



Formování inkluzivního prostředí na české škole jako priorita pedagogické antropologie

Martina Cichá – Andrea Preissová Krejčí – Jana Máčalová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra antropologie a zdravotní vědy, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Do redakce doručeno 4. března 2016; k publikaci přijato 10. května 2017

THE FORMATION OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT AT CZECH SCHOOLS AS A PRIORITY FOR PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

ABSTRACT Every student, regardless of their social background, ethnicity, skin colour, religious belief, gender or disability, should experience the feeling of equality at school. Equality is one of the requirements for the development of an inclusive education which is promoted e.g. by multicultural education in the Czech education system. In our paper, we reflect on the role of the teachers and their influence on the formation of their students' values and attitudes in relation to otherness. We use the findings provided by pedagogical anthropology, which, as an applied science, supports the inclusive approach in education, as well as the findings of our own research conducted among Czech primary and secondary school teachers. The findings show that the teachers refuse to bear the responsibility for the formation of their students' attitude. Moreover, they often share their stereotypes about "the others".

KEY WORDS multicultural education; pedagogical anthropology; inclusion; biculturalism; educational process

ABSTRAKT Každý žák by měl bez ohledu na svůj sociální původ, etnicitu, barvu pleti, náboženské vyznání, gender či zdravotní handicap zažívat ve škole pocit rovnosti. To je jeden z předpokladů rozvoje inkluzivního vzdělávání, na jehož formování se v současném českém školství podílí mj. multikulturní výchova. V naší studii reflektujeme roli pedagogů a jejich vliv na formování hodnot a postojů jejich žáků, ve vztahu k jinakosti, přičemž se opíráme jednak o poznatky pedagogické antropologie, která jako aplikační věda podporuje proinkluzivní přístup ve výchově a vzdělávání, a jednak o zjištění plynoucí z našeho výzkumného šetření mezi pedagogy základních a středních škol v České republice. Výsledky ukazují, že pedagogové odmítají odpovědnost za utváření názorů žáků, přitom je zřejmé, že se svými žáky stereotypy o těch tzv. jiných často sdílejí.

KLÍČOVÁ SLOVA multikulturní výchova; pedagogická antropologie; inkluze; bikulturalismus; vzdělávací proces

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V naší studii se zaměřujeme na pojmání multikulturní ideologie ve vzdělávacím procesu prizmatem antropologického diskurzu. Jako klíčové se nám pak s ohledem na současnou migrační situaci jeví přístupy učitelů k příslušníkům odlišných skupin. Různé etnické skupiny jsou obvykle chápány jako homogenní celky kulturně odlišné od majority, a tedy nesoucí punc „jinakosti“, s nimiž se pojí stereotypní představy o příslušnících těchto skupin. Takový přístup je problematický, neboť jde proti smyslu multikulturní výchovy, která by měla stereotypy odbourávat. Při realizaci výzkumu pojmání

multikulturní výchovy pedagogy základních a středních škol, při němž byli nejčastěji reflektováni Romové, jsme pak identifikovali problém, který je závažnější, než samotné pojmání multikulturních témat, totiž předpoklad pedagogů, že mají jen velmi malý vliv na utváření hodnot a postojů svých žáků. Někteří pedagogové se „zříkají“ odpovědnosti, již přenášejí na rodinu či společnost obecně, a odůvodňují svůj pedagogický neúspěch časovým prostorem, který je pro změnu názorů žáků nedostatečný. Učitelé, respektive jejich postoje a názory, však hrají v uchopování jakéhokoli tématu ve výuce významnou roli a jejich dovednosti jsou (nejen) pro multikulturní výchovu klíčové (Preissová Krejčí – Cichá – Gulová 2012, 124).

Mezi hodnoty a postoje, které by zvyšovaly žádoucí proinkluzivní klima ve třídě řadíme „pozitivní náhled a hodnoty, jež vytváří vhodný respekt ke kulturám a zájem o všechny lidi“ (Manning – Baruth 2009, 16).

Mezi ony dovednosti, které umožní učitelům získat respekt a jistou důvěryhodnost, tak aby dosáhl cílů, které jsou mu v rámci multikulturní výchovy RVP¹ předepsány, patří jednak identifikace vlivů, které na žáka působí mimo školní prostředí, jednak reflexe aspektů, které na něj působí ve výchovně vzdělávací instituci (Zelina 1995, 44), a tedy uvědomění si vlastního vlivu, který na žáka má, a skrze to akceptace odpovědnosti za výchovu budoucích generací. Chinaka Samuel DomNwachukwu poznamenává, že „stejně jako se neočekává, že doktor předepíše léky na nemoc, dokud neprovede dostatečnou diagnostiku, učitel by neměl začít učit, dokud dostatečně neanalyzuje studijní, emocionální a intelektuální schopnosti svých žáků“ (DomNwachukwu 2010, 193). I tvůrci RVP připsali velkou důležitost mezilidským vztahům ve škole, a to nejen mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učitelem (srov. Kol. autorů 2007, 73–75). Proto je čím dál patrnější, že jenom tím, že si učitel uvědomí, respektive že je ochoten si uvědomit, „drobnou a nezáměrnou předpojatost ve vlastním chování, může zlepšit prostředí ve třídě“ (Manning – Baruth 2009, 217).

Samozřejmě popisem důležitosti fungujících vztahů mezi učitelem a žáky se v minulosti zabývali mnozí, za všechny jmenujme alespoň Wilhelma Diltheye, který popsal výchovu jako „vztah plný napětí, společně sdílených zájmů, respektu, úcty a oddanosti“ (viz Pelcová 2000, 190), nebo Martina Bubera (1948, viz 1997), jenž spatřuje smysl výchovy ve vymezení osobní odpovědnosti za nám přidělený okruh života. Přitom je třeba neopomíjet vliv světa, tedy přírody a společnosti, na výchovu. Edukační proces lze podle Bubera pojmut jako dialog Já vychovatele, Ty vychovávaného a světa, dialog, který má „poskytnout znalosti a zároveň změnit osobnost a perspektivy jak učitele, tak i žáka“ (DomNwachukwu 2010, 166). Od tohoto pojetí se odvíjí uchopení multikulturní výchovy v rámci pedagogické antropologie (Preissová Krejčí – Cichá 2014, 327–338). Multikulturní výchova odpovídá definici pragmaticky orientovaného přístupu v pedagogické antropologii, ve smyslu aplikace antropologie do konkrétního pedagogického prostředí.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pedagogická antropologie je speciální vědou o člověku, subdisciplínou antropologie určenou pedagogům, učitelům a studentům pedagogických fakult. Jde o obor, který aplikuje poznatky z antropologie do výchovy ve smyslu „záměrné soustavné a organizované činnosti formující osobnost člověka“ (Malina, a kol. 2009). Jestliže chceme efektivně provádět multikulturní výchovu v praxi, musíme se opírat o její teorii, která má transdisciplinární povahu. V duchu *anthropology of*

