

Pedagogická orientace

Studie

Josef Slowík

Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska
Ukazatele inkluze

Magdalena Kohout-Diaz, Dana Bittnerová a Markéta Levínská
Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice:
boj o identitu žáka

Nada Kabancová, Kateřina Machovcová

„Koukala jsem na to, jak si hrajou a mluví na sebe řečí, kterou
vůbec nevnímám“: Jinakost u dětí s migrační zkušeností

Miluše Vítečková, Miroslav Procházka, Marie Najmonová
Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol

Yvona Kostecká, Kateřina Machovcová, Andrea Beláňová,
Romana Štambergová

Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků:
pilotní studie

Klára Záleská, Alicja Leix

Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci
v širších souvislostech

Jan Chrastina, Tereza Klvaňová, Bianka Hudcová

„Jsem jiný, jsem slaný... a umřu dříve“
(dítě/žák s cystickou fibrózou v edukačním prostředí)

roč. 28/2
2018

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Petr KNECHT (Masarykova univerzita)

Redakce: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masarykova univerzita (zástupce vedoucího redaktora), Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz, tel. +420 549 494 298

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Hana KASÍKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Patricia HOFFMEISTER, Technische Universität Dortmund, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Christine WINTER, The University of Sheffield, Spojené království

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková, Mgr. Ondřej Pechník. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků.

Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana.

Plné texty studií (od roku 1999) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Paradoxní diskurz normalizace jinakosti? (<i>Irena Smetáčková, Kateřina Lojdová a David Doubek</i>)	205
---	-----

Studie 213

JOSEF SLOWÍK: Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze	213
---	-----

MAGDALENA KOHOUT-DIAZ, DANA BITTNEROVÁ A MARKÉTA LEVÍNSKÁ: Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka ...	235
---	-----

NAĎA KABANCOVÁ, KATEŘINA MACHOVCOVÁ: „Koukala jsem na to, jak si hrajou a mluví na sebe řečí, kterou vůbec nevnímám“: Jinakost u dětí s migrační zkušeností	269
---	-----

MILUŠE VÍTEČKOVÁ, MIROSLAV PROCHÁZKA, MARIE NAJMONOVÁ: Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol.	290
--	-----

YVONA KOSTELECKÁ, KATEŘINA MACHOVCOVÁ, ANDREA BELÁŇOVÁ, ROMANA ŠTAMBERGOVÁ: Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie	306
--	-----

KLÁRA ZÁLESKÁ, ALICJA LEIX: Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech.	328
--	-----

JAN CHRASTINA, TEREZA KLVAŇOVÁ, BIANKA HUDCOVÁ: „Jsem jiný, jsem slaný... a umřu dříve“ (dítě/žák s cystickou fibrózou v edukačním prostředí)	357
--	-----

Diskuse 382

STANISLAV ŠTECH: Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi	382
--	-----

Recenze 399

Moree, D. (2015). Základy interkulturního soužití. (<i>Kateřina Machovcová</i>)	399
---	-----

Contents

Editorial: The paradoxical discourse of normalising otherness (<i>Irena Smetáčková, Kateřina Lojdová a David Doubek</i>)	205
Articles _____	213
JOSEF SLOWÍK: What is diverse and what is common in an inclusive school in terms of the Index for inclusion	213
MAGDALENA KOHOUT-DIAZ, DANA BITTNEROVÁ A MARKÉTA LEVÍNSKÁ: Limits of the inclusion in education of Roma children in the Czech Republic. Struggle for pupil's identity	235
NAĎA KABANCOVÁ, KATEŘINA MACHOVCOVÁ: I watched them playing and speaking a language that I didn't take in: Otherness and children with migration experience	269
MILUŠE VÍTEČKOVÁ, MIROSLAV PROCHÁZKA, MARIE NAJMONOVÁ: Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol.	290
YVONA KOSTELECKÁ, KATEŘINA MACHOVCOVÁ, ANDREA BELÁŇOVÁ, ROMANA ŠTAMBERGOVÁ: Self-concept of classmates with and without home education experience	306
KLÁRA ZÁLESKÁ, ALICJA LEIX: Teachers' self-efficacy in immigrant children education in a broader context	328
JAN CHRASTINA, TEREZA KLVAŇOVÁ, BIANKA HUDCOVÁ: "I'm different, I'm salty... and I'm going to die earlier" (child/pupil with cystic fibrosis in educational environment)	357
Discussions _____	382
STANISLAV ŠTECH: Inclusive education – the difficulties of coping with diversity in practice	382
Book Review _____	399
Moree, D. (2015). <i>Základy interkulturního soužití.</i> (<i>Kateřina Machovcová</i>)	399

Editorial: Paradoxní diskurz normalizace jinakosti?

Předkládané číslo časopisu *Pedagogická orientace* se věnuje jinakosti v kontextu školního vzdělávání. Impulsem k volbě tohoto tématu byla vyhrocená společenská debata o inkluzi, která podle oponentů (po)vede ke zhoršení vzdělávání tím, že se „jiné“ děti zapojí do běžných škol. V této perspektivě je zahrnutí jinakosti do běžné školy vykreslováno především jako ohrožení a je redukováno na politické téma inkluze žáků s oficiálně uznanými speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Přítomnost jakékoli jiné formy jinakosti ve škole z této debaty zcela vypadá, ačkoliv by přitom mohla sloužit jako užitečný srovnávací příklad, který by nám vyjevil možné příčiny postojů k odmítnuté inkluzi žáků s SVP i její možné dopady.

Kladli jsme si proto otázku, proč ve stávající diskusi máme tendenci přehlížet přirozenou rozmanitost osobností, rodin, životních stylů...? Z této rozmanitosti přitom vychází všeobecně rozšířená a obvykle akceptovaná touha po individualizovaném přístupu, která se mimo jiné projevuje ve studovaných fenoménech, jako je vysoký zájem rodičů a dětí o vstup na víceletá gymnázia a výběrové školy, tlak na využívání interaktivních vyučovacích metod, využívání domácího vzdělávání, nebo dokonce zakládání nových škol. Zdá se, jakoby existovalo více druhů jinakosti – některé zcela žádoucí, a jiné ne. V tomto monotematickém čísle jsme proto chtěli dát prostor textům, které se z různých perspektiv podívají na pojem jinakosti v kontextu české školy, a to zejména v její každodennosti tak, jak ji naznačuje následující situace:

Při skupinové práci ve 4. B děti společně pracují na zadaném úkolu, ale Max se nezapojuje. Učitelka se ptá na důvod. Max krčí rameny: „Oni nechtějí, abych jim pomáhal.“ Učitelka se tázavě otáčí na ostatní, od kterých se omluvně ozývá vysvětlení: „Když Max je úplně jiný.“

Na co děti poukazovaly? Že je Max výjimečně inteligentní nebo nedoslýchavý nebo nerozumí dobře česky nebo pochází z muslimské rodiny nebo má pro děti nesrozumitelně dlouhé vlasy a barevné oblečení...? Maxova jinakost může nabývat mnoha různých podob, z nichž některé mohou být pojmenovatelné oficiálními kategoriemi v intencích SVP a jiné mohou vyrůstat jen z tajemného řádu dětského světa. Jejich společným jmenovatelem je, že rýsuje hranici mezi dětmi, které se cítí jako vzájemně podobné, a Maxe, který se jejich aktuálně zvýznamněné podobnosti vymyká a stojí tak vedle či proti nim.

Je možné, že v jiných situacích by tím, kdo je označen za jiného, nebyl Max, ale Lukáš nebo Julie – a to v závislosti na tom, co je právě tím významným znakem, který situaci strukturuje, a tím pádem určité děti stmeluje a jiné vytlačuje.

Jinakost vnímaná mezi dětmi je produktem vztahu My versus Oni, v němž jsou na obou stranách vyzdvihovány vnitřní podobnosti na úkor rozdílnosti. Ovšem než vznikne diferenciaci uvnitř My vztaženého k žákovské skupině, musí být ustaveno My vztažené ke škole, která je jednou z nejsilnějších homogenizačních institucí. Jinakost vzniká prostřednictvím homogenizačních snah, například když učitel(ka) vyzývá děti „pracujeme, nebavíme se“, ovšem někteří jedinci z ustavovaného My unikají. Homogenita My a Oni je o to silnější, čím menší je počet znaků, který je uvažován. V případě znaků, které se objevují v přirozené strukturaci světa opakovaně a často nebo na které klademe důraz kvůli oficiálním kategoriím a pravidlům, může jinakost převládnout nad všemi dalšími perspektivami – takový člověk je a priori považován za jiného, což determinuje všechny další příležitosti k interakci s ním. Reakce na jinakost variují od izolace a ignorování po lítost a pomoc (tedy od hostility přes distanc až po paternalismus), přičemž shodně považují jinakost vůči normě za problematickou, dokonce méněcennou.

V předešlém odstavci jsme se na jinakost dívali spíše abstraktně z kognitivního hlediska, nicméně jsme již naznačili, že ve škole fungují specifické sociální homogenizační procesy. Výše zmíněné My je na jedné straně konkrétní produkt homogenizační učitelské rétoriky, která od první třídy vytváří prostor identifikace (*pracujeme, nebavíme se.*), a na druhé straně institucionálního uspořádání, které zdůrazňuje stejnost (věk, známky ad.). Jinakost ne-My pak vystupuje na povrch nebo je artikulována prostřednictvím homogenizačních snah. Takové My je institucionálního původu, je sjednocením s ideou školy (Willis, 1977). Jiné (ne-My) je v takovém kontextu problematické, protože jde vždy proti instituci samotné. Ovšem škola, která jenom homogenizuje, protože jí to zjednodušuje práci a homogenizovaná individua jsou dobrá pro národní hospodářství, není určitě široce sdíleným ideálem, neboť je pak v rozporu s individualismem, který tvoří klíčovou hodnotu naší společnosti.

Škola musí umět spojit obě funkce – pěstovat to společné i to individuálně specifické. Přestože se jedná o dvě strany jedné mince, prožívány bývají často jako protiklady, jako mlýnské kameny. Balancování mezi omezováním a ochranou jinakosti a hledání přístupů a postupů, jak rovnováhy dosahovat,

je téma současné pedagogiky i školské praxe. Zřejmě i proto výzva „Být jiný v české škole“ vyprovokovala neobvykle velké množství autorských týmů k přípravě textů, z nichž osm nejkvalitnějších a tematicky nejpriléhavějších bylo do tohoto čísla zařazeno.

I když se nezdá překvapivé, že přijaté texty primárně reagují na změny v oblasti inkluzivního vzdělávání, bylo by zajímavé zjistit, odkud bere inkluze svou prototypickou sílu v kontextu pojmu jinakosti ve škole. První hypotézou by mohlo být, že je to zkrátka nejdiskutovanější kontext, možná k diskutovatelnosti přispívá populistické politické klima, které vždy hledá nějaké *jiné*, vůči kterým by se vymezilo, a inkluze zde nabízí lákavé sousto. Možná je to ono institucionální *My*, které je automaticky aktivováno pojmem jinakost ve všech úspěšných absolventech školy a které odstavuje individualistickou jinakost (originalita, kouzlo, vtip, tvář, jedinečnost osobnosti) na vedlejší kolej. Je však zřejmé, že prototypem jinakosti je v českém kontextu jinakost inkluzivní a právě perspektiva inkluze se stala prizmatem, kterým autorský terén na jinakost pohlédl. Tři texty se prosazování inkluzivního vzdělávání v českém prostředí věnují zcela explicitně. Jedním je diskusní příspěvek S. Štecha, který shrnuje přijatá politická opatření a kritické výhrady vůči nim a na základě zahraničních i českých výzkumných poznatků i vlastních zkušeností coby pedagogického psychologa a ministra školství s výhradami polemizuje. Dále se jedná o článek J. Slowíka, který nabízí analýzu Ukazatele inkluze od autorské dvojice Booth a Ainscow a jeho relevanci pro české školy. Třetím je článek od autorské trojice M. Kohout-Diaz, D. Bittnerová a M. Levínská, který se zamýšlí nad aplikací inkluzivních opatření vůči romským žákům. Právě tento text dobře ilustruje limity inkluze, kdy inkluzí pojmenovaná a ochraňovaná jinakost může paradoxně vést k zakonzervování nerovnosti, jež se inkluzivními opatřeními škola snaží odstranit.

Inkluzivní vzdělávání jako pedagogická strategie reagující na oficiálně uznané jinakosti, jako je smyslové postižení, specifická porucha učení či kulturní a jazyková odlišnost (tedy kategorie definované zákonem, resp. vyhláškou), které zakládají speciální vzdělávací potřeby, je nesené apelem na rovné zacházení, které má (mít) demokratizační efekt. Dřímá v něm ale také riziko nerovnosti – ten „jiný“ bude pojmenován, onálepkován a poté omezen, vytlačen, nebo vyzdvižen, oceněn. Jeho/její jinakost vystoupí do popředí a stane se optikou, kterou se okolí na daného člověka dívá. V úvodní Maxově situaci by rozdíl spočíval v tom, že jinakost nepřináší děti, ale sama učitelka a instituce

školy – i pro ně je Max jiný. A to mnohdy nad rámec toho, jak o sobě Max uvažuje sám, tedy až do okamžiku, kdy svoji nálepkou či řečeno s Gofmanem „stigma“ (2000) přijme. Oficiálně definovaná jinakost představuje vždy problém, protože se jedná o pojmenované selhání (selhání přírody, dítěte, jeho rodiny, převládajících školských postupů...), a proto je stigmatizující. Už více než 40 let výzkumů, počínaje studii Willise (1977) či Ogbu (1974), dokládá, že ve vzdělávání i dobře míněné nálepky přinášejí coby nezamýšlený důsledek stigmatizaci, která subjektivně může ubližovat, ale může se také stát polem pro budování vlastní identity (zvláště tehdy, když se jiné pole nenabízí). Z toho vyplývá řada otázek pro české inkluzivní vzdělávání – vystačíme si jen se zacházením s dětmi jako jinými, aby mohlo být podpořeno jejich vzdělávání, nebo je nutné vytvořit diskurzivní a fyzické prostory, aby se primárně nevnímaly jako jiné, ale aby mohlo převládnout jejich pozitivní školní aktérství? Text N. Kabancové a K. Machovcové hutně zachycuje diskurzivní a fyzické bariéry, které vedou až k přání zkoumaných žáků z Ukrajiny zcela vymazat svou historii a své kořeny za účelem stejnosti a zapadnutí do školního kolektivu. Tyto bariéry přitom někdy paradoxně konstruují učitelé v dobré snaze přistupovat ke všem žákům stejně. Snadno pak dojde k nedorozumění na tak bazální úrovni, jako je neporozumění žáků českému jazyku.

Zdá se, že paradoxy inkluze jsou integrální součástí procesů, které ji rodí. Jedním z paradoxů jsou nezamýšlené důsledky zkoumání problematických okrajových jevů, kam situujeme jinakost. Jako kdyby studium a teoretizace určité oblasti, které si kladou za cíl pozvednout naše porozumění, toleranci a nápomocnost, zároveň vytvářely prostředky i prostory vyloučení s tím, jak si původně analytické a deskriptivní pojmy začnou žít vlastním zlidovělým a zpolitizovaným životem (klasickým příkladem jsou pojmy vyloučená lokalita nebo hyperaktivita). Na mikroúrovni dětského kolektivu to dokonce naznačuje i text M. Vítečkové, M. Procházkové a M. Najmonové, který představuje didaktickou aktivitu, jejímž prostřednictvím lze školní třídy vtahovat do diskuse o postojích a chování vůči těm, kteří jsou jiní. Narůstající individualismus naší kultury zapřičiňuje, že je jinakost rozeznávána, a ta, která má pozitivní a kultivovanou formu (tedy taková, která může vstoupit do dialogu s normou a může být označena jako originalita), je nejen přijímána, ale dokonce ceněna. Soustředění na jinakost se projevuje také ve školách, a to proměnou diskurzu i reálných praktik, které vyzdvihují individualitu a originalitu, a také silnější pozorností věnovanou speciálním vzdělávacím potřebám, která se například odráží v narůstajícím počtu oficiálních kategorií žáků

v této skupině. Výsledkem je, že se jinakost jako odchylka od normy (pozitivní či negativní) paradoxně stává novou normou. Žáků označených za „jiné“ přibývá, čímž se logicky ztenčuje počet těch, kteří spadají do současné normy. A hledají se cesty, jak vzdělávání přizpůsobit tak, aby „jinakost“ nebyla překážkou. V této perspektivě inkluze i všechny individualizaci vyzdvihující pedagogické přístupy představují paradoxní diskurzy – normalizují jinakost, čímž ji ale zdůrazňují. Jaký prostor se tím vytváří pro formování identity žáků a pro volbu učitelských praktik? A co více, lze v postmoderní společnosti, kde je každý individuem, ještě vůbec hovořit o jinakosti, a pokud, jakým způsobem? Některá z dilemat naznačuje text Y. Kostelecké, K. Machovcové, A. Beláňové a R. Štambergové, který se věnuje sebepojetí (coby pojmu předpokládajícímu pojmání sebe na pozadí normy a jejích hranic) žáků, jež prošli domácím vzděláváním a nyní nastoupili do školní výuky, kde přirozeně dochází k sociálnímu porovnávání.

