémy, bych řekla, komunikace a dorozumění, tam dělá mozkový potenciál problémy, velký.“ (KLL/11/82). Dále je podle učitelů velkou bariérou v edukačním procesu absence motivů k výuce jako je ochota učit se a plnit školní docházku a s tím spojené záškoláctví a další sociálně-patologické jevy. Tyto však nespécifikují pouze cílovou skupinu žáků-uprchlíků, ale můžeme je zaregistrovat i u žáků z majority, proto se jim nebudeme podrobněji věnovat.

4.4 Náboženství a kultura

Další překážky, které musejí učitelé ve třídách se žáky uprchlíky řešit, jsou náboženského a kulturního charakteru. Už od roku 2008 se v České republice nachází početná skupina kazašských muslimů, kteří nedovolují svým dětem z náboženských důvodů kreslit živé bytosti a zapojovat se aktivně do hodin hudební výchovy. I když tato zjištění přivádí učitele do rozpaků, v rámci implementace multikulturní výchovy do průřezových témat výuky a vzhledem k principům tolerance v demokratické společnosti, se učitelé vždy snaží nalézt ze vzniklé situace nějaký kompromis. „...nemůžeš malovat zajíčka, tak ho nemaluj, ty ho jen vybarví, a já ti namaluji oči.“ (KU/11/25). „Malovat směla pouze neživé věci. Takže židličku, stůl, tabuli, ale nesměla to být zvířátka, obličej, lidi, prostě jako osoby.“ (KLL/11/35). Muslimové obecně odmítají smíšené hodiny tělesné výchovy. Tato restrikce je všemi učiteli, kteří poskytli v rámci šetření svoji výpověď respektována v případě, že se opravdu jedná hodiny, kde jsou vyučováni chlapci a děvčata dohromady. Vzhledem k tomu, že jsou učitelé v době výuky za žáky zodpovědní, nemohou výuku opustit. Každý učitel však náboženské a kulturní bariéry řeší alternativním kompromisem, žáci však z výuky osvobození nejsou. „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). Otázka náboženských a kulturních bariér je pro rodiče dětí-uprchlíků velice ožehavá. Existují rodiče, vyznávající islám, kteří svým dětem nezakazují malovat či zpívat, ale na druhou stranu jsou i výchovné styly podložené fundamentálními obraty k náboženským předkům, které trvají na dodržování zákazu. „Můj syn může ve škole dělat všechno, co nějak souvisí s výukou. I když věříme v Alláha, tak mu nezakazuju nic, co by mohly dělat české děti.“ (A/11/67). S největší pravděpodobností záleží primárně na tom, jakým způsobem si rodina vykládá náboženskou věrouku a do které části muslimské komunity se zařazuje¹⁰. Díky zakořeněné myšlence o specifickém postavení žen ve společnosti, si některé učitelky ženského pohlaví nezaslouženě získávají méně respektu než jejich mužští kolegové. „Uznává chlapy, to je pravda, co řekneme my učitelé, tak to platí (...), ale určitě u paní učitelek, tam už to má horší, tam jenom slibuje.“ (Z/11/34). I když se laická veřejnost domnívá, že kulturní specifika jsou pro některé národy typická ve vztahu k ženám, z analýzy zkušeností respondentů je patrné, že tento vztah je primárně určován rodinnou výchovou, a ta se pak projevuje ve vztahu k učitelům.

¹⁰ Hadís je označení pro původně ústně uchovávanou výpověď o činech a skutcích islámského proroka Mohammada. Někteří věřící tvrdí, že tyto výroky Mohammada jsou autentické a někteří zase tvrdí, že jsou podvrhem a zákaz zpěvu a poslechu hudby neexistuje (záleží na tom, ke kterému směru věřící přísluší), více viz. Islam question and answer [online]. 1997 - 2011 [cit. 2011-10-20]. Ruling on music, singing and dancing. Dostupné z WWW: <<http://www.islam-qa.com/en/ref/5000>>.