education prosazujeme syntézu poznatků biologické, sociální a kulturní antropologie, antropologie filozofické, filozofie výchovy, sociologie výchovy, obecné a srovnávací pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální a pedagogické psychologie, obecné a školní didaktiky a dalších disciplín, které s problematikou multikulturní výchovy více či méně souvisejí. Aplikace antropologických poznatků do výchovy a vzdělávání umožňuje antropologii pojmut nejen jako deskriptivní, ale také jako vědu pomáhající v pedagogické praxi, sloužící člověku v každodenních situacích. Pedagogická antropologie v sobě zahrnuje podporu mimo jiné těch edukačních programů, které zohledňují inkluzi ve společnosti, tedy antropologickou problematiku rovnocennosti a rovnoprávnosti lidí bez ohledu na jejich sociální postavení, pohlaví, etnickou příslušnost, náboženské vyznání apod.

Multikulturní přístup ve vzdělávání by tak měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání (Sleeter – Grant 2009, 229). Ztotožňujeme se s pojetím multikulturní výchovy J. A. Bankse a Ch. C. M. Banksové (2009, 25) jako ideje založené na tom, že všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo výjimečnosti, by ve škole měli zažívat rovnost ve vzdělávání, tedy jako myšlenky založené na eliminaci toho, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci zažívat úspěch než jiní.

Velmi často se setkáváme s názorem zástupců mainstreamové společnosti, že ty a ty minoritní skupiny (běženci, migranti, etnické skupiny) jsou zvýhodňovány a že by nám za naši laskavost, díky níž s námi sdílejí naše teritorium, správu a právo, měli být jejich členové vděční. Výše citovaný DomNwachukwu (2010, 61), však upozorňuje na skutečnost, že „v kontextu vzdělávání má každé dítě rovné právo být ve škole a učit se a s žádným dítětem by nemělo být zacházeno, jako kdyby mu byla umožněn vstup do školy, a tedy poskytnutím příležitosti k úspěchu, dělána laskavost“. Jestliže je rovné a kvalitní vzdělávání v USA dluhem, který Američané mají vůči všem dětem bez ohledu na rasu, etnicitu, socioekonomický status a gender, pak české školství si tento dluh teprve začíná uvědomovat, respektive se mu právě počíná načítat, avšak zvyšuje se o to rychleji.

Právě této institucionální diskriminaci se v současnosti snaží české školství bránit. Na jednu stranu se také v České republice stále více prosazuje inkluzivní vzdělávání, bezbariérové školství, obecně bezbariérová přístupnost veřejného sektoru, na druhou stranu se běžně setkáváme s rozdělením škol či tříd podle etnicity či kulturních zvyklostí. Narážíme zde na problematiku existence praktických škol a označování základních škol v lokalitách s vyšším zastoupením Romů na populaci za „romské“. Situace romské minority v České republice je opakovaně kritizována představiteli Evropské unie, takže se jí musejí zabývat i české politické elity. V důsledku toho se předně hledají odpovědi na to, proč romské děti selhávají ve vzdělávacím procesu nebo proč je pro ně problém získat vyšší než

1 Rámcové vzdělávací programy, které jsou závazné pro všechny typy preprimárního, primárního i sekundárního vzdělávání.

základní vzdělání, kterého ve většině případů navíc dosahují na praktických základních školách. Lukáš Radostný a Michal Růžička (2006, 286) hovoří o tzv. etnizaci školství, která „povede k prohlubování a upevňování sociální exkluze“. Děti ze sociálně vyloučených lokalit, respektive romských ghatt, které neabsolují povinnou školní docházku na běžné základní škole, se se členy majoritní populace nemusejí po dlouhou životní etapu vůbec setkat. Tomuto tématu jsme se nevyhnuli ani při realizaci našeho výzkumného šetření.

Problematika sociální exkluze je do jisté míry výsadní pro velké multikulturní společnosti, jakou je ta americká nebo mexická (více In Preissova Krejčí – Juárez Toledo, a kol. 2013). V tomto ohledu se například v USA mluví o „žitém biculturalismu“. Za něj můžeme označit společenství, které umožňuje jedincům i skupinám efektivně fungovat ve dvou kulturách současně. DomNwachukwu (2010, 64) považuje „schopnost lidského rodu efektivně fungovat na více než jedné platformě za vrozenou“. Uvádí, že některé ženy jsou např. přirozeně zároveň učitelkami, matkami, manželkami apod., nebo že „někteří lidé mají rádi štouchané brambory s omáčkou a krocana k večeri, a také milují sushi“. To jsou dle něj lehce prokazatelné příklady, co znamená žít biculturně.

Nejvýrazněji se biculturalismus projevuje ve Spojených státech u Afroameričanů, ale také u japonských Američanů nebo Američanů hispánského původu. Tyto skupiny byly z mnoha důvodů nuceny přijmout odlišná kulturní dědictví, a přitom si zachovávají svou, od většinové společnosti odlišnou totožnost. Identifikace s biculturním dědictvím má pro většinu těchto skupin v USA svou cenu. Tato cena byla povětšinou vykoupěna předky, nositeli biculturní identity. Japonští Američané se aktivně zapojili do bojů s americkými nepřáteli za druhé světové války, zatímco jejich rodiny byly doma internovány do separovaných táborů.

Dnes patří mnoho dětí vzdělávajících se na amerických veřejných i soukromých školách k biculturním komunitám, přičemž jak tvrdí DomNwachukwu (2010, 61), „jsou tak američtí, jak jen mohou být“. Ačkoli jsou stále ovlivňováni také z kulturního zázemí svých přistěhovaleckých rodičů či prarodičů, vidí sami sebe v první řadě jako Američany a to i přesto, že jim společnost často připomíná, že svými fyzickými znaky jsou spíše Asiaté, Hispánci nebo Afričané. Jedinci z biculturních komunit však mají znalosti a vzdělání z obou kulturních okruhů, „cítí se přirozeně v obou kulturách, které jim jsou vlastní, a mají silnou touhu v obou fungovat“ (Manning – Baruth 2009, 25).