Jinakost ve vzdělávání se stává součástí mainstreamu a přes určitý paradox začíná utvářet normu. Není však snadné se zorientovat v tom, jak ambivalentně je norma vzniklá homogenizačním tlakem školy nahlížena – jako omezení u některých žáků (například výjimečně talentovaných) a jako úspěšný výsledek u jiných (například u Romů). Diskurzivně je konstruována shora, tedy z MŠMT a EU, což z ní činí agendu politiků, nikoliv učitelů. Normativnost diskurzu jinakosti může být jedním z důvodů jeho kritického přijímání pedagogickou i širší veřejností. Pochybnosti o vlastních kompetencích při práci s „jinými“ dětmi, v tomto případě s dětmi-cizinci, potvrzuje i článek K. Záleské a A. Leix. Pocit selhání ale vyučující získávají kromě reálných interakcí s těmito žáky také (a zejména) v porovnávání sebe s normativními pedagogickými doporučeními.

Doufáme, že toto monotematické číslo přispěje k diskusi o jinakosti ve vzdělávání tím, že k sobě vztahuje texty využívající makro-perspektivu a spíše normativní optiku a texty stojící na mikro-perspektivě učitelských, a zejména žakovských zkušeností s jinakostí. Ta ukazuje jinakost jako každodenní žitou realitu žáků a jako prostor vyjednávání jejich identity v pedagogických vztazích. Více se tak z článků můžeme dozvědět o tom, jak svoji jinakost prožívá Max z úvodní školní situace, ať je dítětem z ruskojazyčného prostředí (Kabancová, Machovcová), dítětem s fatálním onemocněním (Chrastina, Klvaňová, Hudcová), dítětem z domácího vzdělávání (Kostelecká, Machovcová, Beláňová, Štambergová) či dítětem romským (Kohout-Diaz,

Bittnerová, Levínská). Žákovská perspektiva stojí v protikladu s politickým diskurzem jinakosti z hlediska toho, kdo jej konstruuje, avšak může být jeho doplněním z hlediska obsahu, který v sobě nese. Zároveň ukazuje jinakost jako agendu žáků a učitelů podmiňující proces vzdělávání, nikoliv pouze jako předpis shora či pedagogický trend.

Zkoumání jinakosti však nerozvíjí jen porozumění nejružnějším odchylkám od určité normy, nýbrž přispívá i k porozumění diskurzu normality jako takovému, tedy tomu, kdo, proč, na pozadí jakých ideologií a jakými legitimačními praktikami určuje „pravidla hry“. V neposlední řadě tedy můžeme prostřednictvím prozkoumávání jinakosti lépe porozumět tomu, co je v českém vzdělávání momentálně považováno za „to normální“.

Irena Smetáčková, Kateřina Lojdová a David Doubek

Goffman, E. (2003). *Stigma*. Praha: SLON.

Ogbu, J. U. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York: Academic Press.

Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.

Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze

Josef Slowík

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 14. 2. 2018 / upravená verze obdržena 18. 7. 2018 /
k uveřejnění přijato 18. 7. 2018

Abstrakt: Studie analyzuje na základě parametrů tzv. *Ukazatele inkluze* (Booth & Ainscow, 2007) základní charakteristiky inkluzivního vzdělávání související s přístupem k odlišnosti (resp. rozmanitosti). V první části je představeno paradigma inkluzivní edukace a to, jak se inkluze vztahuje k tématu „společného“ a „rozdílného“. Typická proinkluzivní otevřenost ke vstřícnému akceptování různosti a jinakosti je postavena do souvislostí se spojujícími a stmelujícími prvky, které symbolizují společné hodnoty, z nichž edukační proces v inkluzivní škole vychází. Další část je pak věnována tematické analýze *Ukazatele inkluze* (ve verzi jeho českého překladu; viz Booth & Ainscow, 2007) jako základního materiálu, který nejčastěji slouží pro vymezování norem školní inkluzivní edukace a jejich evaluaci. Na základě analýzy parametrů všech inkluzivních oblastí a jejich evaluačních měřítek byla identifikována čtyři zásadní témata odrážející přístup inkluzivní školy k odlišnostem: akceptace (ve smyslu vzájemného přijetí, tolerance apod.), dostupnost (jako bezbariérovost prostor, ale také psychosociální bezbariérovost v rámci školy i vzhledem k okolí komunitě nebo dostupnost zdrojů), podpora (v samotném edukačním procesu, ale třeba i v adaptaci žáků) a antidiskriminace (nejenom formální, ale jako široce pojatá důsledná rovnocennost).

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, *Ukazatel inkluze* (Booth & Ainscow, 2007), rozmanitost

Inkluze ve vzdělávání se stala tématem nejenom diskutovaným pedagogickými odborníky, učiteli, psychology, sociology, ale i tématem silně politizovaným a následně veřejně a hlasitě medializovaným. Je přitom zřejmé, že v porozumění podstatě a koncepci inkluze, stejně jako v terminologickém a definičním vymezení inkluzivního vzdělávání, zdaleka nepanuje jednota (srov. Farrell & Ainscow, 2002), a to ani mezi erudovanými profesionály, akademickými osobnostmi a autory souvisejících zásadních tematických publikací (kterých se u nás objevilo doposud jen málo). To, v čem se všechna pojetí a přístupy shodují, je reflektování pozitivního vztahu inkluzivních struktur

(školy, komunity, společnosti) k rozmanitosti, různosti, resp. odlišnosti svých členů – jak stávajících, tak i těch potenciálních. V této studii se zaměřujeme na otázku vymezování odlišnosti (rozdílnosti, jinakosti) v inkluzivním vzdělávání a identifikování „nástrojů“, pomocí kterých může inkluzivní škola reagovat na rozmanitost tak, aby dosahovala jednoho z důležitých deklarovaných cílů inkluze, totiž vytváření funkčního a koherentního společenství (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

1 Inkluzivní vzdělávání a charakteristiky inkluzivní školy

Inkluzivní přístup ve vzdělávání bývá obvykle představován z více hledisek – například lidskoprávního, sociálního, etického, psychologického, didaktického (metodologického), ale i politického (srov. např. Ainscow et al., 2006). Lechta (2016) však upozorňuje také na význam filozofických východisek, když vytýká současným pokusům o vymezení podstaty inkluzivního vzdělávání nedostatečné axiologické a kulturní zakotvení, které by odpovídalo aktuálnímu společenskému paradigmatu. Inkluzivní pedagogika by se podle tohoto autora dala představit v globálních souvislostech dokonce jako humanistický edukační přístup pomáhající řešit deficit lidství v současném světě. Navzdory mezinárodnímu a stále důraznějšímu prosazování inkluze v oblasti vzdělávání ale zůstává téma sociální inkluze (tedy inkluze v širším společenském prostoru) i nadále spíše kontroverzním tématem žhavých diskuzí (Farrell & Ainscow, 2002).

1.1 Co je a co není inkluze

Na nejednotnost definice *inkluze* a *inkluzivního vzdělávání* upozorňuje většina autorů (srov. např. Farrell & Ainscow, 2002). Důvodem je mimo jiné to, že inkluze znamená pro různé lidi různé věci (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; srov. Imray & Colley, 2017). Nacházíme proto definice odrážející užší nebo naopak širší vymezení inkluzivní edukace (tedy zaměřené na konkrétní znevýhodněné a exkluzí ohrožené skupiny, anebo naopak s důrazem na přizpůsobení běžné školy pro všechny žáky bez výjimky – srov. např. Westwood, 2013). Ainscow a kol. (2006) rozlišují škálu různých definic inkluze a inkluzivního vzdělávání na deskriptivní (reflektující různé způsoby implementace inkluze ve vzdělávací praxi) a preskriptivní (představující jakousi nabídku „ideálního“ porozumění konceptu inkluze). Inkluzi nelze zjednodušeně chápat jen jako pouhý opak (nebo negaci) exkluze (ta se

soustředí jen na určité jedince nebo skupiny odlišné od majoritní populace, zatímco inkluze je záležitostí celé společnosti, která musí být ochotna začleňovat a respektovat i podstatné odlišnosti u různých jedinců a skupin). Jako vhodné se jeví pozitivní definování inkluze na základě typických charakteristik; typické znaky inkluze přitom spočívají především v implementaci inkluzivních hodnot, jakými jsou spravedlivý přístup, participace všech, budování společenství – nebo právě respekt k odlišnostem (srov. Armstrong et al., 2010; Ekins, 2017).

Přestože optimální definici inkluze teprve hledáme, samotný koncept inkluzivní edukace není ve skutečnosti až tak nový, jak by se mohlo zdát (např. z mimořádně intenzivní diskuze tohoto tématu v posledních několika letech). Lechta (2016) jasně zachycuje ve svém popisu historické geneze inkluzivní edukace typické prvky tohoto pojetí u některých reformních pedagogických směrů už na počátku 20. stol. (např. Montessori nebo waldorfských škol) a další aktivity, spíše jednotlivé a izolované, pak v průběhu celého minulého století. Jen tak bylo nakonec možné dospět až ke známému prohlášení konference UNESCO ve španělské Salamance v roce 1994, které je obvykle citováno jako iniciační dokument pro současnou vlnu inkluzivních trendů ve vzdělávání v mezinárodním měřítku (srov. např. Farrell & Ainscow, 2002; Lechta, 2016).¹ Jakkoliv je dnes pojem inkluze skloňován nejčastěji právě v souvislosti se školním vzděláváním, ve skutečnosti se inkluze – stejně jako samotné vzdělávání – netýká nikdy pouze školy, ale zasahuje vždy také širší sociální prostředí (Armstrong et al., 2010).

V souvislosti s obtížným vymezením podstaty inkluze také stále narážíme na diskuzi nad ne zcela vyjasněnými pojmy *integrace* a *inkluze*, a to i v související odborné literatuře; v jedné z nejnovějších zásadních publikací s mezinárodním zázemím autorského týmu v tom přiznává jisté tápání rovněž již citovaný Lechta (2016). Problematické je také obvyklé spojování termínu *inkluzivní vzdělávání* především nebo výhradně se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (resp. se zdravotním postižením), přestože mnozí poukazují na to, že inkluze se týká všech žáků (a nejenom žáků) školy (srov. např. Brown, 2016; Farrell & Ainscow, 2002). Brown (2016) přímo varuje před nahlížením na inkluzi jako na pouhé zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a tříd (což podle jeho zkušenosti bývá časté zejména u vedení škol a učitelů), kdy téměř uniká

¹ Dostupné např. na <http://osf.cz/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>

požadavek přizpůsobení školy směrem k její celkové otevřenosti a přístupnosti pro všechny – samozřejmě včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (srov. také Ainscow et al., 2006). Stejný autor pak rozlišuje celkem tři úrovně inkluze: povrchovou (nebo také „povrchní“), která je pouze zohledněním nevyhnutelného politického trendu tzv. „společného vzdělávání“, dále střední, při které už dochází k výrazným a podstatným změnám ve školní praxi, teprve třetí úroveň je ale označena jako hluboká a jejím typickým znakem je zvnitřňování inkluzivních hodnot.²

Jako „přístup rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a respektující právo na adekvátní vzdělávání pro všechny“ charakterizují inkluzivní vzdělávání Hájková a Strnadová (2010).³ Upozorňují přitom, že současný „jednosměrný tlak na inkluzivní uspořádání škol má někdy za následek pouhou ‚fyzickou inkluzi‘, kdy je prosazena účast nejrůznějších minorit ve ‚většinové‘ škole, ale přítomní žáci z těchto minorit nejsou dostatečně přijímáni ani svými spolužáky, ani svými pedagogy; k inkluzi v rovině emocionální a sociální tedy ve skutečnosti nedochází.“ (s. 91). Podobně se vyjadřují i Dinh Thi a Le Thu (2010) – ti tvrdí, že i když bude inkluze ve vzdělávání vymáhána zákonem, nebude smysluplná, pokud se neseťká s pozitivním postojem a vnitřním nadšením těch, kdo ji budou realizovat. Forlin (2010) dokonce označuje pozitivní postoj a nadšení pro inkluzi jako zásadní stimul podporující kreativitu učitelů, která v případě opačného (odmítavého) postoje naopak spíše upadá.

Jestliže chceme nahlédnout na inkluzivní školní praxi, tu charakterizuje Brown (2016) zejména rovnoprávností a férovostí (žáci školy pocházejí z různého sociálního prostředí napříč celou komunitou, mají různou úroveň potřeb a schopností a všichni dostávají příležitost), participací všech (všichni mohou vyjadřovat své názory, klást otázky, sdělovat myšlenky), bezpečím (ve škole není přípustná žádná psychická ani fyzická šikana, žádná izolace nebo osamocení některých jedinců nebo skupin) a také adekvátní podporou (učitelé i další zaměstnanci pomáhají žákům a současně je stimulují, aby se

² Zde můžeme jasně zahlédnout riziko současného nahrazování termínu *inkluzivní vzdělávání* spojením *společné vzdělávání*. Zjevně však nejde o synonyma – zatímco *společné vzdělávání* je vždy nezbytnou součástí inkluze, naopak to neplatí a žáky lze vzdělávat sice společně, ale přitom neinkluzivně!

³ Právě lidskoprávní důraz (tedy důraz na rovnoprávnost ve vzdělávání) zařazuje Lechta (2016) mezi tzv. „etické komponenty inkluzivní pedagogiky“, která je podle něj spojena vždy s nezbytným požadavkem úcty a bezvýhradného přijetí jedince nebo skupiny, a to navzdory jejich odlišnostem.

učili nové věci a byli připraveni i na nezdary). Ekinsová (2017) označuje jako zásadní prvek inkluzivní školy zejména poskytování srovnatelné vzdělávací zkušenosti pro všechny.

Podle Hornbyho (2014) jsou inkluzivní školy charakteristické zejména:

- filozofií přijetí a začleňování do komunity;
- filozofií vzájemné spolupráce žáků, rodičů, učitelů a širší komunity;
- oceňováním odlišnosti (jedinečnosti) a hodnoty každého žáka;
- hodnotou vysoké kvality vzdělávání žáků;
- hodnotou vzdělávání všech žáků společně s vrstevníky;
- hodnotou vzdělávání všech žáků v běžných školách;
- hodnotou vzdělávání všech žáků v prostředí jejich místní komunity.

Zachytil tak v podstatě souhrn toho esenciálně „společného“, co je od inkluzivních škol vždy očekáváno. V úvahu je ovšem třeba také brát, že konkrétní praktická implementace dosud pevně nezakotveného a celkově velmi komplexního konceptu inkluze je výrazně ovlivňována rovněž politickými vlivy a kulturní interpretací v jednotlivých geografických lokalitách (Ekins, 2017).

Pojetím toho „rozmanitého“ v inkluzivní edukaci a tím, jak si inkluzivní škola dokáže (nebo by si měla dokázat) poradit i se značnými rozdílnostmi a odlišnostmi (nejenom) mezi žáky, se budeme zabývat dále.