4.5 Náročná životní situace žáka-uprchlíka

U žáků-uprchlíků máme možnost na rozdíl od jiných skupin cizinců pozorovat i tzv. psychologické bariéry, které většinou souvisí s jejich premigrační životní dráhou. Učitelé dokonce v těchto případech sami velmi citlivě rozliší mezi žákem-uprchlíkem a žákem-cizincem. „Venku jsme házeli granátem na nějakém takovém sportovním dni a Čečenci zalehávali a nechápali, proč ty granáty ještě sbírám, že?“ (KU/11/70). V tomto případě je nezbytné, aby měla škola ve spolupráci s rodinou dítěte možnost přizvat si k poradenství psychologa, který by podobné situace pomohl řešit. Popřípadě by měli učitelé sami být proškolení, jak v podobných situacích reagovat.

4.6 Nereálná očekávání

Významným problémem, společný pro skupinu žáků-uprchlíků, jsou nereálná očekávání. „Oni neumí násobilku v sedmé třídě, ale chtějí všechny být doktorky.“ (KU/11/243). Z praxe víme, že žadatelé o azyl žijící v uprchlických táborech pocházejí mnohdy z ekonomicky zaostalých zemí (např. Ukrajina, Mongolsko). Tito pak mají představu, že v České republice se jim povede rozhodně lépe, bez ohledu na aktuální životní okolnosti (nejistota azylového řízení, finanční závislost na nízkém kapesném poskytovaném státem, atd.). Vidina lepší životní budoucnosti je přenesena i na děti, které se v ČR vzdělávají. Posledním jmenovatelem komplikujícím vzdělávání žáků-uprchlíků na českých školách je neodpovídající vzdělání ze země původu a to především z důvodu nenadálého přerušování školní docházky (viz. děti barmských přesídlených uprchlíků; srov. Blahoutová, 2010). „Takže není nic nenormálního, když mi sem přijde patnáctiletá holčička, má dvě třídy, neumí násobilku, jo?“ (KU/11/240). Deficit ve školním vzdělávání je přímo typický pro žáky-uprchlíky, kteří mnohdy utíkali s rodiči ze země původu bez jakýchkoli identifikačních dokladů. Neznalostí základního kurikula se žáci-uprchlíci výrazně odlišují od ostatních skupin cizinců žijících v České republice, ale jednoznačné zobecnění není ani v tomto případě zcela korektní.

5 Závěrem: příklady dobré praxe

Vzdělávání žáků-imigrantů probíhá nejen ve státech Evropské unie, ale i jinde ve světě. Obsah a intenzita edukační praxe je podmíněna na demografické situaci země, historickém kontextu a v neposlední řadě na počtu přistěhovalců. Například ve skandinávských zemích Evropy se model výuky imigrantů přibližuje ideálnímu modelu inkluze ve vzdělávání. Tyto národnostně relativně homogenní země jsou vynikajícím příkladem přístupu k různorodým skupinám přistěhovalců. Také v Kanadě, USA či Austrálii, kde vidíme přístup národnostně heterogenních politik, bychom mohli čerpat inspiraci. V závěru kapitoly se pokusíme přiblížit výukové programy, projekty a metody, které jsou využívány v kanadském systému edukace žáků-cizinců. Na celém území Kanady je možné se setkat s těmito edukačními opatřeními (Students from refugee backgrounds, 2009):

- Asistent ve vzdělávání: neziskové organizace poskytují pomoc při zařazení žáka-uprchlíka/ imigranta do příslušné školy. Snaží se vyhovět požadavkům žáka a jeho studijní historii. Pokud to situace umožňuje, tak je pro žáka vyhledán učitel-asistent, který mluví jeho mateřským jazykem, a který má s prací s imigranty a uprchlíky zkušenost.
- SWIS (Settlement Workers in Schools): je celostátně podporovaný projekt, do jehož realizace je např. v Ontariu zapojeno 22 agentur, 250 pracovníků těchto agentur a 22 vzdělávacích výborů. Jedná se v podstatě o dosazení sociálních pracovníků přímo do škol s větší koncentrací žáků přistěhovalců. Tito pracovníci jsou k dispozici nejen studentům a pracovníkům škol, ale přes ně snáze kontaktují a pomáhají zákonným zástupcům a obecně přistěhovaleckým komunitám.