„Naše škola je plná biculturních žáků, kteří jsou vlastenečtí Američané,“ tvrdí DomNwachukwu (2010, 65) mající mnohaletou učitelskou zkušenost. Jak školní vzdělávací plány, tak etnopolitici i politici, a dokonce i mnozí učitelé podle něj svým chováním a slovy těmto žákům často připomínají (byť nezáměrně), že „jsou cizinci v jejich rodné zemi“. Proto je podle něj cílem multikulturní výchovy odstranit tuto negativa z výchovy a vzdělávání a umožnit tak i biculturním žákům, aby mohli být Američany a zároveň být hrdi na to, kým jsou. Jinými slovy, „škola musí pomáhat žákům uvědomit si, že jezení sushi nebo dim sum k snídani místo míchaných vajíček

a slaniny z nich nedělá menší Američany“ (DomNwachukwu 2010, 65).

Tedy i v natolik diverzovní společnosti, jakou je společnost americká, o čemž svědčí nejrůznější sociologická měření (srov. např. popis amerických dětí a dospívajících od M. Lee Manninga a Leroye G. Barutha 2009, 29), jsou problémy spojené s multikulturní výchovou na každodenním pořádku. Vždyť v roce 2005 se téměř jedna třetina Američanů identifikovala s nějakou etnickou minoritní skupinou.

Také v českém kulturním okruhu se již objevují příklady dvojí identity u lidí pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Pavel Barša již v devadesátých letech 20. století poukazyval na to, že marginalizovaní spoluobčané jsou dlouhodobě vystavováni životu mezi světy, kdy to, co DomNwachukwu nazývá biculturním zázemím svých žáků, označuje za tzv. hybridní identitu. „V moderním proamerickém kontextu to byli příslušníci dlouhodobě marginalizovaných, ovládaných, zotročovaných či vylučovaných rozptýlených menšin (Afričané, Židé, Cikáni, pováleční evropské přistěhovanci z bývalých evropských kolonií atp.), kteří byli a jsou nejvíce vystaveni situaci života mezi světy, z něž plyne „podvojná vědomí“. (...) Tyto skupiny si z různorodých světů, v nichž žijí, vytvářejí hybridní identitu. Protože jejich kultury povstávají vždy z několika heterogenních zdrojů, sama jejich existence je vyvrácením esencialistického bludu o identitě jako ukotvené v jednoduchém a homogenním počátku,“ tvrdí Barša v *Národním státě a etnickém konfliktu* (1999, 171).

Popisovaná kritika multikulturního vzdělávání na amerických základních a středních školách je vzdálena od reality na školách českých. Ovšem vzdálenost není v geografické poloze naší země, ale spíše v omezené představivosti většiny naší mainstreamové společnosti.

METODOLOGIE VÝZKUMU PROINKLUZIVNÍHO PŘÍSTUPU U UČITELŮ

Jak je možné vypořádat se s cíli multikulturní výchovy, tedy s podporou inkluze, v prostředí české školy? Inklinuje naše společnost a předně pedagogická veřejnost ke xenofobii a rasismu? Mohou pedagogové aktivně přispět ke snižování tenzí mezi majoritou a ostatními skupinami ve společnosti? Abychom na tyto výzkumné otázky dokázali odpovědět, přistoupili jsme k rozsáhlému šetření hodnot a postojů učitelů ve vztahu k jinakosti jejich žáků i spoluobčanů, které jsme uskutečnili v průběhu školního roku 2014/2015.²

Výzkum využíval integrovaného přístupu, totiž kombinace metod a postupů kvalitativního a kvantitativního výzkumu. V rámci kvalitativního šetření bylo provedeno 32 rozhovorů s pedagogy z 16 různých základních a středních škol na-

2 Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci projektu SGS IGA_FF_2014_099 „Multikulturalismus v pedagogické praxi“ a na jeho zpracování se podíleli všichni řešitelé projektu (Andrea Preissova Krejčí, Martina Cichá, Jana Máčalová, Blanka Moravcová, Michal Prokeš, Michaela Roubínková a Barbora Viktorová).

příč Moravskoslezským, Zlínským a Olomouckým krajem.³ Jeho dílčím cílem bylo zmapovat postoje učitelů základních a středních škol k „ideám multikulturalismu“, které jsme si pragmaticky vymezili v souladu s RVP. Využili jsme techniku polostrukturovaného interview, které umožňuje držet se citlivě směřovanými otázkami základního výzkumného tématu a současně poskytuje respondentům dostatečný prostor pro vyjádření jejich názoru. Směr rozhovoru určovala témata, která se týkala toho, jak pedagogové chápou a rozumí pojmu multikulturní výchova, jak toto průřezové téma zařazují do své výuky, v čem spatřují pozitiva a negativa multikulturní výchovy, jak na multikulturní témata reagují žáci apod. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů zaznamenány na diktafon a následně přepsány do textového dokumentu. Primární analýzu dat jsme provedli pomocí otevřeného kódování v softwaru pro zpracování kvalitativního výzkumu ATLAS.ti, který zpřehlednil data pro následnou analýzu, vytváření kategorií a konceptů i pro nalézání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Tyto postupy nám napomohly analyzovat a znovu syntetizovat základní data (Richards – Morse 2007, 148–149).

Popsaná kvalitativní část byla doplněna o dotazníkové šetření mezi pedagogy stejných typů škol, za pomoci kterého jsme zjišťovali jejich hodnoty a postoje ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře.⁴ Hlavní hypotézou bylo tvrzení, že deklarované postoje pedagogů k cizincům se budou lišit od jejich deklarovaných postojů k příslušníkům romské menšiny. Pro tyto potřeby jsme využili dotazník s uzavřenými, polouzavřenými i otevřenými otázkami. Kromě identifikačních otázek v první části dotazníku bychom otázky mohli obecně rozdělit na ty zjišťující 1) osobní vztah respondentů k cizincům či konkrétním etnickým a kulturním skupinám a 2) vztah jiných lidí k cizincům či konkrétním etnickým a kulturním skupinám z pohledu respondentů. Dotazníkové šetření se účastnilo 228 učitelů z 26 základních a středních škol z výše uvedených moravských krajů.⁵ Data byla zpracována pomocí statistických postupů pomocí programu SPSS.