1.2 Paradigma společného a odlišného v inkluzivním edukaci

Principem inkluzivního přístupu je podle většiny autorů především respekt k odlišnosti a k právu každého jedince na rovnocenné členství v komunitě a společnosti (srov. např. Ainscow et al., 2006; Lombardi, 1999). Inkluze předpokládá heterogenitu žáků, která je základní charakteristikou a jednou z nezměnitelných podmínek skutečně inkluzivní školy (Hájková & Strnadová, 2010; srov. Bartoňová et al., 2016); žáci mohou být rozdílní co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti, výkonu, věku i řady dalších faktorů, které jsou různě významné vzhledem k výchově a vzdělávání (Westwood, 2013). Rozdílnost žáků může být vnímána jako přirozená samozřejmost a přínos, může se z ní stát ale i problém, jestliže s ní škola neumí správně zacházet. Inkluzivní vstřícnost vůči rozdílnostem má řadu dobrých důvodů – především jsou to důvody (Bartoňová et al., 2016):

- humánní (úcta k druhým lidem a jejich životu);
- právní (respektování rovnoprávného přístupu ke všem); také
- pragmatické (profit z kontaktu s odlišnými lidmi, obohacení o nové úhly pohledu, nové informace, nové zkušenosti...).

Ani rozdílné schopnosti žáků nejsou v inkluzivním vzdělávání považovány za rušivé faktory, měřítkem pro evaluaci je zde totiž individuální potenciál a optimum každého jednotlivého žáka. Jakákoliv odlišnost je sama o sobě v podstatě spíše kulturním determinanem a může být vnímána negativně jako cizost, nebo (v interkulturním rámci) pozitivně jako zcela přirozená forma diverzity (srov. Brown, 2016; Farrell & Ainscow, 2002 a další). Bartoňová a kol. (2016) dokonce vidí inkluzivní školu jako spojení interkulturní a integrativní pedagogiky. Za zmínku stojí zjištění Ekinsové (2017), že rozdílnosti jsou nejenom předpokladem, ale pravděpodobně i katalyzátorem dobré inkluzivní praxe. Její výzkumné studie totiž prokázaly, že školy, které si musí poradit s větší škálou rozdílností svých žáků, vykazují větší tendenci implementovat inkluzivní hodnoty a naplňovat kritéria inkluzivní edukace.

Zajímavé je, že diferenciaci ve vzdělávání, kdy dochází k rozlišování různých jedinců a skupin, je v některých případech zcela běžně akceptovaná jako správná a přirozená, resp. neutrální (např. diferenciaci podle věku nebo stupňů vzdělávání v malotřídní škole; tomu se pak přirozeně přizpůsobuje všechno – vybavení třídy, metody a formy vyučování, časové rozvržení, přístup, a dokonce i kvalifikace učitele); jestliže ale to samé v běžné škole provedeme třeba u žáků s tělesným nebo zrakovým postižením (tedy přizpůsobíme pro ně adekvátně prostředí a přístup ke zdrojům ve smyslu zajištění bezbariérovosti, speciálních pomůcek, upravených materiálů atd.), je to už chápáno jako „specifická inkluzivní podpora“ (Armstrong et al., 2010). Důrazem na respektování a zohledňování odlišností ovšem na tyto odlišnosti zároveň upozorňujeme a narážíme tak na tzv. dilema inkluze (Brown, 2016). Identifikací speciálních vzdělávacích potřeb a nároků na nezbytnou podporu dochází totiž v běžných školách často k efektu označování konkrétních žáků ve smyslu labelingu (tedy „nálepkování“), který skrývá značná rizika (Artiles, Kozleski, & Waitoller, 2011).

Myšlenky inkluze obecně vycházejí z požadavků rovnoprávnosti a sociální spravedlnosti (Brown, 2016). Inkluzivní rovnost v přístupu ke všem žákům ale neznamená očekávání stejných výkonů nebo uplatňování stejných

postupů (např. vzdělávacích metod) v jejich edukačním procesu. Právě to však bývá stále požadavkem současné školy i společnosti: pokud chce být žák plně začleněn, musí se přizpůsobit se vším všudy (tedy obstát i v soutěži, účastnit se všeho jako ostatní – zkrátka být srovnatelný), což představuje silný asimilační tlak. Ekinsová (2017) varuje před nesprávným chápáním inkluze ve smyslu jakési uniformity. Inkluze naopak přirozeně očekává různost ve všem – i ve výkonu: každý se učí jinak, a každý proto dosáhne jinou úroveň výsledků. Heterogenita v inkluzivní edukaci tedy předpokládá spravedlivý přístup k odlišným jedincům (Artiles et al., 2011). Aby však byl takový edukační přístup efektivní a smysluplný, musí v co největší míře korespondovat s obdobným přístupem k odlišnosti (rozmanitosti) v okolní komunitě a nejlépe i v celé většinové společnosti (Brown, 2016). Ainscow (2015) označuje inkluzivně orientované běžné školy přímo jako ten „nejefektivnější nástroj k potírání diskriminace, budování inkluzivní společnosti a zpřístupňování kvalitního vzdělávání pro všechny.“ Inkluzivní školy by proto měly být nahlíženy spíše jako zdroje podpory vzdělávání a kvalitního soužití pro celou místní komunitu, než pouze jako poskytovatelé nezbytných vzdělávacích příležitostí (resp. služeb) pro své žáky (Ainscow et al., 2006).

2 Tematická analýza *Ukazatele inkluze*

Je zřejmé, že koncept inkluzivního vzdělávání není doposud vymezen a ukotven tak pevně, aby nebylo možné jím prakticky „viklat“ do všech stran. Přesto existují některé záchytné body a dokumenty, které paradigma inkluzivního vzdělávání jistým způsobem ohraničují a jsou akceptovány víceméně jako normativní (přestože si samy tento nárok nekladou). Základním materiálem, který plní roli inspirativní směrovky či mapy ukazující směr k ideálu inkluzivního vzdělávání, a současně také evaluačním nástrojem umožňujícím posuzovat okamžitou míru inkluzivity konkrétní školy je v našich podmínkách (a patrně v evropském nebo mezinárodním kontextu) tzv. *Ukazatel inkluze (Index for Inclusion)*, jehož autory jsou Tony Booth a Mel Ainscow (2007). Jak sami upozorňují, výsledek jejich tříletého ověřování tohoto nástroje představuje velmi volný materiál, nikoliv návod typu „postupujte přesně podle instrukcí“, ačkoliv by o to mnozí uživatelé stáli (Booth & Ainscow, 2002). Cílem *Ukazatele* je především podpora inkluzivních škol. Nepředstavuje žádnou novou iniciativu ani alternativní cestu k lepším výsledkům školy, pouze ukazuje jeden z možných způsobů, jak zlepšit působení škol v souladu s inkluzivními hodnotami. Podle Ainscowa (2015, s. 111) jsou

inkluzivní školy především „školami v neustálém pohybu, nikoliv školami, které dosáhly určitého dokonalého stavu“.

Autoři nepředkládají dokonce ani žádnou stručnou či souhrnnou definici inkluze – naopak inkluzi chápou jako neustálý proces zkvalitňování společného vzdělávání pro všechny žáky (nikoliv pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a pojetí i definování tohoto procesu považují za neustálené a neustále pohyblivé. Výčet charakteristik inkluzivní školy (který se stal už jakýmsi etalonem inkluzivní edukace) je podle *Ukazatele inkluze* následující (Booth & Ainscow, 2002):

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšuje se míra zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Školní kultura, politika a praxe se mění tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňují se překážky v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívají se zkušenosti z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Rozdíly mezi studenty jsou vnímány jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problém, který je třeba řešit.
- Je respektováno právo studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Škola je zkvalitňována pro potřeby studentů i učitelů.
- Je zdůrazňována úloha školy při budování společenství a rozvoji hodnot, ne jen při zvyšování výkonů studentů.
- Jsou podporovány vzájemně prospěšné vztahy mezi školou a okolní komunitou.
- Zohledňuje se myšlenka, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Autoři záměrně preferují termín „překážky v učení a zapojení žáků“ před termínem „speciální vzdělávací potřeby“. Vycházejí přitom ze sociálního modelu

problémů ve vzdělávání, podle kterého mohou překážky v učení a účasti existovat v samotné podstatě vzdělávacího prostředí nebo vznikat v interakci mezi žáky a jejich okolím (nejsou tedy nezbytně např. důsledkem postižení žáka). Opět se tedy máme vyhnout zúžení inkluze na skupinu žáků se zdravotním postižením nebo jiným parciálním znakem. Paradoxně však *Ukazatel* v popisu jednotlivých evaluačních charakteristik upozorňuje konkrétně například na určité specifické etnické a kulturní odlišnosti některých žáků, nepodařilo se zde tedy zcela vyhnout riziku zúžení (dokonce z dnešního pohledu autoři balancují místy až na hraně labelingu – byť v dobrém úmyslu).

Základním požadavkem *Ukazatele inkluze* je připustit diverzitu mezi žáky a respektovat ji při přípravě a aplikaci inkluzivních přístupů k vyučování a učení. To může znamenat rozsáhlé změny ve třídách i ve sborovnách, na školních hřištích nebo ve vztazích pedagogů s rodiči. Žák musí být pro školu zajímavý z pohledu celé jeho osobnosti. Samozřejmě, že se škola nedokáže vypořádat například se samotným zdravotním postižením žáka, může ale do značné míry zredukovat omezení, která vznikají z diskriminačních postojů a přístupů nebo z institucionálních bariér. Exkluze totiž podle autorů *Ukazatele* nemá vždy pouze formu skutečného fyzického vyloučení žáka (např. do prostředí segregované speciální školy), ale jsou to všechny překážky, které brání jeho plné akceptaci a participaci v prostředí běžné školy (např. neúspěšnost ve zvládnutí učiva, negativní hodnocení, neporozumění sociokulturnímu zázemí žáka apod.). Naopak individuální podpora nezbytná pro některé žáky může pomoci nejenom větší míře aktivity a samostatnosti těchto žáků, ale současně i zkvalitnit výuku v celé skupině (Booth & Ainscow, 2002). Autoři *Ukazatele* nabízejí a odůvodňují řadu přímých a konkrétních změn ve školství (včetně např. změny označení tenkrát již v britském školství etablované pozice „koordinátorů speciálních vzdělávacích potřeb“, která se v současnosti pilotně ověřuje v rámci některých projektů i v českých školách pod novým názvem „koordinátor inkluze“). Nepovažují přitom takovéto zdánlivě nadbytečné změny pojmů jako vytváření zmatků, ale jako pochopení neustálého vývoje situace a zpřesňování jazykové kodifikace důležitých prvků v inkluzivní edukaci – mimo jiné i v souvislosti s vývojem společenského paradigmatu. Opravdu tedy nemáme co do činění pouze s technologickým návodem k praktickému provedení inkluze; Armstrong a kol. (2010) považují *Ukazatel* inkluze přímo za globalizovaný nástroj, který je sice kulturně podmíněný, ale současně operuje (jako i celý koncept inkluze) s hodnotami, které jsou nadkulturní a nadnárodní (lidská práva, sociální spravedlnost apod.).

Struktura *Ukazatele inkluze* spočívá ve třech oblastech důležitých pro rozvíjení a hodnocení inkluzivního vzdělávání. Každá z nich zahrnuje dva okruhy, takže základní rámec vypadá následovně:

Oblast A – Inkluzivní kultura

- Okruh A.1 Budování komunity
- Okruh A.2 Stanovení inkluzivních hodnot

Oblast B – Inkluzivní politika

- Okruh B.1 Vytváření školy pro všechny
- Okruh B.2 Podpora různorodosti

Oblast C – Inkluzivní praxe

- Okruh C.1 Organizace učení
- Okruh C.2 Mobilizace zdrojů

V každém okruhu je definováno několik parametrů (5–11), které slouží jako konkrétní dosažitelné cíle a současně (sebe)hodnoticí kritéria během celého procesu vytváření inkluzivní školy. Autoři zde zároveň explicitně ponechávají značnou volnost – ne všemi měřítky se každá škola (a ve všech fázích) musí zabývat a očekává se naopak doplnění nebo jiná adaptace materiálu podle potřeb a situace konkrétní školy (je nereálné vytvořit zcela univerzální kvalitní nástroj použitelný beze změny pro všechny školy bez ohledu na jejich velikost, podmínky, složení žáků atd.).⁴ Obecný a společný rámec pro inkluzivní nasměrování by přitom měla vždy určovat aktuální legislativa.

Ukazatel inkluze nabízí škole pomoc ve snaze „převzít určitou míru kontroly nad vlastním inkluzivním rozvojem, analyzovat stávající praxi, stanovit

⁴ V českém prostředí existuje několik materiálů vycházejících z původního *Ukazatele inkluze* – všechny jsou jeho odvozenou a adaptovanou alternativou. Patrně nejznámější je nástroj vytvořený Tannenbergerovou (2016), který využívá i projekt Ligy lidských práv Férová škola (<http://www.ferovaskola.cz/standarty-ferove-skoly>) a následně jej převzalo například i MŠMT ČR při zpracování metodického materiálu pro hodnocení školy v oblasti inkluze u škol zapojených do projektů v rámci OP VVV v prioritní ose 3 – Inkluzivní vzdělávání (viz <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/hodnotici-formular-na-prokazani-indikatoru-5-10-15-vyzvy-po3>). Oproti původní verzi *Ukazatele* vymezuje čtyři tematické oblasti namísto tří, a to kulturu (kultura, politika, postoje), podmínky (materiální, organizační, personální), praxi (didaktika, individualizace, hodnocení) a relace (vztahy, komunikace, spolupráce); jejich struktura i terminologie celkově více odpovídají současným českým reáliím než originální verze *Ukazatele inkluze*.

si priority a uvést je do života“ (Booth & Ainscow, 2002). Druhá (centrální) část materiálu je proto věnována jakémusi ukázkovému (modelovému) detailnímu průvodci komplexním a efektivním použitím tohoto nástroje v praxi běžné školy. Celý proces má vést k vytvoření plánu inkluzivního rozvoje školy a jeho následné realizaci jako jedné z hlavních priorit školy. Tento rozvoj musí být ale udržitelný (a cíleně udržovaný), hodnotitelný (a pravidelně evaluovaný) – a v neposlední řadě také korigovatelný (má jít skutečně o proces neustále otevřený, nikdy nekončící, a tedy stále živý).

Tematické analýze jsme podrobili třetí (nejrozsáhlejší a nejdůležitější) část *Ukazatele inkluze*, která obsahuje měřítka a kritéria vymezující a posuzující úroveň „inkluzivity“ školy ve všech třech sledovaných oblastech – tedy v oblasti její inkluzivní kultury, inkluzivní politiky i inkluzivní praxe.

2.1 Metodologie a realizace analýzy

Pro zachycení pojetí rozmanitosti v inkluzivní škole a přístupu k ní se jeví právě tematická analýza *Ukazatele inkluze* (resp. jeho 3. části *Měřítka a otázky*) jako vhodná metoda kvalitativního zkoumání, která hledá významy skryté pod povrchem (Jandourek, 2008). Její výhodou je, že činí skryté zjevnějším, přestože interpretace významu je přitom velmi subjektivní. Boyatzis (1998) dokonce přirovnává tematickou analýzu k učení se novému jazyku a označuje ji za specifický způsob vidění (nahlížení), při kterém je přirozené, že to, co vidí jeden určitým způsobem, mohou ostatní vidět jinak. Rovněž Miovský (2006) považuje obsahovou analýzu za velmi volnou; pokud však výzkumník explicitně seznámí čtenáře s perspektivou nahlížení na předmět svého zájmu, vymezuje tím přece jenom zřetelněji hranice svého počínání, jakkoliv zůstává tato metoda stále velmi závislá na subjektivním přínosu výzkumníka.