- „Settlement“ agentury: nevládní organizace finančně podporované vládou a jinými nadačními zdroji, které pomáhají usadit se v Kanadě nově příchozím přistěhovalcům. Jejich pomoc spočívá i v integraci v oblasti vzdělávání. Mnohé z těchto agentur mají své zastoupení přímo ve školní budově (viz. program SWIS) a jsou tak žákům a jejich rodičům neustále k dispozici. V Ontariu můžeme jmenovat organizaci North York community house (NYCH), která obsluhuje takto přes 40 škol v regionu. NYCH se díky projektu SWIS podílí na níže uvedených orientačních programech pro nové přistěhovalce. Dalším úkolem těchto agentur je podporovat spolupráci mezi rodiči a školou, atd.
- Orientační programy: pro žáky imigranty jsou na začátku školního roku organizovány tzv. orientační programy finančně podporované vládou (v Ontariu se jedná např. o programy NOW , WIN). Tyto programy realizují jednotlivé nestátní organizace a jejich obsahem je hlavně seznámení žáků se vzdělávacím systémem země. Programy jsou založeny na principu věkové rovnosti (tzv. peer programy). Velmi často jsou mentory žáci dané školy s podobnou zkušeností jako nově příchozí.
- ESL hodiny (English as a second language): všichni žáci s mateřským jazykem jiným než je angličtina mají možnost navštěvovat hodiny doučování anglického jazyka. Tyto kurzy angličtiny jsou na školách vedeny velmi intenzivně a žáci se jich mohou účastnit i na úkor své přítomnosti v jiných předmětech. Pro žáky azylanty, ale především pro jejich dospělé rodiče, jsou k dispozici tzv. kurzy LINC (Language Instruction for Newcomers to Canada), které jsou vyučovány v pěti různých úrovních pokročilosti.
- Zařazení žáka do ročníku příslušného jeho věku: v Kanadě je běžné, že je dítě zařazeno zejména s přihlédnutím k vývojovým zvláštnostem do třídy, která je adekvátní jeho biologickému věku. Někteří rodiče i žáci si však uvědomují, že toto zařazení je pro ně velmi obtížné, a že žáci těžko zvládají látku svých vrstevníků. Proto se stává, že někteří rodiče žádají o přeřazení svého dítěte do nižšího ročníku nebo požadují speciální vzdělávací intervenci. Odborné publikace akcentující příklady z praxe uvádějí jako důležitý aspekt vzdělávání žáků imigrantů vztah s učitelem ESL (tedy s učitelem angličtiny jako druhého jazyka): studenti často navazují lepší a vstřícnější vztah s tímto učitelem než s třídním učitelem, který často mluvil rychle a nesrozumitelně a látku neopakuje.

I když je přistěhovalcká realita v České republice a potažmo v české škole diametrálně odlišná (počty imigrantů jsou daleko nižší než v Kanadě, počty nově příchozích do škol jsou také odlišné, způsoby přijímání a integrace přistěhovalců jsou různé, legislativní zakotvení se liší, atd.), je stále možné čerpat z kanadského modelu určitou dávku inspirace. Vzhledem k tomu, že nově příchozích cizinců je mnohem méně než v Kanadě (v roce 2009/2010 studovalo na českých základních školách 13 583 cizinců včetně Slováků¹¹, v Kanadě studuje každý rok cca 350 000 studentů-přistěhovalců ve věku mezi 5 – 16 lety), je nutné aktivity přizpůsobit. Učitelé budou zaznamenávat větší úspěch při edukaci přistěhovalců tehdy, budou-li podporovat inkluzi přistěhovalců do vzdělávacího systému takovým způsobem, aby se noví studenti cítili ve škole přijímání, a aby bylo umožněno všem ostatním studentům lepší pochopení potřeb nováčků a jejich životních okolností (Yau, 1995). Dále je nezbytné zapojit rodiče do vzdělávání a podrobně jim vysvětlit vzdělávací systém. Rodiče žáků nesmějí být znevýhodněni jen na základě neznalosti jazyka majority. Velice vhodná je podpora pedagogického personálu formou dalšího vzdělávání a jiných benefitů.