VÝSLEDKY VÝZKUMU, INTERPRETACE A DISKUSE

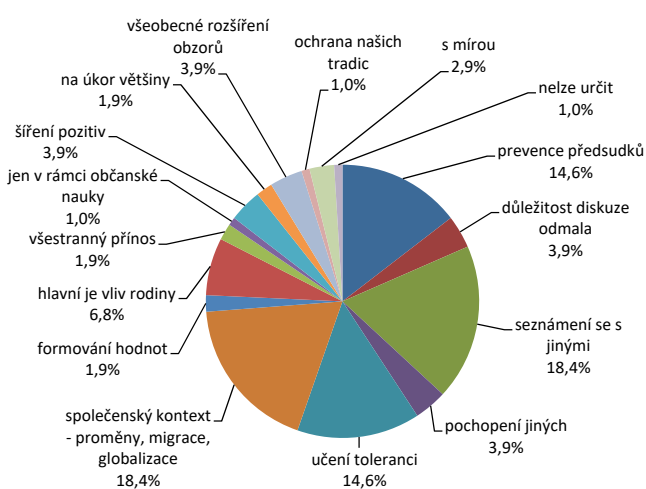
Dle mnohých odborníků by multikulturní výchova mající konkrétní obsah a cíl měla být „živou a aktuální disciplínou, která má logické opodstatnění ve vzdělávacím procesu a je nedílnou součástí inkluze v prostředí školy i společnosti“ (Gulová, a kol. 2012, s. 13). Jak včlenění multikulturní výchovy do povinných obsahů vzdělávání vnímají její realizátoři

3 Do výzkumu se zapojilo 7 mužů, a 25 žen ze 7 škol z Moravskoslezského kraje, z 5 škol z Olomouckého kraje a ze 4 škol ze Zlínského kraje.

4 V rámci výzkumného projektu bylo dotazníkové šetření uskutečněno také mezi žáky, jehož výsledky zde s ohledem na zaměření studie neuvádíme.

5 Ve výzkumném vzorku co do genderu převažovaly ženy, které představovaly více než 85 % všech respondentů.

– pedagogové základních a středních škol? Z kvantitativních dat plyne, že naprostá většina dotazovaných učitelů se domnívá, že je multikulturní výchova ve výuce opodstatněná, když 36,7 % zvolilo možnost *jednoznačně ano* a 52,2 % *spíše ano*. Pouze ve 4 % pedagogové uvedli, že *spíše ne* a v 0,4 %, *jednoznačně ne*. Potřebnost multikulturní výchovy pedagogové zdůvodňovali nejčastěji s ohledem na společenský kontext a migrační či globalizační trendy (18,4 %) a s tím související nutnost seznámení se s „těmi jinými“ (18,4 %). Multikulturní výchova je pak mnohými pedagogy chápána jako prostředek prevence předsudků (14,6 %) a učení žáků toleranci (14,6 %). Ve zdůvodněních je nicméně podstatně zastoupen také názor, že v této oblasti je hlavní a důležitější vliv rodiny (6,8 %). Tyto i ostatní odpovědi názorně ilustruje graf 1.

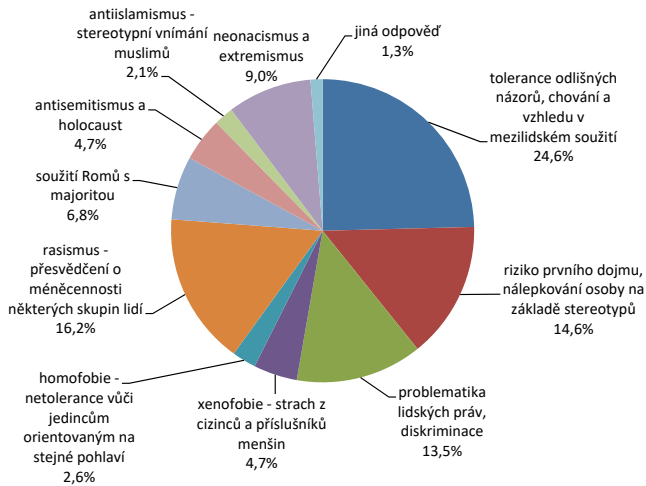


Graf 1: Opodstatněnost multikulturní výchovy – zdůvodnění

Jak je patrné z grafu 2, mezi nejdůležitější témata pak naši respondenti řadili spíše ta obecnějšího charakteru jako: *tolerance odlišných názorů, chování a vzhledu* (24,6 %), *problematika rasismu* (16,2 %), *riziko prvního dojmu a nálepkování* (14,6 %) a *problematika lidských práv* (13,5 %). Téma *soužití Romů s majoritou* označilo za nejdůležitější 6,8 % dotazovaných pedagogů. Přesto, jak ukážeme níže, je toto téma u učitelů v našem výzkumu reflektováno ve vztahu k multikulturní výchově nejčastěji.

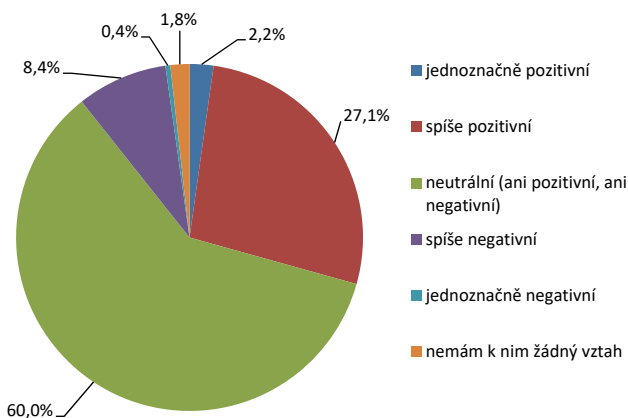
Vraťme se nyní k problému, který jsme nastolili hned v úvodu našeho článku, tedy k tomu, jak vyučující vnímají svou pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu, zda a nakolik vnímají svou zodpovědnost při utváření postojů žáků k rozličným etnickým skupinám a k ideám multikulturalismu vůbec. Nejprve se tedy zaměříme na to, jaké postoje učitelé deklarují směrem k těm tzv. odlišným, následně na to, jak reflektují svůj vliv na žáky, a poté tento vliv rozebereme na konkrétním případě – vnímání romského etnika.