Hendl (2016) definuje tematickou analýzu jako „proces identifikace datových vzorců, datových konfigurací a témat v kvalitativních datech“ a hodnotí ji jako pružnou a široce použitelnou metodu, která není úzce vázána na konkrétní teorii nebo pouze na jeden typ epistemologie. Tuto pružnost zařazuje jak mezi její výhody, tak současně i mezi nevýhody, a to především v souvislosti s rizikem obtížnější koncentrace na zásadní témata. Překážky a rizika spojená s využitím tematické analýzy uvádějí v podobném smyslu prakticky všichni autoři; Boyatzis (1998) například spatřuje jisté nebezpečí ve výzkumníkově projekci, ve vzorkování a v naladění a stylu zpracování. Přesto je tematická analýza mimo jiné i součástí osvědčených komplexních výzkumných postupů, jako například metody zakotvené teorie.

Vlastní struktura a postup aplikace tematické analýzy nejsou zcela přesně a jednoznačně kodifikovány. Boyatzis (1998) například uvádí čtyři stupně tematické analýzy (1. vycítění nebo tušení témat, 2. identifikování kódovatelných prvků v datovém souboru, 3. vytváření kódů – tedy vlastní kódování a 4. interpretaci nalezených témat v kontextu teoretického a koncepčního rámce). Hendl (2016) naproti tomu popisuje dokonce šest fází, a to seznámení s daty, generování počátečních kódů, vyhledávání témat, propracování témat a jejich revizi, vymezení a pojmenování témat a přípravu finální zprávy. Fakticky je ale na první pohled jádro metody vždy stejné, autoři se liší pouze v míře podrobnosti strukturace jednotlivých kroků (u Hendla jsou proto navíc samostatně uvedené operace tematizování a finální deskripce interpretovaných výsledků).

Východiskem je vždy tzv. datový korpus (Hendl, 2016), v našem případě podstatná část dokumentu (nástroje) *Ukazatel inkluze*, která obsahuje parametry inkluzivního vzdělávání a hodnotící měřítko pro evaluaci úrovně procesu inkluzivní edukace. Má-li být výsledkem tematické analýzy nalezení témat, znamená to podle Hendla (2016), že musíme nalézt „něco důležitého v datech“ (určité významy nebo konfigurace); co konkrétně to bude, však závisí zcela na výzkumníkovi. Dokument proto musíme podrobit nejprve kódování a následně kategorizaci, při které teprve lze vyčíst zásadní témata.⁵

Pro analýzu *Ukazatele inkluze* jsme použili u nás nejdostupnější verzi jeho překladu do češtiny publikovanou organizací Rytmus v roce 2007 (Booth & Ainscow, 2007). Protože materiál byl vydán před relativně delší dobou a není také v překladech plně adaptován na místní podmínky, upravujeme některé drobné (zejména terminologické) odlišnosti tak, aby odpovídaly stavu a terminologii platné legislativy a situace v naší zemi – aby tedy analýza odrážela naše aktuální realie a byla čtenářům dobře srozumitelná.

Analýzu jsme provedli induktivní formou. Vycházíme tedy z analyzovaného dokumentu (*Ukazatele inkluze*), ve kterém jsme vyhledali a identifikovali (kodovali) informace týkající se pojetí odlišnosti (rozmanitosti) a přístupu k tomuto fenoménu v inkluzivní škole. Analyzovaná část materiálu je koncipována jako autoevaluační dotazník sestavený z výroků, na které má uživatel

⁵ Obsah pojmů „kategorie“ a „téma“ bývá někdy nesprávně zaměňován; zatímco témata musí být vždy výsledkem tematické analýzy, kategorizace kódů může dosahovat různých úrovní – od prostého zpřehlednění nalezených kódů až po vytváření tzv. „subtémat“, což ovšem není vždy nutné.

(respondent) reagovat kladnou nebo zápornou odpovědí a současně určením podrobnější úrovně konkrétního parametru reflektované v pozitivním nebo negativním směru. V obsahu dotazů se intenzivně mísí odkazy a důrazy na to společné (shodné) a na to individuálně odlišné (rozdílné). Identifikace parametrů zaměřených na odlišnosti vyžaduje proto jistou citlivost, neboť i prvky označující to společné získávají často svůj smysl a odraz ve vztahu školy ke zřejmým odlišnostem (respektovaná heterogenita např. implikuje potřebu specifické podpory pro některé žáky atd.).

Kódy (jako významově související výroky) vztahující se k postojům a přístupu k odlišnostem byly identifikovány ve všech třech sledovaných oblastech *Ukazatele* přímo v jednotlivých položkách měřítek, a to i na základě detailních (nikoliv však vyčerpávajících) přehledů otázek doporučených pro evaluaci každé jednotlivé položky. Pokud tedy není kód zjevný už v samotné formulaci položky, mohl být zřetelně identifikován právě ze seznamu evaluačních otázek. Podrobná nabídka evaluačních dotazů nám tak poskytla upřesnění (podklad) pro správné porozumění významu formulace každé položky. Identifikované kódy pak byly podle významových souvislostí rozřazeny do čtyř skupin zrcadlících konkrétní témata (vytváření hlubší struktury podtémat v našem případě nebylo nutné vzhledem k omezenému množství kódů a poměrně zřetelné přímé identifikaci jednotlivých témat).

Identifikovaná témata

Pomocí otevřeného a selektivního kódování byla ve všech třech oblastech měřítek *Ukazatele inkluze* nalezena a definována následující témata vztahující se bezprostředně k prvku odlišnosti (jinakosti) v prostředí inkluzivní školy:

Akceptace

Téma akceptace (ve smyslu vzájemného přijetí, tolerance atd.) jsme rozpoznali na základě tří kódů označených jako:

- Přijetí každého žáka (měřítko A.1.1 a B.2.7) – *Ukazatel inkluze* zde například výslovně apeluje na přijímání romských žáků nebo žáků s postižením přichází také s požadavkem na komunikační přizpůsobení vůči žákům se smyslovým postižením, vstřícnost vůči žákům z jiných etnických menšin nebo citlivé a opatrné uplatňování restriktivních postupů vůči žákům s kázeňskými problémy.

- *Pozitivní postoj k odlišnostem* (měřítko C.1.3 a C.2.1) – nejde pouze o formální respekt k odlišnostem a informovanost žáků o kulturních, etnických, náboženských a jiných rozdílnostech, ale také o příležitost přímého osobního kontaktu a spolupráce s takto odlišnými spolužáky nebo i pracovníky školy; inkluzivní škola si cení jejich přítomnosti, příležitostí pro vytváření vstřícných postojů má být třeba projektová výuka zaměřená na poznání odlišných kultur a skupin.
- *Vzájemnost a sdílení* (měřítko A.1.2 a A.2.2) – pozornost je věnována povědomí žáků o velmi odlišných limitech některých spolužáků, včetně například jejich omezené schopnosti dodržovat určitá školní pravidla a normy, aniž by to bylo vnímáno jako nespravedlivé. Je vyžadován aktivní boj proti názoru, že inkluze má své meze a některé žáky ve škole zkrátka akceptovat nelze; zdůrazňováno je i uvědomění faktu, že exkluze některých žáků se odehrává v učitelských kabinetech (kde pedagogové přemýšlejí a mluví o některých žácích) nebo při mimoškolních aktivitách.

Dostupnost

Druhé téma se týká bezbariérové přístupnosti prostor školy, stejně jako psychosociální bezbariérovosti nebo také dostupných příležitostí k úspěchu každého žáka. Rozpoznávanými kódy jsou zde:

- *Prostorová a komunitní bezbariérovost* (měřítko A.1.7, B.1.3, B.1.4 a C.2.4) – samozřejmostí má být plná architektonická bezbariérovost školy, zapojení místních komunit do fungování školy bez ohledu na jejich sociokulturní, náboženské nebo etnické zázemí a opět přístupnost i pro děti z menšinových etnik nebo těch rodin, které se často stěhují a pobývají souvisle ve škole třeba kratší dobu. Akcentována je motivace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro výběr místní školy nebo i jejich přechod do této školy ze školy speciální. Do života školy mají být zapojováni i dospělí lidé s postižením (jako zaměstnanci nebo sympatizující příslušníci místní komunity) a také celá lokální infrastruktura, která může poskytnout využitelné zdroje při edukaci žáků (knihovny, spolky, úřady, volnočasová zařízení apod.).
- *Bezbariérovost edukačního procesu* (měřítko A.2.5, B.2.2, B.2.3, B.2.4 a C.1.1) znamená nesledovat překážky primárně na straně žáků, ale v parametrech a procesech fungování samotné školy; očekává se dobrá příprava a rozvoj kompetencí učitelů pro práci s heterogenní skupinou žáků

a odstraňování labelingu některých žáků. Adekvátně by měla být využívána pozice koordinátora inkluze i ostatních běžných poradenských služeb přímo ve škole, a to zejména v edukaci žáků s diagnostikovanou potřebou podpory. Důležité je také odstraňovat kulturní, komunikační a rovněž genderové překážky ve vyučování.

- *Snižování sociálních prahů* (měřítko B.2.8 a C.1.11) vyžaduje větší zaměření na podporu pravidelné školní docházky než na následnou restrikcii z důvodu neomluvených absencí (s přihlédnutím k individuální situaci konkrétních žáků). Nacházíme zde také požadavek stejné míry skupinové heterogenity ve volnočasových aktivitách zajišťovaných školou, jaká je běžná i při výuce ve třídách této školy.

Podpora

Téma podpory je saturováno kódy:

- *Přímá edukační podpora* (měřítko B.2.5, C.1.2, C.1.9 a C.2.3) – ta zahrnuje podporu komunikace pro žáky s odlišným mateřským jazykem nebo kulturním zázemím (včetně např. žáků s vrozeným těžkým postižením sluchu), dále návrh využívání metajazyka pro společné pochopení souvislostí ve výuce a předpoklad emoční podpory a empatického pochopení pro žáky s fyzickým nebo jiným hendikepem. Standardem by mělo být využívání moderních technologií, elektronické komunikace a digitalizovaných materiálů či audiovizuálních pomůcek pro žáky se smyslovým postižením.
- *Adaptační podpora* (měřítko B.1.5, B.2.1 a C.2.5) předpokládá nejenom systémovou, institucionálně zajištěnou podporu, ale také vrstevnickou pomoc ze strany spolužáků (včetně kamarádů, kteří pomohou žákovi s orientací v novém prostředí). Veškerá vzdělávací podpora pro žáky má být školou koordinována – jak ta poskytovaná přímo ve škole, tak i ta zprostředkovávaná mimoškolními institucemi (např. školskými poradenskými zařízeními). Všichni, kdo se žáky pracují, by měli také vědět o veškerých zdrojích využitelných pro podporu žáků, které jsou v rámci školy dostupné.

Antidiskriminace

Kódy související úzce s tématem antidiskriminace jsme nazvali:

- *Rovnocenný přístup* (měřítko A.2.1, A.2.3, B.1.6 a C.1.6) – inkluzivní škola nepodporuje porovnávání žáků mezi sebou, ale rozvíjí u nich schopnost ocenit úspěch svůj i druhých, a naopak vyhnout se negativní a nekonstruktivní kritice a negativnímu hodnocení každého okamžitého neúspěchu. Žádoucí je oceňování i drobných pokroků s ohledem na individuální možnosti a limity jednotlivých žáků; výsledky v učení nesmějí být v této škole kritériem pro hodnocení žáků jako takových. Inkluzivní škola je otevřená pro žáky i učitele s postižením stejně jako pro ty bez postižení – proto se vyhýbá rozřazování žáků podle výkonu nebo jiných diskriminačních znaků (např. zdravotního postižení); neinklinuje tedy k vytváření homogenních skupin, ale pokouší se zajistit rovnováhu (včetně té genderové) a v heterogenních skupinách nastavovat podmínky přibližně stejně výhodné pro všechny. Hodnocení je především formativní, kooperativní a citlivé.
- *Protidiskriminační opatření* (měřítko A.2.6, B.1.1 a B.2.9) mají zajistit zamezení institucionální diskriminace a snižovat tlak na exkluzi žáků ze sociokulturně a etnicky odlišného prostředí. Odmítána je jakákoliv stereotypizace (genderová, etnická apod.). Nediskriminující přístup by měl být zjevný i v personální politice školy, a tedy v zastoupení různých sociálních skupin mezi zaměstnanci školy (opět včetně genderových i věkových parametrů). Nejenom formálně, ale prakticky musí být ve škole efektivně zamezováno jakékoliv šikaně, a to ve všech jejích formách (riziko šikany musí být prokazatelně snižováno na minimum).

Tabulka 1

Přehled identifikovaných témat na základě nalezených kódů

AKCEPTACE	DOSTUPNOST	PODPORA	ANTIDISKRIMINACE
A.1.1 Každý se cítí vítán	A.1.7 Do školy se zapojují všechny místní komunity	B.1.5 Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli	A.2.1 Od všech studentů se toho hodně očekává
A.1.2 Studenti si navzájem pomáhají	A.2.5 Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy	B.2.1 Všechny formy podpory jsou koordinovány	A.2.3 Studenti jsou ceněni stejně

AKCEPTACE	DOSTUPNOST	PODPORA	ANTIDISKRIMINACE
A.2.2 Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze	B.1.3 Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti	B.2.5 Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení	A.2.6 Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace
B.2.7 Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen	B.1.4 Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám	C.1.2 V hodinách se podporuje zapojení všech studentů	B.1.1 Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich kariérní postup jsou spravedlivé
C.1.3 V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem	B.2.2 Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů	C.1.9 Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů	B.1.6 Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti
C.2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení	B.2.3 Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní	C.2.3 Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení	B.2.9 Šikana je omezena na minimum
	B.2.4 Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby	C.2.5 Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi	C.1.6 Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů
	B.2.8 Omezují se překážky v docházce		
	C.1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti		
	C.1.11 Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit		
	C.2.4 Zdroje v komunitě jsou známy a využívají se		

3 Diskuze a stručná reflexe přístupu k rozmanitosti v inkluzivní škole

Na první pohled je zřejmé, že přístup k rozdílnosti (odlišnosti, jinakosti...) je v koncepci inkluzivní školy prezentován a formulován téměř výhradně pozitivním způsobem (negativně formulovaných výroků je v souvislosti s tímto zásadním prvkem v *Ukazateli inkluze* minimum). Všechna čtyři identifikovaná témata obsahují jak praktické (nebo přímo materiální) konotace, tak i zacílení na složku názorů, postojů a dalších psychosociálních projevů. Řada požadavků je v současnosti již zarámovaná i legislativními opatřeními. Velmi snadno si lze čtyři formulovaná témata představit jako vrstvy, které však nelze jednoznačně uspořádat do hierarchické struktury (spíše se prolínají a doplňují, než aby vykazovaly zřetelný poměr nadřazenosti a podřazenosti). Důležitá je jejich vzájemná provázanost; jestliže některá škola například aplikuje podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (v podobě doporučených podpůrných opatření), ale nezabývá se tématem skutečného přijetí těchto žáků ze strany spolužáků, učitelů, ostatních zaměstnanců školy, příp. i rodičů a dalších členů místní komunity, snaží se sice o „společné vzdělávání“, ale nelze ji označit za skutečně inkluzivní. Ani když zajistí bezchybnou architektonickou bezbariérovost, nevyloučí totiž existenci ještě závažnějších psychologických a sociálních bariér a potenciálně v ní nepochybně zůstává riziko různých forem diskriminace. Podobně bychom mohli jmenovat další možné příklady nekomplexního přístupu k základním inkluzivním tématům.