Smysl vzdělání může pro různé skupiny cizinců nabývat jiných významů, než které sdílí majoritní společnost. Postavení pedagogů je o to složitější, že musí často rozložit svoji

¹¹ Ústav pro informace ve vzdělávání – národní statistiky – výkonové ukazatele - školní rok 2009/ 2010

pozornost mezi žáky, kteří se v neznámé situaci cítí nejistě a zároveň silně vnímají stres z neznalosti jazyka výuky a ostatních žáků. Podobným bariérám ve vzdělávání jako žáci-uprchlíci musejí čelit ostatní skupiny cizinců bez ohledu na pobytový status. V textu jsme naznačili přesná specifika edukačních bariér, která jsou typická pro úzkou skupinu uprchlíků žijících v České republice. Z důvodů otevřenosti a dodržování principů humanity jsme však povinni této skupině cizinců nabídnout veškeré dostupné možnosti k její úspěšné integraci. Jednou z cest, kterou můžeme nabídnout, je vzdělání, jakožto základní stavební prvek úspěšného fungování jednotlivce a skupin ve společnosti. Vytvoření funkčního systému jejich vzdělávání nás řadí mezi moderní střeoevropské státy a ukazuje, že nám není lhostejný jejich budoucí osud a že jsme ochotni a připraveni jim nabídnout druhý domov.

6 Seznam použité literatury:

- BAČÁKOVÁ, M. *Access to education of refugee children in the Czech Republic*. 2009 [online], [citováno 2011-09-18] Dostupné z WWW: <<http://www.unhcr.cz/dokumenty/report-bacakova.pdf>>.
- BAČÁKOVÁ, M. *Analýza stavu výuky českého jazyka v rámci státního integračního programu v období 2007 – 2010*. 2010 [online], [citováno 2011-08-21] Dostupné z WWW: <http://www.unhcr.cz/dokumenty/analyza-vyuky-ceskeho-jazyka-2007-2010.pdf>
- BANKSTON, C.A., ZHON, M. Being well vs. Doing well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups, *International immigration review*, vol 2. 2002. 389-415 s.
- BLAHOUTOVÁ, T. Přesídlení z Barmy do ČR očima čjinských uprchlíků. Brno, 2010. 65 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
- ČERVENKA, J. Postoje české veřejnosti k cizincům – brezen 2010 [online], [citováno 2011-09-01]. Dostupné z WWW: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101026s_ov100406.pdf
- Český statistický úřad [online], [citováno 2011-09-01] 2010. Počet cizinců v ČR. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu>.
- KALMIJN, M., G. KRAAYKAMP. Down and Out in the Educational Career. An Event-History Analysis of Ethnic Schooling Differences in The Netherlands, *Educational Research and Evaluation*, vol 9. 2003. s. 265-287.
- KATRŇÁK, T. Třídní analýza a sociální mobilita. Brno: CDK, 2005. 212 s. ISBN 80-7325-067-5
- Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě [online], [citováno 2011-09-18] Brusel : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. Dostupné z WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101CS.pdf>.
- MARKVART, I. Cizinci tu nejsou cizí! (?). Názory lounských školáků, dětí cizinců a pohledy pedagogů.. Louny : Městská knihovna Louny, 2004. 48 s.
- NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. Inkluzivní vzdělávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním.. In NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. a kol., *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno : Paido, 2009. s. 21-37.
- PIRLS. *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*. 2007. [online]. [cit. 2011-06-01]. Dostupné z WWW: <<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008017>>
- Students from Refugee Backgrounds. In *A Guide for Teachers and Schools* [online]. British Columbia : Ministry of Education, 2009 [cit. 2011-03-05]. Dostupné z WWW: <http://www.bced.gov.bc.ca/esl/refugees_teachers_guide.pdf>.
- ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J.: Spolupráce se školou pohledem rodičů žáka pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 1, s. 42 – 56
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007
- OSN, Úmluva o právním postavení uprchlíků. Ženeva: Organizace spojených národů, 1951. částka 71, s. 1-25
- YAU, M. Refugee students in Toronto schools: An Exploratory Study. No. 211. Toronto: Toronto Board of education. 1995. ISBN-0-88881-234-5
- 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.

Zákon o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In Sbíрка zákonů. 1999, částka 106, ze dne 23.12.1999, s. 235-264.

7 VĚCNÝ REJSTŘÍK

migrace

pobytové středisko

strategie edukační

uprchlík

vzdělání

žadatel o mezinárodní ochranu

8 JMENNÝ REJSTŘÍK

Drbohlav, D.

Kalmijn, M.

Kraaykamp, G

Mareš, J.

Švarcová, E.