Ve snaze odhalit hodnoty a postoje učitelů, které promítají do multikulturní výchovy a výuky obecně, jsme se jich



Graf 2: Nejdůležitější témata multikulturní výchovy

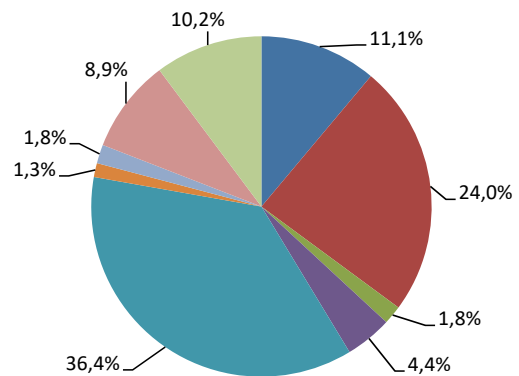
v duchu redukcionistického pohledu na obsah multikulturní výchovy⁶ dotazovali, jaký je jejich vztah k příslušníkům odlišných etnik. Nejvíce respondentů (60%) označilo tento vztah za neutrální. Dalších 27,1% považuje svůj vztah k nim za spíše pozitivní, 8,4% naopak za spíše negativní. Jednoznačně pozitivní vztah k příslušníkům odlišných etnik deklarují 2,2% pedagogů a jednoznačně negativní vztah pouhá 0,4% dotázaných pedagogů. Výsledky znázorňuje graf 3.



Graf 3: Osobní vztah pedagogů k odlišným etnikům

Ke zřejmé disproporcii dochází při jejich hodnocení vztahu Čechů k příslušníkům minoritních etnických skupin. V 36,4% případů se respondenti shodli na názoru Čechů, že příslušníci odlišných etnik by se jim měli přizpůsobit. Další 4,4% jsou toho mínění, že Češi vyžadují, aby se cizinci životu u nás přizpůsobili ve všech ohledech. Podle 24% dotázaných pedagogů, není česká společnost k jiným etnikům nepřátel-

6 O tzv. redukcionistickém pojetí multikulturní výchovy, které akcentují etnickou diverzitu a opomíjí jiné formy odlišnosti, jsme hovořili např. In Preissová Krejčí 2014.



- Mnoho Čechů se k nim chová nepřátelsky, někdy přímo rasisticky
- Nejsme k nim nepřátelští, ale život zde jim neusnadňujeme
- Snažíme se, aby jejich život zde byl jednodušší, ale je to nedostatečné
- Záleží především na nich. Když tady chtějí žít, musí se více přizpůsobit
- Musí se nám ve všem přizpůsobit. Kvalita jejich života záleží jen na nich
- Jsem proti tomu, aby zde byli. Je to na náš úkor. Nejlepší by bylo, aby z České republiky odešli
- Jiná odpověď
- Nevím, k tomu se nedokážu vyjádřit
- Jiná odpověď

Graf 4: Pedagogy hodnocený vztah Čechů k odlišným etnikům

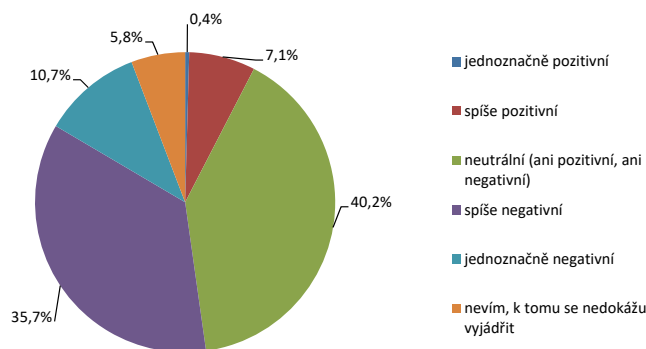
ská, ale současně se nesnaží jim život v naší zemi usnadnit. Podle 11,1% odpovědí se mnoho Čechů chová k odlišným etnikům nepřátelsky.

Disproporce mezi názory pedagogů na příslušníky minoritních etnických skupin u nás a názory, které pedagogové připisují Čechům obecně a jež podle nich přejímají žáci, je zarážející. Nicméně poukazuje na jistou formu distance, kterou učitelé zaujmají od výchovy a vzdělávání v globálních, konkrétně multikulturních souvislostech. Zdá se, že je pro ně výhodnější raději se zdržet názoru, než se postavit proti negativním postojům a názorům většinové společnosti, názorům, které dle pedagogů sdílejí žáci na základě silného vlivu rodiny a médií: „Ty předsudky v té společnosti, to s čím ti žáci ze svých rodin přicházejí do té školy, jsou tak hluboce zažrané, že ten učitel v podstatě nemá velkou šanci tohleto nahledat“ (respondent L3); „Myslím si, že je spousta těch věcí z rodiny. Jenom škola toto nezachrání, že je to takové, že se dneska podsouvá, co všechno má dneska škola dělat, ale holt některé kompetence jsou na rodičích“ (respondent L21). Někteří učitelé nepovažují svůj vliv za podstatný s ohledem na nízkou hodinovou dotaci svého předmětu, v rámci něhož tak ani na multikulturní výchovu nezbyvá mnoho prostoru, jiní si však uvědomují, že i drobnosti formují osobnosti jejich žáků: „Je dobře, když jde člověk sám příkladem a dokáže uvádět příklady ze života, z praxe, tak tím asi může žáky přesvědčit“ (respondent L18). Nejvýrazněji pak pedagogové pochybují o svém vlivu na žáky, pokud se jedná o romskou problematiku, na niž se přitom ve výuce dle výpovědí pedagogů často naráží, neboť romská menšina reprezentuje etnickou jinakost, s níž se učitelé i žáci nejčastěji setkávají. Předsudky o příslušnících romské men-

šiny jsou, jak uvádějí pedagogové, silně zakořeněny a sdíleny v rodině a skrze média: „Nakonec tam jsme my za ty blbě, protože oni mají informace z médií a všude se píše, všude se říká, že Romové jsou špatní, a my tady říkáme něco jiného“ (respondent L20). Vyučující tak mnohdy netuší, jak k tomuto tématu přistoupit, nebo se uchylují k neproblematickému a výhradně pozitivnímu vykreslení odlišných skupin: „Jsme přehlčeni takovým tím patologickým pozitivismem, že se neřeší problémy, nevysvětlují se problémy, nerozebírají se problémy, pořád se mluví jenom o tom, jak je to hezké“ (respondent L6). To nevede k posilování tolerance u žáků, ale naopak k odmítání idejí multikulturalismu, protože domněle nekorespondují s jejich zkušenostmi. Také pedagogové uváděli vlastní negativní zkušenosti s Romy, v důsledku čehož je pro ně obtížnější o tématu hovořit neutrálně.