Témata akceptace, dostupnosti, podpory a antidiskriminace mohou ukazovat také na jistý cyklický proces: jestliže se škola rozhodne skutečně akceptovat různé žáky (i pracovníky), nevyhnutelně musí něco udělat pro to, aby se těmto žákům (nebo i zaměstnancům) stala dostatečně dostupnou (po všech stránkách). Aby pak tito žáci (a zaměstnanci) mohli ve škole úspěšně působit – tedy vzdělávat se nebo se podílet na fungování školy, je nezbytné jim poskytovat a zprostředkovávat přiměřenou podporu a omezovat na minimum všechny možné prvky diskriminace, které by mohly vést k neúspěchu těchto jedinců, eventuálně i k jejich opuštění školy. Tím by totiž byla popřena vstřícnost a připravenost školy k přijetí různých žáků a pracovníků (opět se tedy ocitáme u prvního identifikovaného tématu). *Ukazatel inkluze* má školám v praxi pomoci nejenom úspěšně tento inkluzivní kruh uzavřít, ale až do maximální možné míry naplňování popsanych parametrů zvyšovat (zkvalitňovat). Ve skutečnosti se tím tedy inkluzivní kruh mění v inkluzivní spirálu, která má svoji hranici tam, kam sahají maximální možnosti konkrétní školy.

V nalezených kódech (resp. v podrobných evaluačních dotazech u jednotlivých měřítek) se objevuje místy snad až příliš ostré zacílení na etnické menšiny, například v souvislosti s dodržováním pravidelné docházky do školy nebo s častými problémy v chování – to může působit zbytečně nálepkujícím dojmem (ne-li dokonce jako ukázková stereotypizace). Protože autoři *Ukazatele* vybízejí ke kreativnímu přístupu k celému materiálu (při zachování základního významu a hodnotového rámce), můžeme jen doporučit při využití tohoto nástroje jeho úpravu a „pročištění“ tak, aby žádné pasáže nevzbuzovaly pochybnosti z hlediska současného inkluzivního diskurzu v našich podmínkách. Není tedy nutné (a možná ani vhodné) přemýšlet konkrétně například o žácích romského etnika, ale pracovat s problematikou žáků ohrožených školní neúspěšností, žáků pocházejících ze sociálně vyloučeného nebo sociokulturně znevýhodněného prostředí apod. Toto širší vymezení navíc poskytuje příležitost pochytit specifika i takových žáků, kteří by při úzkém (např. etnickém) vymezení zůstali nepovšimnuti.

Velmi progresivně naopak *Ukazatel inkluze* myslí v různých oblastech i na roli a zapojení (přínos) učitelů, rodičů nebo dalších členů místní komunity, kteří patří sami do kategorie osob se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním – to by se mohlo pro naše školy stát velmi dobrou inspirací. Zatímco očekávání genderové vyváženosti pedagogických týmů v základních a středních školách je u nás v současnosti asi spíše jen virtuálním přáním (ze známých důvodů výrazná převaha žen mezi pedagogickými pracovníky dlouhodobě přetrvává), o dalších typech personální heterogenity české školy momentálně pravděpodobně ani neuvažují.

4 Závěr

Na základě analýzy *Ukazatele inkluze* jsme jako témata odrážející přístup inkluzivní školy k rozmanitosti (resp. k odlišnostem) identifikovali akceptaci, dostupnost, podporu a antidiskriminaci. Všechny tyto pojmy se frekventovně vyskytují i v diskuzích nad problematikou společenského začleňování různě znevýhodněných osob (nejenom v odborném diskurzu, ale i v médiích). Až nápadně tato identifikovaná témata znovu zdůrazňují již několikrát uvedenou myšlenku, kterou můžeme připomenout terminologií samotného *Ukazatele inkluze* – totiž že inkluze ve vzdělávání je pouze jedním z aspektů inkluze ve společnosti. To je zatím stále spíše opomíjený fakt: inkluzivní vzdělávání není samostatným a izolovaným konceptem, ale neoddělitelně souvisí se sociální inkluzí osob s postižením a znevýhodněním a dalších minorit, které

jsou v běžné společnosti ohroženy sociálním vyloučením. Proto ani samotný *Ukazatel inkluze* nepracuje aktivně pouze se striktně ohraničeným prostředím školy, ale i s místní komunitou, municipalitou nebo rodinami žáků. Na to u nás momentálně prosazovaný koncept „společného vzdělávání“ (pokoušející se většinou pouze jaksi technologicky naplnit legislativní požadavky) prakticky nepomýšlí.

Podle Boardmana, Killaspy a Mezey (2010) mají koncepty sociální inkluze a exkluze výrazné morální a politické konotace, a to se týká i přístupu k rozmanitosti v širších souvislostech a v širším sociálním prostředí. Jestliže spolu s Jankovským (2003) budeme chápat politiku jako morálku společnosti, je zřejmé, že na národní i evropské politické scéně momentálně sledujeme nesnadnou diskuzi právě k tématu vztahu k „těm odlišným“ a že to (byť zatím zdánlivě nepřímě) souvisí i s dalším přístupem k sociální inkluzi a také k inkluzivnímu vzdělávání. K tomu však zároveň musí nalézt vlastní postoj i každý člověk individuálně – a postoje se pak promítají v rovině etiky lidského jednání, připustíme-li s Jankovským (2003) pochopení etiky jako morálky jedince. A protože mezi morálkou společnosti a morálkou jedince nevede vždy přesná hranice, neboť se vzájemně ovlivňují a vytvářejí jakési spojitě nádoby, bude si nutné stále aktivněji vymezovat a hlídat kvalitu osobního postoje a přístupu k odlišnosti druhých lidí. To platí i pro pedagogy v běžných školách, které jsou nuceny postupně se transformovat ve školy více heterogenní; otázkou však zůstává, do jaké míry to nakonec bude skutečně transformace ve smyslu naplňování parametrů inkluzivní edukace. Aby přechod k inkluzivnímu vzdělávání byl opravdu úspěšný, nestačí k tomu legislativní úpravy a formální tlaky. Bude muset dojít k závažným a hlubokým proměnám kultury, politiky a praxe škol tak, aby odpovídaly rozmanitosti všech žáků v místní komunitě (Ainscow 2015, s. 111). V opačném případě se může stát, že nakonec přece jenom zvítězí hlasy, které dnes podle Ekinsové (2017) označují inkluzi jako naivní koncept prosazující se pouze díky snaze o extrémní politickou korektnost. Inkluzivní změny se nemohou odehrávat pouze za dveřmi škol – resp. pokud se o ně budeme pokoušet pouze tam, nemohou mít potřebnou kvalitu ani záruku trvalosti. Jak uzavírají také Imray a Colley (2017), zůstane-li inkluze omezená úzce na oblast školního vzdělávání, je už nyní v podstatě mrtvá; pokud se jí ale podaří prosazovat jako pevnou součást široké sociální inkluze, může to být neobyčejně životaschopný koncept.

Literatura

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Armstrong, A. Ch., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., ... Opatřilová, D. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Boardman, J., Killaspy, H., & Mezey, G. (Eds.). (2010). *Social inclusion and mental health*. London: RCPsych Publications.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus. Dostupné z <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brown, Z. (2016). *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice*. New York: Routledge.
- Dinh Thi, N., & Le Thu, H. (2010). *How-to guide: Preparing teachers for inclusive education*. Baltimore: Catholic Relief Services.
- Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusion practices in schools*. New York: Routledge.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (Ed.). (2002). *Making special education inclusive from research to practice*. London: David Fulton.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education*. New York: Springer-Verlag.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is dead. Long live inclusion*. New York: Routledge.
- Jandourek, J. (2008). *Průvodce sociologií*. Praha: Grada.
- Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Lombardi, T. P. (1999). *Inclusion: Policy and practice*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.
- Westwood, P. S. (2013). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. New York: Routledge.

Autor

PhDr. Josef Slowík, Ph.D., Katedra pedagogiky, Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni, Chodské nám. 1, 306 14 Plzeň, email: slowik@kpg.zcu.cz

What is diverse and what is common in an inclusive school in terms of the Index for inclusion

Abstract: The study analyzes basic characteristics of inclusive education related to diversity (otherness) based on the indicators and parameters used in *Index for inclusion*. In the first part, there is presented a paradigm of inclusive education and how this concept refers to the topic of “common” and “different”. A typical inclusive openness to welcoming acceptance of diversity, difference, and otherness is showed in a connection to the stapling elements of common values which are fundamental in an inclusive educational process. The next part is devoted to the thematic analysis of the *Inclusion for inclusion* (Booth & Ainscow, 2007), a basic material frequently used as a standard of school inclusive education (and of their evaluation). Analysing all parameters of inclusive areas and their evaluation benchmarks, we have identified four key themes reflecting the approach of inclusive school to differences; those are Acceptance, Accessibility, Support and Antidiscrimination.

Keywords: inclusion, inclusive education, Index for inclusion, diversity

Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka

Magdalena Kohout-Diaz ^a, Dana Bittnerová ^b a Markéta Levínská ^c

^a Université de Bordeaux

^b Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Společensko-vědní modul

^c Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Redakci zasláno 27. 2. 2018 / upravená verze obdržena 1. 8. 2018 /
k uveřejnění přijato 1. 8. 2018

Abstrakt: Tématem textu jsou limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v rámci českého školství. V první části se text zaměřuje na vymezení inkluze. Vychází z definice UNESCO a charakterizuje ideový vývoj pedagogického přístupu k lidem, kteří jsou označeni jako ti, kteří potřebují podporu při vzdělávání. Následuje deskripce problematiky vzdělávání Romů v České republice a pohled na vybrané strategie a na opatření, jejichž cílem byla podpora rovného přístupu ve vzdělávání. Cílem výzkumné části je prostřednictvím analýzy výsledků výzkumů najít limity inkluze ve vzdělávání romské minority. Metodologicky příspěvek vychází z Glaserova přístupu k zakotvené teorii, z postupů školní etnografie, z teorie kulturních modelů, která navazuje na kognitivní antropologii. Glaser tvrdí, že při hledání teorie lze považovat všechny informace za data. Na základě uvedeného tvrzení byla provedena analýza a konceptualizace dat z vlastních etnografických výzkumů týmu Bittnerová, Doubek, Levínská, byly diskutovány studentské závěrečné práce a vědecké výstupy dalších badatelů v oblasti vzdělávání minorit. V textu je ukázáno, co se děje, když do vzdělávacího systému vstupuje romský žák, jak na něj reaguje školní prostředí a jak romské děti a rodiče vyjednávají s institucí školy a jejími aktéry. Dospíváme k závěru, že jádrovou kategorií v uvažování o inkluzi Romů je IDENTITA ŽÁKA¹. Důležité je, aby romskému dítěti nebyla upírána, aby byl identifikován jako žák, nikoliv jako Rom. Proces identifikace se musí odehrávat nejen na úrovni školy, ale také v rodině a ve vztahu k sobě. Inkluze romského žáka by měla spočívat v přiznávání identity žáka a její zvnitřnění dítětem i rodiči.

Klíčová slova: inkluze, školní etnografie, vzdělávání Romů, etnicita, kulturní modely

Hlavním tématem článku je ukázat limity inkluzivního vzdělávání v prostředí českého školství na příkladu vzdělávání Romů. Otázku inkluze promyslíme ve vztahu k české škole a romským žákům, tedy skupině, která je chápána

¹ Malými kapitálkami jsou v textu označována schémata – kulturní modely (Bittnerová et al., 2011a; Levínská, Bittnerová, & Doubek, 2017). Podrobněji viz sekce Metodologie.

jako zranitelná, a tedy i handicapovaná, která je adresátem speciálních vzdělávacích potřeb. V první části textu se zabýváme ideou inkluze a výzvami, které přináší do vzdělávacích systémů. Navazujeme deskripcí situace v České republice, která se týká zavádění inkluze do českého vzdělávacího systému. Zaměřujeme se především na problematiku vzdělávání Romů a na legislativní změny, které byly pro podporu dané minority provedeny a na to, co v rámci vzdělávacího systému znamenají. Odpovídáme na otázku, proč je obtížné myšlenky inkluze obhájit u širší veřejnosti i u profesionálních pedagogů.

Ve výzkumné části podáváme holistický pohled na problematiku inkluze, na její limity v kontextu vzdělávání Romů. Ucelenost pohledu dosahujeme tak, že nevycházíme pouze z našich výzkumných dat, ale diskutujeme je s kvalitativními výzkumy dalších badatelů v oblasti vzdělávání. Pracujeme v duchu Glaserovy *zakotvené teorie*. Jádrou kategorií je ustanovení identity žáka, která je zásadní pro úspěšné absolvování školní docházky. Identifikujeme několik typických situací, při kterých je IDENTITA ŽÁKA vyjednávána. Z těchto situací vyplývají limity, které aktéři nejsou ochotni či schopni překročit, aby mohly být ideály inkluze naplněny.

1 Inkluzivní vzdělání

Základní rámec pro pochopení idejí inkluzivního vzdělávání podává definice UNESCO (2017), která je vnímána jako milník inkluzivního přístupu a je považována za celosvětově závaznou normu (World Education Forum 2015, 2015):

Inkluzivní vzdělávání je založeno na právu všech na kvalitní vzdělávání, které splňuje základní vzdělávací potřeby a obohacuje životy studujících. Zaměřuje se zejména na zranitelné a znevýhodněné skupiny, snaží se plně rozvíjet potenciál každého jednotlivce. Konečným cílem inkluzivního kvalitního vzdělávání je ukončit všechny formy diskriminace a podpořit sociální soudržnost. (UNESCO, 2017)

Definice UNESCO upřesňuje cíle inkluzivního vzdělávání a jeho hlavní charakteristiky. Inkluzivní vzdělávání lze považovat za univerzální projekt, který vyrůstá z humanistických kořenů. Jde o progresivní ideál sociálního rozvoje společnosti v celosvětovém měřítku.

Negativní dopady ideálu inkluze spočívají v paradoxu, který je způsoben tím, že inkluzivní vzdělávání se soustředí na skupiny, které byly nejprve ad hoc označeny jako „zranitelné“. Zaměření na populace v obtížných sociálních,

kulturních a ekonomických podmínkách je formulováno s cílem ukončení jakékoli formy diskriminace. Avšak paradoxně se objevují důsledky pozitivní diskriminace, na jejímž základě dochází k izolování sociálních skupin, kterým má být pomáháno a které se stávají díky poskytování pomoci stigmatizovanými. Proces inkluze probíhá prostřednictvím vyjednávání mezi globálním mezinárodním paradigmatem a lokálním kontextem a prostředím a jeho nástrahami jsou obě extrémní pozice – přehlížení odlišností i jejich zvýznamňování v duchu pozitivní diskriminace.

Otázky inkluzivního vzdělávání jsou jedním z hlavních témat, o nichž se v současné době velmi diskutuje v akademické (školní) i vědecké komunitě po celém světě. Ačkoli je k dispozici poměrně bohatá literatura, stále ještě existuje mnoho témat, která nejsou dostatečně zpracována, a nejsou naplněny veškeré nároky, které jsou mezinárodně kladeny na vědeckou literaturu v oblasti sociální, profesní a akademické. Podle UNESCO (2017) by v každé zemi měly být procesy inkluzivního vzdělávání hlavní otázkou nového stylu výchovy a odborné přípravy. Je nutné, aby byly odlišeny od ideologického nebo mezinárodního rétorického přístupu, jenž je terčem kritiky odpůrců inkluze, kteří argumentují, že v lepším případě je proces inkluze vyvolán módními trendy, v horším případě koresponduje s pojetím globální neoliberalizace společenských funkcí. Změna paradigmatu vyplývající z inkluzivního vzdělávání je naopak odrazem rozsáhlých institucionálních a epistemologických změn a reflektuje rozšíření etického horizontu v kontextu práva na vzdělání pro všechny (Benoit, 2012; Ebersold, 2009).

Vznik nového vzdělávacího paradigmatu v 90. letech byl celosvětově založen na několika konsenzuálních textech, jako je *Světová deklarace vzdělávání pro všechny: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb* (UNESCO, 1990; MŠMT, 1990), *Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami* (UNESCO, 1994; Pedagogické.info, 2016) a *Světové fórum o vzdělávání, Vzdělání pro všechny: dodržet naše kolektivní závazky* (UNESCO, 2000). Uvedené texty zdůraznily nutnost přijetí systémového přístupu k postižení a obecněji k překážkám v procesu učení a výchovy, tj. „uznání zásadního dopadu životního sociálního prostředí na jejich vznik ve škole a jinde“ (Lavoie, 2017). Inkluzivní vzdělávání tedy zahrnuje prozkoumání širokého školního a sociálního prostředí, partnerství a zdrojů, které přispívají k řešení specifických vzdělávacích potřeb zjištěných v určitém pedagogickém kontextu (UNESCO, 2005, 2009). Handicap je třeba chápat v širším kontextu, nejen jako problém, který primárně souvisí s dopady konkrétního postižení a fyziologických dysfunkcí učení.

Naplnění ideálů inkluzivního vzdělání přímo závisí na odstoupení od úzce vymezené zdravotní koncepce speciálních potřeb a tomu odpovídajících kategorizací pocházejících z medicínského diskurzu, protože dané kategorizace determinují definici „speciálních vzdělávacích potřeb“ a dávají jim výlučně endogenní rozměr, vlastní dotyčným subjektům. Analýza speciálních vzdělávacích potřeb, která stojí na medicínském základě, má tendenci zužovat vzdělávací nároky na postižené jedince. Kompenzace zůstávají pouze na úrovni kompenzace dysfunkcí a nejsou spojeny s širším rozbohem komplexní situace. Výsledkem toho je, že pokud jde o organizaci vzdělávacích systémů, dochází spíše k množení speciálních oborů a výuk, což znamená rozvíjení paralelního vzdělávacího kurikula, a nikoli o rozvíjení inkluzivního pedagogického postoje k rozmanitosti a heterogenitě žáků.

Inkluzivní vzdělávání upozorňuje účastníky vzdělávacích systémů na dostupnost učení pro všechny žáky a na zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb v poměru k potížím, které se v dané situaci vyskytují, a to ve vztahu k afektivním, sociálním a institucionálním podmínkám, které činnost charakterizují (Vergnaud, 2004, s. 9). Žák se setká s překážkami ve svém učení nebo ve svém rodinném či společenském životě, což vede k potřebě podpory, která je základem speciální vzdělávací potřeby (Benoit, 2008). Úkolem učitele je sledovat dostupnost učení v každé situaci tím, že vyhledává pedagogické a didaktické mediace odpovídající konkrétním překážkám, s nimiž se žák může setkat. Souhrnně lze říci, že studující, ať jsou zdravotně postižení, nebo ne, *nejsou* problémem, ale spíše *nás upozorňují* na problémy a na způsoby edukace těch, kteří je vychovávají a vzdělávají v kontextu moderní mutace vzdělávacího vztahu, která vyplývá z globální perspektivy na inkluzivní společnost (Gardou, 2012).

Pojmy „speciální vzdělávací potřeby“, „zdravotní postižení“ a „znevýhodnění“ jsou základními pojmy inkluzivního paradigmatu, které se snaží být ambiciózní ve vzdělávacích transformacích, jež probíhají po celém světě. Bohužel uvedené pojmy prozatím odhalují, že „normativní napětí a trhliny lidského společenství přežívají [...] a že povinnost konsensu zachovává totožnost“ (Gardou, 2012, s. 41).² Nároky systému na jednotné výstupy, např. jednotné přijímací zkoušky, jednotné centrálně hodnocené maturity, jsou v kontrastu s požadavkem na individuální přístup a rozvoj jedince dle jeho individuálních

² Myšlenku Charlese Gardou lze ilustrovat v kontextu vzdělávací praxe. Mnozí si otázku rovného přístupu ve vzdělávání spojují s požadavkem zacházet se všemi totožným způsobem, stejně je hodnotit atp.

potřeb, zájmů, možností. Jak uvidíme později, jinakost může být někdy těžko přijatelná právě proto, že vylučuje totožnost.

Mechanismy začleňování a sociálního vyloučení osob se speciálními vzdělávacími potřebami jsou již dlouhou dobu studovány mezinárodními výzkumy (Goffman, 1963; Sticker, 1982; Bouvier & Niel, 2010). Kategorizování žáků názvy „líný“, „abnormální“ nebo „deficitní“ byly vystřídány novými a více prointegračními nomenklaturami, zejména v oblasti vzdělávání a v odvětví handicapovaných a neadaptovaných dětí. V rámci prosazující se logiky inkluze a přizpůsobení kurikula se pro výše uvedené žáky vytvářejí (vytvářely) podmínky odvozené od vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. Přesto si stále musíme uvědomovat, že diskriminační koncepce přetrvávají a že neustále existují dlouhodobé problémy s překonáváním segregačních postojů (Le Laidier & Prouchandy, 2012).

V roce 2000 společně s postupným zobecňováním přístupu ke speciálním vzdělávacím potřebám se významně rozvinula rétorika inkluze na mezinárodní úrovni (Warnock, 1978). Cílem evaluace situace, která handicap způsobuje, mělo být postupné distancování se od diskriminačních koncepcí, které z postižení dělaly pouze přirozenou věc nebo fyziologickou vadu a které byly reprezentativní v dominanci medicínského diskurzu v oblasti vzdělávání. Podobné koncepce nepřispívají k inkluzi žáků se zdravotním postižením (Vial, 1990; Plaisance, 1999).

V oficiálních dokumentech, v návaznosti na mezinárodní zákony z let 1990, koncept speciálních vzdělávacích potřeb postupně nahradil termín školní *neúspěch* (*echec scolaire*) z let 1960–1970, a dokonce i termín *potíže* z let 1980 (Bomey, 1995; Berzin & Brisset, 2008). Inkluzivní logika se postupně rozšířila a snaží se být legislativním nástrojem proti začleněným diskriminačním praktikám (Tadema, Vlaskamp, & Ruissenaars, 2008; Ebersold, 2009; Ebersold & Detraux, 2013). Termín *handicap* tak získal od Světové zdravotnické organizace v rámci Mezinárodní klasifikace zdravotního postižení a duševního zdraví (CIH) tripartitní smysl „postižení, porucha a znevýhodnění“ (WHO, 1980; OECD, 2007). Daná klasifikace zdůrazňuje sociálně konstruovaný a situační charakter handicapu a speciálních vzdělávacích potřeb. Mezinárodní konsensus o uvedeném přístupu k handicapu a k jinakosti byl od roku 1980 neustále potvrzován na mezinárodní úrovni (OSN, 1994, 2006; UNESCO, 1994, 2011, 2014) a bude mít stále větší dopad v kontextu společenských změn. Povede k celkově příznivějšímu klimatu ve vztahu k akceptování rozmanitosti všeho druhu.

Posunutí významu pojmů handicap a speciální vzdělávací potřeby a jejich nahrazení pojmy jako např. podpůrné opatření, iniciuje zahájení skutečné sociální revoluce, která předpokládá inkluzi jako mechanismus, jenž není jen „zpětnou korekcí poškozeného, nepravosti, segregace a ignorování“, ale spočívá v novém pohledu na lidstvo, chápané jako „nekonečno životních konfigurací a mozaika zvláštností“. Z tohoto pohledu, „křehkost a skromnost nejsou synonymní malichernosti“ a „spravedlnost a svoboda jsou tmelem“ sociální soudržnosti (Gardou, 2012, s. 152).

2 Problematika vzdělávání Romů v České republice

Česká republika postupně reaguje na prohlubující se (reálnou i asociovanou) distanci mezi českou majoritou a romskou minoritou, na hromadný exodus Romů do zahraničí, jež se odehrával ke konci 90. let 20. století a po přelomu milénia jako výraz touhy lidí opustit svůj špatný život (Uherek, 2007; Davidová & Uherek, 2014; Kouba, 2014), a na svoji prohru u štrasburského soudu v *případu D. H. a ostatní versus ČR* v roce 2007, kdy byla ČR obviněna z neoprávněného vzdělávání 18 romských dětí na praktických školách. Trend segregovaného vzdělávání Romů byl přítomen v praxi socialistického státu a přetrval i po změně režimu v roce 1989. Problém spočíval v povaze praktických, před rokem 2005 zvláštních, škol. Praktické školy měly zajišťovat vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením, avšak opakovaně docházelo (a dochází) ke spojování etnické charakteristiky s mentální nedostačivostí.

Dle výzkumu ombudsmana ČR (*Výzkum veřejného...*, 2012) na 67 praktických školách bylo na základě pozorování a dotazníků vyplněných učiteli odhadnuto, že romské děti tvoří cca 32–35 % z žákovské populace, přestože v celkové populaci je podíl Romů 1,4–2,8 %. Ze všech dětí navštěvujících základní školy činí romské děti podle kvalifikovaného odhadu 3,7 % (Úřad vlády České republiky, 2017).³

V roce 2016 bylo v ČR celkem 4141 základních škol, v nichž studovalo celkem 906 188 žáků. Kvalifikované odhady uvádějí, že z uvedeného počtu je 33 858 žáků romských (MŠMT, 2016). Přes zavedení níže uvedených legislativních změn zatím nedošlo k významnému úbytku žáků vzdělávaných v souladu s kurikulem, které má snížené nároky. V současné době (2016/2017)

³ Kvalifikovaný odhad byl proveden na základě plošného sčítání 2016, v němž ředitelé škol měli odpovídat v elektronickém dotazníku, kolik romských žáků navštěvuje školu a dle jakého plánu se vzdělávají. V předchozích letech nebyla daná informace k dispozici.

se vzdělává v rámci programu pro LMP⁴ 4318 romských žáků, což je 30,9 % ze všech 13 983 žáků vzdělávaných podle programu LMP, podle programu pro speciální školy se vzdělávalo 611 romských žáků, kteří tvoří 9,4 % z celkového počtu žáků vzdělávaných v programu s výrazně nižší vzdělávací ambicí (ÚV ČR⁵, 2017, s. 31). Výsledky šetření MŠMT (2016, s. 5) ukazují, že se 85,4 % romských žáků vzdělává podle RVP ZV, 12,8 % dle RVP ZV – LMP a RVP ZV UV⁶, 1,8 % pro RVP ZŠ speciální.

Problémem není pouze vzdělávání romských dětí podle RVP ZV – LMP, ale i vzdělávání v segregovaných školách v blízkosti vyloučených lokalit. Zpráva (Úřad vlády..., 2017) uvádí, že na 83 základních školách je více než polovina dětí romských a ve 136 školách je romských dětí více než jedna čtvrtina. V základních školách s 50% a vyšším podílem romských dětí bylo vzděláváno 24,3 % romských žáků (ÚV ČR, 2017, s. 30). Na 80,9 % základních škol dochází méně než 5 % romských žáků, na 13,8 % základních školách studuje 5–24,9 % romských žáků (MŠMT, 2016, s. 6).

Od roku 2015 nejsou praktické školy v legislativě zakotvené. To nicméně neznamená, že by fyzicky neexistovaly a že by neexistovaly děti, u kterých je diagnostikováno hraniční pásmo inteligence. Ty jsou vzdělávány ve školách zřízených podle §16 odst. 9 nového školského zákona 561/2004⁷, které jsou určeny výhradně pro děti s mentálním handicapem.

Z dosavadní praxe lze usoudit, že český vzdělávací systém je determinován medicínským paradigmatem handicapu, jehož důsledkem je propracovaný systém speciálních škol, speciálních pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden.⁸ Síť kvalitních diagnostických center je nesporně pozitivním výdobytkem medicínského přístupu. Negativním aspektem je vnímání segregace jednotlivých kategorií v kontextu normativity stanoveného ideálního stavu. Produktem medicínského přístupu je model či schéma

⁴ Přesné znění je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, dále zkratka RVP ZV – LMP.

⁵ ÚV ČR – Úřad vlády České republiky.

⁶ RVP ZV UV – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení*.

⁷ V současné verzi, platné od 1. 9. 2017, i v původní verzi nového školského zákona 561/2004 jde o §16 odst. 9.

⁸ Nicméně školská poradenská zařízení byla na základě šetření mezinárodních institucí kritizována, že „nemají standardizovaný přístup k testování a používají ve vztahu k romským dětem zastaralé testy“ (Úřad vlády..., 2013, s. 79).

SEGREGACE „JINÝCH“, jež se projevuje i v českém školství a v ambivalenci přístupů také na politické scéně.

Jednou z příčin obtíží v dosahování proinkluzivních cílů je diskontinuita rozhodnutí díky střídání ministrů, druhou vyhocené názory veřejnosti i odborníků na inkluzi. V roce 2010 byl přijat *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (2018; dále NAPIV), jehož implementace nebyly dostatečně naplňovány. Negativní roli zde sehráli ministři Dobeš (2010–2012) a Fiala (2012–2013), kteří otevřeně hájili existenci praktických škol, a intervence ze strany Asociace speciálních pedagogů (OBSE, 2012).

Navázání na NAPIV a odklon od medicínského přístupu měla zajistit opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j.: MŠMT-28603/2016, kterým se mění rámcový program pro základní vzdělávání, které vstoupilo v platnost v roce 2016 a vyhláška 27/2016 Sb.⁹

Výše uvedené opatření ministryně vstoupilo v platnosti v září 2016 a ukládá, aby byl RVP ZV – LMP uveden do souladu s RVP ZV nejpozději do 1. září 2018. Žáci druhého stupně, kteří byli dosud vzděláváni dle programu pro LMP, v něm mohou dokončit školu, ale rodiče mají být upozorněni na možnost přestoupit do běžného vzdělávacího proudu. Pro naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáků upraví škola vzdělávací podmínky (Valachová, 2016).

Vyhláška 27/2016 Sb. usiluje o nové uspořádání vzdělávacího systému v duchu inkluzivního vzdělávání (viz výše). Je v ní kladen důraz na individuální přístup k žákovi prostřednictvím podpůrných opatření, na které získá právo na základě diagnostiky pedagogicko-psychologické poradny. Konkrétní podpůrná opatření by mu měla umožnit vzdělávání v běžné základní škole. S novou legislativou souvisí i změna financování tříd a škol, v nichž se vzdělávají děti s podpůrnými opatřeními. Od 1. září roku 2017 vstoupila v platnost novela školského zákona 561/2004 Sb. (Zákon 178/2016), která používá inkluzivní terminologii a obsahuje opatření z vyhlášky 27/2016 Sb.

Z výzkumů je známo, že česká škola má tendenci reprodukovat sociální statusy žáků. Na školní úspěšnost a vzdělávací trajektorii mají zásadní vliv rodičovské intervence, které souvisejí s kulturním kapitálem rodiny a vztahem mezi rodinou a školou (zda se jedná o vztah úzký či volný; Katrňák,

⁹ Dané opatření již bylo připravováno předchozími ministry – Miroslavou Kopicovou, Ondřejem Liškou; proti NAPIV byl Josef Dobeš (OBSE, 2012), Petr Fiala též nepřispěl svými rozhodnutími k realizaci NAPIV (Novák, 2013).

2004), bez rodičovské podpory je obtížné být skutečně úspěšným studujícím (Viktorová, 2004; Fónadová, 2014).

Za jednu z příčin školního neúspěchu romských dětí je považována jejich nepřipravenost na školu. Od devadesátých let 20. století¹⁰ byly zřizovány přípravné třídy při základních a základních praktických školách pro děti, které pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V legislativě byly zakotveny až v novém školském zákoně 561/2004 Sb. Při monitoringu efektivitu přípravných ročníků (Hůle et al., 2005) se ukázalo, že pokud jsou přípravné ročníky zřízeny v rámci běžné školy, zvyšují šanci na zařazení žáků do běžného vzdělávacího proudu. Jakmile se stávají součástí praktické školy, objevuje se tendence setrvat nebo se vrátit na školu praktickou, jak dokládají výzkumy Hůleho a kol. (2005), GAC (2009). K dalšímu zjištění Hůleho vědeckého týmu patří, že školní úspěch je podmíněn spoluprací s rodinou.

Později Čada (2015, s. 27) dokládá z výzkumů GAC (2009), že „srovnávací analýza vzdělanostních drah a vzdělanostních šancí romských a neromských žáků ukázala, že docházka do mateřských škol má vliv na školní úspěšnost sociálně vyloučených chlapců a dívek“ a že mateřské školy mají výrazně vyšší vliv na inkluzi dětí než přípravné ročníky. Navzdory dobré ideji byly přípravné ročníky zřizovány v segregovaných školách, nepodporovaly setkávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit s dětmi z majority. V souvislosti s pozitivním vlivem docházky do mateřské školy vyvstává otázka, zda jde čistě o její vliv či je to dané tím, že do mateřské školy umísťují děti rodiny, které jsou motivované ke spolupráci se školou, rodiče jsou lépe situováni, resp. mají zaměstnání.