Výše popsaná problematika je spojena s moderní společností dlouhodobě, a proto se také učitelé dělí na ty, kteří multikulturální vzdělávání aktivně podporují, a ty, kteří je pasivně odmítají, případně aktivně kritizují. Nelze předpokládat, že si všichni účastníci pedagogického procesu budou uvědomovat, že také dnešní českou společnost můžeme vnímat jako kulturní mozaiku, a tedy že cíle multikulturální výchovy, tak jak je deklarují RVP, jsou nezbytné a potřebné pro zdravý rozvoj naší společnosti. Naopak výsledky našeho šetření ukazují, že učitelé mají mnohdy o odlišných kulturách a etnicích značně homogenní a stereotypní představy, v důsledku čehož selhávají v tvorbě pozitivních kulturních zkušeností a nejsou s to rozvíjet u svých žáků toleranci, jak o tom hovoří např. Manning a Baruth (2009, 39). Podle nich je třeba „vidět všechny žáky jako rozdílná a unikátní individua spíše než homogenní skupiny. Učitelé, kteří očekávají příliš mnoho homogenity od svých žáků, pak nejsou schopni se věnovat kulturním rozdílům a nedokážou žáky povzbudit k tvorbě pozitivních kulturních zkušeností a identit“. Pavel Barša (2003, 299) podmiňuje multikulturální model ve vzdělávání sdílenou představou: „Evropské národy včetně českého se musejí pochopit jako národy cizinců, v nichž může v principu najít své místo každá zvláštní skupina pod podmínkou, že je dovnitř neutlačivá a navenek neagresivní. Evropské společnosti se prostě konečně musejí odvážit žít důsledně osvícenský ideál, který před více než dvěma stoletími vzešel z jejich lůna – musejí se stát skutečně univerzálními v tom smyslu, že nic lidského nebudou potlačovat či vyhánět ze svého středu. Pak ovšem z nich také žádný člověk nebude vyloučen, ani nebude hledat únik – pak se stanou skutečnými zeměmi bez exilu“. Uplatňování principů individualizace namísto připisování etnické či kulturní identity by přitom mohlo vést k odstranění stigmatizace zástupců minorit a v důsledku toho nabídnout možnosti, jak předejít jejich sociálnímu vyloučení (Ramadan, 2008, 178–207). Obdobně hovoří také Anne Philips (2009, 161), která je přesvědčena, že by se multikulturalismus, který obhajuje, měl zasazovat za práva jedince, nikoli skupiny, neboť „jedinci jsou v minoritních skupinách opomíjeni a není slyšet jejich názor“. Tématem, které se opakovaně vynořovalo v průběhu celého výzkumu a na kterém si konkrétně ukážeme problematičnost dosavadního pojetí výuky multikulturální výchovy, je tzv. rom-

ská problematika. Ta se ukázala jako zásadní napříč kvalitativní i kvantitativní částí výzkumu. V rozhovorech i v dotaznicích respondenti na Romy spontánně upozorňovali, a to i v odpovědích na dotazy, které nebyly zacíleny tímto směrem. Specifický postoj k Romům je na první pohled patrný z odpovědí na otázku, v níž měli respondenti charakterizovat svůj vztah k vybraným etnickým a náboženským skupinám na škále od jednoznačně negativního po jednoznačně pozitivní postoj a následně jej zdůvodnit. Pedagogové tendovali u většiny etnických a náboženských skupin k neutrálním odpovědím a názory silně vyhraněné jedním nebo druhým směrem vyjadřovali spíše ojedinele. Zdá se proto signifikantní, že respondenti odlišně, a sice nejhůře hodnotili svůj vztah k Romům; za jednoznačně negativní či spíše negativní jej považovalo 46,4 % pedagogů. Spíše pozitivní postoj byl zvolen v 7,1 % případů a jednoznačně pozitivní v 0,4 %, což je vskutku zanedbatelné. V 5,8 % odpovědí respondenti uvedli, že se nedokážou vyjádřit.

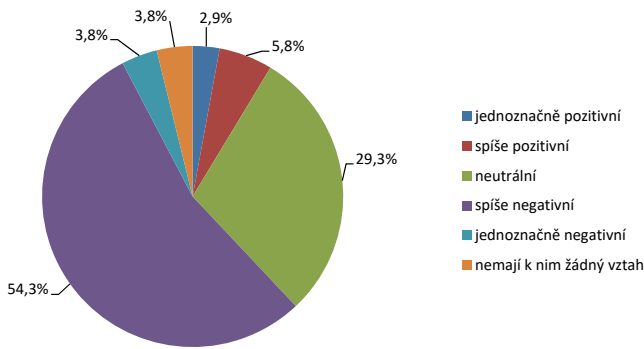


Graf 5: Vztah pedagogů k Romům

Zdůvodnění odpovědí nejsou příliš rovnoměrně rozprostřena. Největší množství odpovědí obsahovalo zásadní zmínky o chování cílové skupiny, a to v 31,5 % případů. V 18,5 % odpovědí respondenti zmiňují špatnou zkušenost, avšak nikoliv konkrétně, a 16,7 % odpovědí je ambivalentních. Taková je i odpověď tohoto respondenta: „Většina z nich se neumí začlenit do civilizované společnosti a parazituje na našem sociálním systému. Neříkám ovšem Rom rovná se parazit. Jsou mezi nimi i slušní, ale těch je minimum. Náš stát navíc tuto nenávisť nepřímo podporuje“ (respondent T1-6).

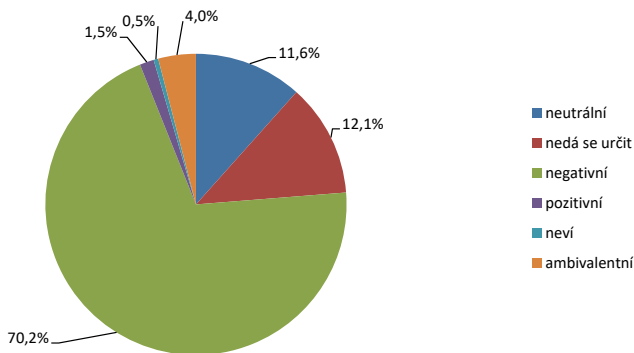
V rámci dotazníkového šetření měli pedagogové dále odhadnout, jaký vztah podle nich zastávají k Romům jejich žáci. Více než polovina z nich (54,3 %) se domnívá, že vztah žáků k Romům je spíše negativní, další necelá 4 % pedagogů ho označila dokonce za jednoznačně negativní a téměř třetina z nich (29,3 %) jej zhodnotila jako neutrální. Pouze 2,9 % respondentů vztah svých žáků k Romům označilo za jednoznačně pozitivní.