Opakovaně je v monitorovacích zprávách zadávaných státem poukazováno na to, že romské děti a děti z vyloučených lokalit neabsolvují mateřskou školu, a tudíž nedochází k dostatečnému seznámení s behaviorálními požadavky majoritních institucí, a tudíž k internalizaci sdílených sociálních norem. Daná teze je deklarována např. v dokumentech Agentury pro sociální začleňování, ve zprávách o stavu romské komunity (Agentura pro sociální začleňování, 2018; Úřad vlády..., 2013, 2017). Další otázka vyvstává ohledně toho, do jaké míry jsou povinné mateřské školy a přípravné ročníky skutečným řešením, když si uvědomíme, že mateřskou školu do zavedení novely školského zákona 178/2016 Sb. neabsolvovalo daleko více dětí než jen ty

¹⁰ V usnesení vlády ČR č. 210 z 28. dubna 1993 bylo nařízeno rezortním ministrům připravit opatření směřující k trhu práce, vzdělávání (Vláda ČR, Rada vlády pro národnostní menšiny, 2009–2018).

ze sociokulturně handicapovaného prostředí (Hadj Moussová, 2009), a tudíž není možné jednoznačně tvrdit, že za pozdějším školním úspěchem stojí mateřská škola.

Teze, že nepřipravenost na školu je způsobena odlišným způsobem výchovy dětí v romských rodinách, protože není zaměřena na školní vzdělávání, je od 60. let 20. století do současnosti opakovaně uváděna v různých vědeckých textech. Romistické studie poukazují na odlišnou strukturu hodnot romské komunity. Psychologové se soustředí na odlišnosti v socializaci a rozvoji kognitivních dovedností, pedagogové na příčiny nenaplňování norem vzdělávacích programů (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011a; Langmeir & Matějček, 2011; Langmeier & Krejčířová, 2006; Němec, 2005; Šotolová, 2008; Vágnerová, 1999). Z hlediska připravenosti do školy hodnotí rodinné zázemí jako selhávající učitelé základních škol (Smetáčková, 2017).

Vidíme, že od 90. let 20. stol. se postupně prosazuje potřeba zahájení včasné péče, která by dle současných představ státních institucí ideálně měla probíhat v běžných mateřských školách. To je jeden z důvodů zavedení povinné předškolní docházky do mateřské školy (Zákon 178/2016 Sb.).

3 Metodologie

Výzkumná část je postavena na výsledcích výzkumného týmu Bittnerová, Doubek, Levínská, zaměřeného na vzdělávání a pomáhající profese ve vyločených lokalitách, dále diskutujeme výsledky výzkumů dalších kolegů výzkumníků a bádání našich studentů (přehled v tabulce 1).

Vycházíme z etnografického výzkumu, který jsme v letech 2008–2015 prováděli v týmu Markéta Levínská, Dana Bittnerová a David Doubek. V etnografickém výzkumu jsme se především soustředili na katastr města Alfa s cca 3100 obyvateli. S ohledem na působnost úřadů a sítí neziskových organizací jsme sledovali situaci v celém kraji.

Lokalita, v které se pohybujeme, se nachází v českém pohraničí a byla zasažena zásadní výměnou obyvatelstva spojenou s odsunem původního německého obyvatelstva a příchodem Čechů z vnitrozemí, krajanů z Volyně, Zelova, Slováků a slovenských Romů. V 90. letech 20. století negativně zasáhla do vývoje lokality a regionu liberalizace trhu. Rozpad některých státních průmyslových podniků a státních zemědělských statků způsobily významný pokles pracovních míst. Důsledkem liberalizace a následného ekonomického

vývoje vznikaly v oblasti vesnické vyloučené lokality, v nichž se soustředili Romové a lidé, kteří byli obtížně zaměstnatelní.

Tématem výzkumných projektů byly v první fázi kulturní modely (schémata), které zasahují do vzdělávání jedinců, zejména dětí a dospívajících žijících ve vyloučených lokalitách. V druhé fázi jsme se soustředili na schémata intervence pomáhajících profesí, které ve vyloučených lokalitách působí. V poslední, třetí, fázi nás zajímaly způsoby rozhodování klientů pomáhajících profesí a pomáhajících a jak na sebe představy o pomoci narážejí.¹¹

V první fázi, v níž bylo naším hlavním cílem identifikovat hlavní schémata kulturního konfliktu, ke kterému dochází mezi romskými rodiči a školou, jsme se v rozhovorech a zúčastněných pozorováních zaměřili na romské komunity. Hovořili jsme především s matkami, babičkami, dětmi a dospívajícími. Hlavními tématy rozhovorů byla výchova, vztah rodičů a dětí, zkušenosti se školou, životní perspektivy. Rozhovory byly individuální i skupinové. Vstup do komunity jsme získali prostřednictvím klíčové informátorky Alice, která byla terénní pracovnící a současně členkou romské komunity, matkou. Celkem jsme navštívili čtyři vesnické vyloučené lokality a romskou rodinu žijící ve městě. Hovořili jsme i se zástupci majority, učiteli praktické školy, ředitelkou běžné školy, výchovnou poradkyní, členem zastupitelstva, lékařkou, knězem. V druhé fázi, v níž jsme byli zaměřeni na pomáhající profese, jsme použili techniku *snowball* a kontaktovali jsme jednotlivé neziskové organizace a profesionály z pomáhajících profesí na základě vzájemných doporučení. Získali jsme tak solidní přehled organizací a jedinců, kteří působí v daném regionu na krajské, okresní i lokální úrovni. Stále jsme udržovali kontakt s romskou komunitou. Provedli jsme interview s terénními pracovníky různých neziskových organizací, s terénními pracovníky, kteří pracují pod městem, s úředníky Úřadu práce, OSPOD, učitelkami různých typů škol, romskými aktivisty, zástupci různých lokálních politických stran. Cílem našich rozhovorů a tím, jakým způsobem si informátory vybíráme, je získat maximální množství perspektiv, které nám poskytují šanci pochopit, o co jde v námi sledované tématice.

¹¹ Výsledky byly publikovány ve třech monografiích: *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011a), *Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích* (Doubek, Levínská, & Bittnerová, 2015b), *Dohled a okraj: rozhodovací procesy* (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2017) a v různých recenzovaných článcích. Jedná se o výstupy, které podpořila GA ČR v rámci grantových projektů: 2008–2010 *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (GA ČR, reg. č. 406/08/805), 2012–2015 *Rozhodovací procesy v oblasti interkulturních vztahů* (GA ČR, reg. č. P407/12/0547).

Dalším zdrojem dat pro prezentovaný text jsou polostrukturované rozhovory, které byly prováděny na 27 středních školách různého typu (s obory maturitními, učebními i s obory typu E) v období od června 2016 do dubna 2018. Na každé škole bylo hovořeno se zástupcem vedení školy, zástupcem školního poradenského pracoviště, řadovým učitelem, rodičem žáka či žákem samotným. Tématem výzkumného šetření byl dopad vyhlášky 27/2016 Sb. a postoje k inkluzi a jejímu zavádění do praxe. Nejednalo se o stejnou lokalitu jako v prvních dvou projektech. V lednu 2017 bylo provedeno otevřené interview se vzdělanou Romkou – Sofií, která byla tak laskavá a svěřila se se svojí cestou ke vzdělání a se svým názorem na vzdělávání Romů a jejich šance uspět v současné společnosti a v jejím vzdělávacím systému.

Teoretickým základem pro analýzu dat, zejména rozhovorů, nám byla teorie kulturních modelů (Bittnerová et al., 2011a). Kulturní modely (schémata) chápeme jako zavedené, sdílené způsoby myšlení, které mohou být charakteristické pro určitou skupinu lidí. Některými autory jsou považovány spíše za externí struktury – pro lingvistu Lakoffa (1990) jsou zakomponovány v jazyce – například prostřednictvím konvenčních metafor. Pro antropoložky Straussovou a Quinnovou (2001) jsou interními kognitivními vzorci myslí, které odrážejí individuální zkušenost. Daná zkušenost může být současně široce sdílená, což nakonec způsobuje podobné kognitivní vzorce mezi aktéry v určité populaci. Straussová a Quinnová (2001) je interpretují jako zprostředkující strukturu na pozadí představ, úsudků nebo činů. Kulturní modely/schématy podléhají učení, nejsou statické, jsou smysluplnými strukturami, nesou pro jedince význam. K schématům docházíme prostřednictvím analyzovaných dat z terénu a sledujeme, zda některé struktury nejsou aplikovatelné i v dalších lokalitách a bádáních. Sledujeme, zda se určité typy schémat neobjevují i v analyzovaných odborných textech. V textu označujeme schémata – kulturní modely – malými kapitálkami (Bittnerová et al., 2011a; Levínská, Bittnerová, & Doubek, 2017).

Vzhledem k východiskům školní etnografie nevnímáme školu pouze jako vzdělávací instituci, v níž jde o měření vstupního a výstupního výkonu (jak bývá zvykem u srovnávacích testů), ale jako prostředí, na jehož utváření se podílejí všichni zúčastnění (Woods, 1986). Škola pro nás představuje specifické kulturní prostředí, v němž dochází k sekundární socializaci. Socializačním činitelem není pouze samotná škola jako instituce ani jí nejsou pouze učitelé, jejichž cílem je socializovat žáky, ale socializačními činiteli jsou i samotní žáci sobě navzájem a jejich rodiče. Navzdory tomu, že škola je produktem

státního systému, tak je současně prostředím, v němž se odráží lokální uspořádání společenské i politické.

Na školní úspěšnost studujících má vliv právě kulturní prostředí školy. Je tvořeno nejen transparentním vzdělávacím programem (dnes RVP, který je základem ŠVP), ale i skrytým kurikulem, na které se nelze připravit. Skryté kurikulum je tvořeno strategiemi jednotlivých aktérů, jak ve škole co nejlépe přežít (Woods, 1986; Kučera, 1992). Skryté kurikulum je vytvářeno v interakci všech aktérů a probíhá především prostřednictvím sociálního učení. Není tedy produkováno pouze interní institucí školy, vzdělávacím systémem, ale i tím, s čím do školy jednotliví aktéři (žáci, učitelé, vedení školy, rodiče) přicházejí. Tudíž např. hodnocení druhých, určení jejich sociálního statusu, to, co očekávají od školy a škola očekává od nich, vychází z rodinného zázemí. Do školy se promítají vnější společenské normy. Škola je v mnohém zrcadlem společnosti.

4 Výsledky výzkumu: limity inkluze

Významným momentem v zavádění inkluze do praxe byla nová vyhláška 27/2016 Sb. Provází ji změna elektronického komunikačního systému, nárůst administrativy, sjednocení formulářů pedagogicko-psychologických poraden. Došlo k změně typu informací, které pedagogicko-psychologické poradny poskytují školám. Poradny nezprostředkovávají škole diagnostiku studujícího, ale doporučují konkrétní podpůrná opatření a metody práce se studujícím.¹²

Změny legislativy, podpora inkluze a změny ve financování, které by měly vést k restrukturalizaci školství, jsou nejen na mediální úrovni provázeny vášnivými debatami a dělí společnost na vyhraněné tábory pro a proti. Jedním z důvodů odmítání inkluze a nové vyhlášky je, že se speciální školy, které vzdělávají děti vyžadující podpůrná opatření, obávají svého zániku (OBSE,

¹² Při zřizování tříd a škol pro studující s mentálním handicapem mohou nastat ekonomické problémy v případě, že nedojde k početnímu naplnění, protože není dostatek diagnostikovaných žáků. To je jeden z důvodů, proč speciální pedagogové nesouhlasí s inkluzí tak, jak je nastavená. Přestože si dítě vybere obor Brašnářská a sedlářská výroba, který je zřízen dle par. 16 odst. 9, rodiče chtějí, aby se vyučil v daném oboru, tak díky tomu, že má příliš vysoké IQ, byť podprůměrné, nesmí do dané třídy nastoupit. Komplikace spočívá v tom, že mezi studující s mentálním handicapem nelze umístit jedince v širším pásmu inteligence. Pokud by byla zřízena běžná třída, nebylo by možné zvládnout výuku studujících, kteří mají mentální deficit. Nebyly by na personální pokrytí finance.

2012). Obavy o existenci jdou ruku v ruce s hledáním viníků odborníky, kteří pracují v rámci speciálního školství, a je možné se setkat s tvrzeními, že „vinni jsou, vy víte, kdo“ (ředitel školy X, 2017). Dle uvedeného výroku a širokou majoritou sdíleného schématu, že jsou VINNI ROMOVÉ, KTEŘÍ SI STĚŽOVALI U ŠTRASBOURGSKÉHO SOUDU, PŘESTOŽE JAK VŠICHNI DOBŘE VÍME, OPOUŠTĚJÍ REPUBLIKU BEZ PÁDNÝCH DŮVODŮ A NEDOKÁŽÍ SE PŘIZPŮSOBIT, se dá říci, že velká část české společnosti vidí nastávající změny jako zbytečné komplikace v systému, který výborně fungoval a, slovy speciálního pedagoga, „který nám celý svět záviděl“ (ředitel školy Y, 2016). Nastíněné uvažování vychází ze schématu SEGREGACE JINÝCH, kteří nepatří do hlavního proudu společnosti, a proto jim přísluší jak jiná péče, tak jiné místo. SEGREGACE JINÝCH má své důsledky nejen v uspořádání společnosti, ale ovlivňuje také trajektorie lidí, kteří jsou spojeni se schématem JINÝ, v našem případě se schématem CIKÁN (Doubek, Levínská, & Bittnerová, 2015a, 2015b). Proto bychom se v našem textu chtěli zaměřit na řešení otázky: jak schéma SEGREGACE JINÝCH vstupuje do vzdělávacího procesu lidí, kteří jsou rozpoznáni jako Romové, jak schéma ovlivňuje jejich vztah ke vzdělání a jejich pozici ve vzdělávacím systému.

Rozhodně nechceme kritizovat stanovisko speciálních pedagogů, kteří vycházejí z mnohaleté zkušenosti speciálního školství, jež přináší podporu mnoha studujícím se speciálními potřebami. Nicméně se domníváme, že kritika ze strany Evropského soudu pro lidská práva a změna v legislativě ukazuje místa v systému, která jsou „slabá“, nefunkční, kritická a je potřeba je reflektovat s cílem změny každodenní praxe učitele a změny nastavení systému. Lze jasně vidět, že český vzdělávací systém je postaven na medicínském přístupu, v němž jde o diagnostiku, endogenní kategorizaci a následné zahájení příslušného postupu. Samotný člověk v uvedeném systému není považován za experta svých problémů. Medicínský přístup produkuje rozlišování lidí na zdravé a nemocné a přizpůsobuje jim i institucionální prostředí. Společné vzdělávání a rovný přístup tudíž není snadné prosadit, protože se promítá do uvažování politiků, expertů, pedagogů i běžných lidí.

O dopadech schématu SEGREGACE JINÝCH na vzdělávací trajektorii JINÝCH žáků budeme uvažovat na příkladu romských rodin, které žijí ve vyloučených lokalitách. Zaměříme se na dva úhly pohledu. První řeší perspektivu rodiče a žáka vzhledem ke školnímu dění a druhá je perspektivou školy a aktérů, kteří participují na jejím dění; zajímá nás, co se ve škole odehrává, když do ní nastoupí příliš mnoho romských žáků. Klademe si v návaznosti na uvedené úhly pohledu dva základní okruhy otázek:

- 1) Jakým způsobem se ustanovuje identita dítěte, které se stává žákem? Jak se vyrovnává se změnou, která nastává, když vstupuje do instituce školy? Jaká jsou očekávání školní kultury, školní instituce?
- 2) Jaká je reakce školy na inkluzi, obecně řečeno, když do školy začnou přicházet romští žáci ve větším množství? Lze prosadit desegregaci? A jaké mechanismy segregaci reprodukuje, tedy brání faktické inkluzi?