Téma Romů se v rámci multikulturální výchovy a obecně v pedagogické praxi stává pro pedagogy mnohdy obtížné zpracovatelným problémem. Tuto skutečnost dosvědčuje také otevřená otázka v dotazníku, v rámci níž jsme se našich re-



Graf 6: Pedagogy hodnocený vztah žáků k Romům

spondentů ptali na první asociaci se slovem Rom. Celkem 70,2% všech odpovědí mělo jasně negativní konotace jako třeba zde: „*Hlučnost, neohleduplnost, neochota pracovat*“ (respondent T2-7). Asi 12,1% odpovědí se nedalo polaritou svého postoje přesně zařadit a 11,6% bylo neutrálních, jako např. „*odlišnost*“ (respondent T3-2). Ve 4% případech jsou pak odpovědi ambivalentní, tedy berou na vědomí pozitivní i negativní stránky Romů, jak si je představují, nebo jakou s nimi mají učitelé zkušenost: „*hudba, tanec, sociální dávky*“ (respondent T4-10).



Graf 7: První asociace pedagogů se slovem Rom

Na obtížnost a nemožnost proměny negativního vnímání Romů žáky učitelé upozorňovali zejména ve vztahu k negativním osobním zkušenostem žáků s touto etnickou menšinou v místě bydliště: „*Je tady velmi silná romská komunita a ty děcka vidí, že jsou nějaký způsobem oni společensky na tom jinak, že jejich rodiče se tomu nevěnují tak, jak by asi měli, co se týká školní přípravy, toho, jak se má chovat rodič k dítěti. Tak to vidí a ty sociální rozdíly se prohlubují, ty nůžky se tady rozevírají, mezi těmi, co pracují, a mezi těmi, co nepracují, to nejsem odsud, ale vidím to sám*“ (respondent L1). Nebo: „*Protože oni vidí, že všichni Romové kradou, nedělají, žijou ze státních příspěvků, to ty děcka všechno vyjmenujou, ale dobrý příklad neřekne nikdo, protože ho ani nezná. My tady třeba takové opravdu nemáme*“ (respondent L7).

Sami pedagogové v dotaznících i rozhovorech Romům přiřizovali určitý způsob chování nebo činnosti, které vnímali jako charakteristické (např. využívání sociálních dávek, kriminalita, krádeže, vraždy, vandalismus, nevhodné chování atd.), či „typické“ vlastnosti: „*Lidé tmavší pleti, kteří nechtějí pracovat*“ (respondent T5-6). Pedagogové si uvědomují, že žáci uvažují o příslušnících romského etnika především ve vazbě na stereotypní představy o nich. Méně často jsou však schopni reflektovat sami u sebe, že také oni sami vnímají Romy jako homogenní skupinu, jež sdílí určitou romskou identitu, romství, které je doprovázeno nejen určitým vzhladem, ale také specifickou sadou vlastností, jež jsou determinovány kulturně či biologicky. Pakliže neodpovídají někteří Romové typické představě o tom, jak se Romové chovají, jsou obvykle vyňati z této skupiny jako výjimky, netypičtí Romové, avšak za současného přesvědčení, že se romské geny/romská kultura dříve či později u těchto jedinců stejně projeví. Problematikou etnicity a národnosti, která bývá jejich nositelům mnohdy společností připisována právě na základě nějakých, obvykle vnějších charakteristik, se zabývají mnozí současní antropologové (Eriksen 1993, viz 2012; Jakoubek 2006; Moravec 2006 aj.). V návaznosti na antropologickou kritiku konceptu rasy, a tedy kritiku představy, že všichni příslušníci určité skupiny sdílejí signifikantní znaky, jež je determinují a odlišují od ostatních, a tedy že tito vytvářejí homogenní soubor, je nutné aplikovat tento postup také na koncepty etnicity a národnosti. Někteří autoři (Morvayová – Moree 2009, s. 6; Hirt 2005, s. 10; Tesař 2007, s. 92 aj.) dlouhodobě upozorňují na problematické chápání multikulturní výchovy na českých školách v konceptech klasického multikulturalismu, který předpokládá objektivní a neměnné hranice mezi skupinami, tedy zdůrazňuje dichotomii skupin „my“ versus „oni“. Taková multikulturní výchova přitom spíše podporuje stereotypní a předsudečné myšlení a xenofobní až diskriminační chování. Tradiční pojetí multikulturalismu však nereflexivně převzali jak autoři RVP, tak mnozí akademici a skrze jejich příručky (např. Průcha 2011, s. 38) také široká veřejnost. Pedagogika jako obor zastřešující pregraduální i postgraduální přípravu pedagogů odmítá v mnoha ohledech interdisciplinární přístup a nepracuje s nejnovějšími poznatky příbuzných oborů, zejména věd o člověku. Narážíme tak opakovaně na to, že se skrze pedagogický proces stále reprodukuje typologie lidských ras a předpoklad jejich odlišných psychických a intelektových vlastností, tedy tvrzení, jež bylo v antropologii platné na přelomu 19. a 20. století, v současnosti však vědecky překonané (Lévi-Strauss 1952, viz 1999; Eriksen 2007; Molnar 2006 aj.). Jak tvrdí Claude Lévi-Strauss (2011, viz 2012, 61), tradiční pojem rasy spočíval ve vnějších a viditelných lidských vlastnostech, ovšem moderní genetika a lidská biologie ukazují, že uvnitř tzv. ras dobře existují prokazatelně významné rozdíly: krevní skupiny, proteiny v krevním séru, imunitní faktory apod. Tyto tak dělí lidstvo do „neviditelných ras“, které existují buď uvnitř tradičně pojímaných ras, nebo (a to častěji) napříč hranicemi, které byly tradičním rasám připisovány. „Dokonce ani jeden izolovaný kmen v důsledku toho netvoří biologickou jednotu“ (Lévi-Strauss 2011, srov. 2012, 62).

ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání se stává jednou z priorit vzdělávací politiky v České republice. Právě k jeho úspěšnému naplňování by měla aktivně přispět pedagogická veřejnost.

Je zřejmé, že romská problematika vyvolává v České republice stále hodně negativních reakcí, jež podněcují sociální napětí ve společnosti. Domníváme se, že právě učitelé mohou skrze využití současných poznatků antropologie v edukačním procesu, a tedy skrze individualistický, nehomogenizující přístup k žákům, či obecně k lidem, přispět k harmonizaci společenského dění. K tomu je zapotřebí přijmout svůj díl odpovědnosti a zpracovat vlastní stereotypní představy, jež si s odlišnými menšinami obvykle spojují.

Osobnost a kompetence pedagoga jsou důležitým faktorem ovlivňujícím úspěšné naplňování vzdělávacích cílů, včetně těch týkajících se inkluze. Prostředkem rozvoje inkluze na českých školách by mohla být multikulturní výchova, avšak taková, která by stavěla na jedinečnosti, individuálním přístupu, rovnocennosti a rovném přístupu nejen ke vzdělání, ale také k úspěchu. Domníváme se, že multikulturní vzdělávání by mohlo žákům napomoci k získání schopnosti uznání hodnoty každého člověka bez rozdílu, uznání jeho jedinečnosti a důstojnosti. Je přitom nutné zachovávat individuální „bezbarevný“ přístup a eliminovat nebezpečí etnizace sociálních charakteristik. Za těchto okolností je třeba klást důraz na pregraduální a postgraduální přípravu pedagogů, v rámci níž se pedagogika stane skutečně transdisciplinárním oborem, který bude reflektovat nejnovější poznatky o člověku po stránce bio-psycho-sociální i spirituální. Pedagogická antropologie, orientovaná na řešení výše popsané problematiky na české škole, by mohla a měla být onou platformou, která by zvýšila a zvyšovala připravenost pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání.

LITERATURA

- Banks, J. A. – Banks, Ch. C. M. (2009): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 7. vyd. New York: John Wiley & Sons.
- Barša, P. (1999): *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK.
- Barša, P. (2003): *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK.
- Buber, M. (orig. 1948, česky 1997): *Problém člověka* Praha: Kalich.
- DomNwachukwu, Ch. S. (2010): *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Eriksen, T. H. (2007): *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton.
- Eriksen, T. H. (orig. 1993, česky 2012): *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON.
- Gulová, L., a kol. (2012): *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hirt, T. (2005): Svět podle multikulturalismu. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Jakoubek, M. (2006): Přemýšlení (rethinking) Romů. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., eds., „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Kolektiv autorů (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*. Praha: VÚP.

- Lévi-Strauss, C. (orig. 1952, česky 1999): *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis.
- Lévi-Strauss, C. (orig. 2011, česky 2012): *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum.
- Malina, J. a kol. (2009): Antropologický slovník. Heslo: pedagogika. (online). <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/prif/ps09/antropol/web/slovník.html>.
- Manning, M. L. – Baruth, L. G. (2009): *Multicultural Education of Children and Adolescents*. 5. vyd. Boston: Pearson.
- Molnar, S. (2006): *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Moravec, Š. (2006): Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., eds., „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Morvayová, P. – Moree, D. (2009): *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni.
- Pelcová, N. (2000): *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- Philips, A. (2009): *Multiculturalism without Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Preissová Krejčí, A. – Cichá, M. – Gulová, L. (2012): *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A. – Cichá, M. (2014): Pedagogická antropologie. In: Cichá, M. a kol., *Integrální antropologie*. Praha: Triton.
- Preissová Krejčí, A. – Juárez Toledo, R., a kol. (2013): *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A. (2014): *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2011): *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. vyd. Praha: Triton.
- Radostný, L. – Růžička, M. (2006): Masokombinát Kladno: výzkumná zpráva. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., eds., „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Ramadan, I. (2008): Multikulturní politika České republiky ve vztahu k „romské komunitě“. In: Jakoubek, M. – Budilová, L., eds., *Romové a cikáni – neznámí i známí*. Vonic: Leda.
- Richards, L. – Morse, J. M. (2007): *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. 2. vyd. Thousand Oaks Calif.: Sage Publications.
- Sleeter, Ch. E. – Grant, C. A. (2009): *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. 6. vyd. New York: John Wiley & Sons.
- Tesař, F. (2007): *Etnické konflikty*. Praha: Portál.
- Zelina, M. (1995): *Výchova tvorivé osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.

AUTORKY

Doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D. (28. 8. 1972, Český Těšín), všeobecná sestra, antropoložka a pedagožka. Po střední zdravotnické škole a nemocniční praxi sestry absolvovala magisterské studium oboru *Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy* (aprobace somatologie, ošetrovatelství, psychologie) na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Na téže fakultě v roce 2004 ukončila doktorské studium oboru *Antropologie* a v roce 2007 habilitovala v oboru *Pedagogika*. V kontextu s tématy disertační a habilitační práce se v badatelské a publikační oblasti věnovala zejména tematice multikulturalismu a multikulturní výchovy v antropologické i pedagogické rovině. Vyučuje předměty biologicko-antropologického i sociokulturně-antropologického zaměření. U zdravotnických oborů se zaměřuje též na oblast pedagogiky a etiky. Je hlavní autorkou a editorkou kolektivní monografie *Integrální antropologie* (2014).

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D. (21. 1. 1977, Zlín), kulturní antropoložka. Po magisterském studiu oborů *Filozofie – Historie* na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci absolvovala v roce 2006 doktorské studium *Antropologie* na Pedagogické fakultě

téže univerzity. Stála u vzniku oboru Kulturní antropologie na FF UP v Olomouci. V průběhu posledního desetiletí se její vědecký zájem přesunul od hodnotové orientace mládeže jednak k metodologii antropologického výzkumu včetně jeho praktické realizace s inklinací k tématům historické antropologie, a tedy k problémům „tradičního“ světa, jednak k integrální antropologii a k problematice multikulturní ideologie, a tedy k problémům „moderního“ světa. Je autorkou nebo spoluautorkou a editorkou těchto monografií: *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy* (2012); *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: komparace současné situace v České republice a v Mexiku* (2013); *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* (2014).

Mgr. et Bc. Jana Máčalová (21. 6. 1989, Zlín) je studentkou doktorského studijního programu *Pedagogika* na Pedagogické fakultě a doktorského studijního programu *České dějiny* na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na téže univerzitě absolvovala

bakalářské studium *Kulturní antropologie* (2011), bakalářské studium *Historie* (2012) a v roce 2014 získala titul magistra v oborech *Sociologie – Andragogika* (s profilací sociální práce). Její odborný zájem spočívá mj. v historické antropologii, je spoluautorkou publikace *Mýty a pověry v každodennosti obyvatel ukrajinského Polesí a Zakarpátí* (2015). Multikulturalismu a jeho praktické aplikaci ve vzdělávání se věnuje dlouhodobě, mimo jiné díky spolupráci na projektu ESF „Protipředsudkové workshopy pro žáky základních a středních škol se zaměřením na multikulturní výchovu“ (2010–2013) a na projektu IGA „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“ (2014–2016).

Kontakt: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra antropologie a zdravotní vědy, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Email: martina.cicha@upol.cz; andrea.preissova@upol.cz; jana.macalova01@upol.cz