V našem výkladu vycházíme z teze, že pro inkluzi je klíčová identita žáka. Ukážeme, že je to právě romská identita (resp. identifikace dítěte jako Roma), která romskému dítěti brání v přijetí identity žáka. Zabývat se budeme překážkami, které mu na úrovni ega a významných druhých brání vytvořit si identitu žáka. Upozorníme na strategie, které vyvíjely některé romské rodiny, aby navzdory překážkám vyjednaly pro své dítě identitu žáka. Následně se zaměříme na instituci školy, která není připravena přímo podpořit romské dítě v jeho identitě žáka nebo nedokáže překlenout společenské distance, které připisují romskému dítěti identitu Roma. Školní instituce je zde chápána jako místo majoritních učitelských, rodičovských a vrstevnických ambicí. Identita žáka nás zajímá v rovině osobnosti dítěte i v rovině sociálního prostoru školy.

4.1 Ustanovování IDENTITY ŽÁKA

Výpověď vzdělaného, politicky aktivního člověka s romskými kořeny ukazuje, jak je pro dítě, které je identifikováno jako romské, obtížné ustanovovat svoji IDENTITU ŽÁKA:

Mám malé dítě, půjde do 2. třídy. Celou 1. třídu s tím bojuji, teď se ty vztahy zlepšily, já si to nenechám líbit, komunikuji, nedávno jsem udělal, to víte, svolal jsem školskou radu, chtěl jsem, aby u toho byl psycholog školy, ředitel školy, třídní učitel a prostě jsem chtěl řešit tyhle věci, protože to dávaly pěkně sníst mojí [dceři] malé děcka a učitelé to neřešili. Moje malá dcerka se na školu hrozně těšila, protože má kamarádku, a ta do školy už chodila, ona chtěla být jako ona, hrozně se těšila. Myslím, že je dostatečně inteligentní, najednou se jí zhoršovaly známky a holka chodila domů a byla z toho hrozně špatná. (Přemysl, otec romské žákyně, 2013)

V našem výzkumu jsme se ptali romských rodičů i dětí, zda si pamatují na svoje první dny ve škole a kolegové v jiných výzkumech zjišťovali, co rodiče vyprávěli dětem o škole (Syrovátková, 2015). Ukazuje se, že škola v romské komunitě není pozitivně sdílenou zkušeností a navíc mezi školním

a rodinným životem je výrazná diskontinuita, neexistují zde mosty, které by oba světy propojily v organický celek. Vstupem do majoritní společnosti (mateřská škola, první třída) se romské dítě, které bylo obyčejným dítětem jako každé jiné, které se těšilo respektu svého okolí, náhle stává CIKÁNEM v negativním slova smyslu (Bittnerová et al., 2011a). Při setkání s majoritou si romské dítě uvědomí, že je někdo JINÝ. První je vizuální odlišnost, která jej stigmatizuje. Za druhé vstupuje do kultury, která je s jeho kulturou nekompatibilní, a tedy přestává být člověkem v pravém slova smyslu (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011b). Z hlediska našich informátorů škola na JINÉM především hledá chyby, snaží se člověka načapat, poukázat na jeho nepřipravenost a hodnotí jej na základě jeho nedostatků, místo aby se snažila vytvořit prostor, aby žák předvedl, co umí. Romské matky oceňovaly, když učitelé dětem říkali: „Ty to umíš,“ a uměli z nich znalosti „vytáhnout“ (Sára, matka romského žáka, 2009), (Bittnerová et al., 2011a).

Rodiče tudíž s dětmi buď o škole nemluví, nebo dítě připravují slovy: „Nedej se!“ Škola je strašidlo, o kterém se nehovoří. Rodiče, kteří si uvědomují, že je škola potřebná pro pozici ve společnosti, podporují dítě ve smyslu: „musíš to zvládnout“, ale skrývají před dítětem vlastní negativní zkušenost stigmatizace (Surovátková, 2015). Ukazuje se, že rodiče neuvádějí o škole pozitivní informace ve smyslu: „škola je skvělá, pomůže ti k seberealizaci“, přesto se objevuje význam školy ve smyslu budoucí kariéry, význam školy, v němž vzdělání pomáhá překonávat socioekonomickou situaci, ve které se nacházejí rodiče (v případě chudých a vyloučených) (Pape in Hadj-Mousová, 2009; Bittnerová, Doubek, & Levínská 2011a; Fónadová, 2014).

Součástí osobní identity, pokud si má jedinec budovat zdravou integritu a být osobností, která má smysl pro společenskou dohodu, je přijetí blízkým okolím (Smékal, 2009). Těžko může mít dítě pozitivně vytvořenou identitu žáka, když se mu nedostává jejího potvrzení ze stran učitele a spolužáků (Hříbková, 1995; Kučera, 2004) a když významnou součástí přisuzované identity je negativní identita – schéma CIKÁN, v němž je obsaženo, že cikáni/Romové nepovažují vzdělání za hodnotu, mají nízkou inteligenci, převažuje u nich inteligence sociální a praktická, ale ne abstraktní. Problém je, že zmíněné děti nejsou dostatečně posilovány svojí rodinou a školou, aby ve studiu pokračovaly. Výzkum Obrovské (2016a) zachycuje okamžiky, kdy se učitel s ne-romskými žáky baví o studiu a s romskými kluky o fotbalové lize. Nepodporuje identitu romských žáků jako školní/akademickou na rozdíl od ne-romských úspěšných dětí. Učitel právě v zajetí schématu CIKÁN selhává jako po rodině

další klíčový tvůrce identity žáka. Přitom jiný přístup by mohl působit zcela opačně. Hříbková (1995) ukazuje, že jednička má pro žáky první třídy magickou moc a že způsob hodnocení je ukazatelem, jak je žák učitelem přijímán, akceptován v jeho žakovské roli. Jednání učitele tedy může a nemusí reprodukovat schéma SEGREGACE JINÝCH.

Romské děti, které jsou při vstupu do školy stigmatizovány, daleko rychleji rezignují při špatných známkách a nevyvíjejí aktivitu k jejich napravení, fatálně se to ukazuje na středoškolském stupni, kdy výuku nedokončují kvůli reparátům (Bittnerová et al., 2011a). Učitelé se domnívají, že na vině selhávání romských žáků je sociokulturně znevýhodněné prostředí (srov. např. Smetáčková, 2017). Kombinace učitelského postoje, který je ovlivněn schématem CIKÁN, společně s vnímáním školy jako cizího prostředí romskými rodiči i žáky, vyústuje v sebenaplňující proroctví, a tudíž romské děti velmi zřídka nastupují do vyšších stupňů vzdělávání. O romských vysokoškolácích je ve společnosti hovořeno jako o romské elitě (Davidová et al., 2010), což přispívá k vytyčování další sociální hranice. Jako by bylo nemožné, když je člověk Romem, být běžným člověkem, společensky neakcentovaným, ne-problematizovaným. Komentáře DRUHÝCH¹³, zejména ne-Romů, které se týkají normality konkrétního jedince, jej vyčleňují mimo normu a činí člověka se statutem romského vysokoškoláka ne-normálním.

Přijetí identity žáka, resp. proškolní identity žáka, a s ní spojenou ambici následného vzdělávání je limitováno i specifickou ekonomickou strategií rodin v sociálním vyloučení. Obecně nezaměstnaní rodiče nepodporují děti ve studiu na středním stupni, protože sdílí schéma: KDYŽ JSI ROM, STEJNĚ PRÁCI NEDOSTANEŠ. Jsou přesvědčeni, že jediným dostupným zdrojem v rámci struktur státu jsou sociální dávky. Právě proto dávají před studiem přednost vyplácení dávek na pracovním úřadě a z krátkodobého ekonomického hlediska se jim to vyplatí. Žáci bez vybudované žakovské identity jsou rádi, že skončili s povinnou školní docházkou a nemusejí dál bojovat s negativní zpětnou vazbou školní kultury. A stejně jako jejich rodiče nepředpokládají, že by získali zaměstnání po získání maturitního vysvědčení. Vysokoškolsky vzdělaná informátorka (Sofie, Romka s vysokoškolským vzděláním, 2017) pocházející z romské komunity tvrdila, že pro Romy je perspektivní pouze vysokoškolské vzdělání – to ovšem znamená v případě Romů z vyloučených lokalit vysoký stupeň cílevědomosti.

¹³ DRUHÝ ve významu jiný než já, ego, též významný druhý, ke kterému se Já vztahuje. Skrz DRUHÉHO poznávám sebe, své limity, svůj společenský statut (Berger & Luckmann, 1999). JINÝ není DRUHÝ.

V našich výzkumech jsme se setkali nejen s rezignací romských žáků a jejich rodin. Zaznamenali jsme několik přístupů, jak zvládat nepřízeň života v sociálním vyloučení a jak navzdory všemu posilovat v dětech identitu žáka. Našli jsme strategie, které lze považovat za úspěšné. Za úspěch považujeme, když se dítě vzdělává v programu běžné základní školy, a dokonce se zde objevuje (rodičovská) ambice postoupit a absolvovat střední školu. Je to vždy zásluha práce rodičů na sebejistotě a sebedůvěře dítěte. Rodiče vytvářejí strategie, jak udržet dítě v identitě žáka. Nejen, že svými aktivitami potvrzují jeho žákovskou roli, ale také učitelé nedovolují na tuto roli rezignovat. Jejich strategií je nepřipustit, aby jedinou identitu, kterou škola vidí a vytváří v dítěti z romské rodiny, byla identita CIKÁNA/ROMA. Níže uvádíme rodičovské strategie.

- a) V první řadě jde o to, kontrolovat školu a nedovolit, aby polevila v akceptaci dítěte. Pokud se dítěti zhorší známka, tak se rodič zajímá, proč se tak děje. Viz v úvodu kapitoly příklad Přemysla, který je však sebevědomý a nebojí se jít do konfliktu. Vyjednávání se školou také znamená nebát se vyjednat si výjimky, pokud je to v zájmu dítěte. Jedná se o rodiče, kteří v komunikaci s majoritou dokážou jednat méně afektivně. Mění rétoriku, způsob, jak se o věcech vzdělávání hovoří, ale nenechávají se od učitele dostat do pasivní pozice. Uvedeným způsobem matka Alice odmítla veřejné ponižování sebe jako rodiče na rodičovských schůzkách, kdy se hovořilo o výsledcích dcery na veřejnosti. Ustála morální útok vyučujícího, když dceři vyjednala studijní podporu (viz níže). Jiná matka si obhájila, že dítě dopoledne nedala, protože se obávala neonacistického průvodu, ale odpoledne jej poslala na kroužek, když její obavy opadly (Bittnerová et al., 2011a).
- b) V druhé řadě je účinné vyhrocené situace převádět na vtip, ukázat, jak k nedorozumění došlo a obrousit hrany konfliktní situaci. Matka Eva popisovala situaci, jak jí paní učitelka volala ze školy, že jí její dcera, která právě nastoupila do první třídy, vyhrožuje. Učitelka ji napomenula, protože si pískala, a ona/žákyně jí odvětila, ať si na ni nedovoluje, protože přijde strejda a rozseká ji sekyrou. Matka běžela do školy a vysvětlila paní učitelce, že je to nemocný člověk, který je invalidní, upoutaný na lůžku, nicméně říkal její dceři, ať se školy nebojí, že kdyby se něco stalo, tak to tam rozmlátí sekyrou. Ale určitě nemůže přijít ani nepřijde. Nakonec se obě zasmály (Eva, matka romské žákyně, 2009).

Příklad ukazuje sílu napětí a negativního očekávání všech zúčastněných, která provází děti nastupující do školy, a snahu rodiče tlak minimalizovat (Levínská, 2013).

c) Třetí strategie je ta, že rodič dokáže překonat všechna svá schémata vzhledem ke škole – tj. NEDEJ SE, ZLÁ UČITELKA, KTERÁ PO DÍTĚTI DUPE – a dokáže pro dítě reinterpretovat situaci ve smyslu, že „to učitelka dělá pro tvé dobro“ a nejde jí o to, PONÍŽIT DÍTĚ (Bittnerová et al., 2011a). Tato strategie vytváří prostor pro identifikaci dítěte s žákovskou rolí, které díky posilování ze strany rodiče dokáže lépe čelit frustracím, jež škola vyvolává. Jedná se opět o rodiče, kteří jsou přes úskalí, jež zažívají, seznámeni s kulturou školy a vědí, že vzdělání přináší sociální status.

Přijmout identitu žáka není pro romské dítě snadné právě proto, že charakteristiky, které si nese, ho ve škole identifikují prvoplánově jako Roma. Je vystaveno etnickému labelu (schematu CIKÁN), který ho handicapuje, a ono zpravidla následně podléhá. Nicméně podpora významných druhých může navzdory etnickému labelování přispět k ustanovení identity žáka.

Tenze mezi identitou žáka a identitou Roma (zde zvažovaná v kontextu školy) se ale netýká jen romského dítěte a jeho rodiny. Etnicita, jako dialogická kategorie, vstupuje i do instituce školy. Je registrována a zvýznamňována dalšími aktéry, kteří spoluutvářejí školní prostředí. Škola vytváří onen kontext, v jehož rámci romské děti nejsou s to dosáhnout na identitu žáka, na identitu, která je pro inkluzi klíčová.

4.2 *Reakce školy na příchod romských žáků a žákyň*

Kontexty, v nichž soupeří identita Roma s identitou žáka, lze vztáhnout k různým úrovním sociálního prostoru školy a skrze ně k různým aktérům: zde k rodičům a žákům z majority a k učitelům. Identita Roma připsaná dítěti mění skladbu žáků ve škole i vzdělávací ambice rodičů a učitelů (efekt *white flight* a *desegregace*). Vstupuje do komunikace v rámci prostředí konkrétní školy. Ovlivňuje přístup učitelů (*etnizace*), stejně jako provází vztahy ve vrstevnické skupině. Situace ve škole, v nichž soupeří identita Roma s identitou žáka, jsou právě těmi překážkami, které brání inkluzi.

White flight

Fenomén *white flight* je dlouhodobě popisován a v českých školách je přítomný (EUMC, 2006). Praxe je taková, že jakmile do školy či třídy dochází třetina a více romských dětí, čeští rodiče hledají vzdělání pro své děti na jiných školách, které jsou nespádové, a nevdají jim, že jsou vzdálenější od místa bydliště. Důvodem je představa, že na etnicky heterogenních základních školách klesá úroveň vzdělávání.¹⁴

Některé pokusy postavit vzdělávání na principech inkluze byly z části vyvolány ekonomickými faktory. Školy, v jejichž blízkosti se začaly rozrůstat sociálně vyloučené lokality, začaly ztrácet své ne-romské žáky. Podobně se tak dělo i v lokalitách na periferii, z nichž se obyvatelstvo stěhovalo do center. Problém vznikl s financováním periferních škol.

Případ, který jsme sledovali v našem terénu, byl Českou školní inspekcí hodnocen jako proinkluzivní. Přesto se zde opět objevil fenomén *white flight*. Informace, že do školy bude chodit větší počet dětí z romských rodin, se stala významným impulzem pro odchod ne-romských žáků. Nicméně impuls k obavám, že klesne úroveň vzdělání, rodičům dali sami učitelé, kteří jednali v kontextu schémat SEGREGACE JINÝCH a CIKÁN, tedy upírali identitu žáka dětem z romských rodin. Otec z majoritní společnosti zapsal dceru do první třídy do školy v jiném městě a jako důvod uvedl: „Tak jsem si řek, sem holku nedám. Když jsem se při zápisu zeptal ředitelky, jak že to teď tady bude, řekla mi, no vidíte sám, a pohled stočila k romským rodinám, které čekaly na zápis.“ (Karel, otec ne-romského žáka, 2015). V lokalitách, kde se stupňuje napětí mezi majoritou a minoritou navíc rodiče asociují i bezpečnost dětí (Doubek & Levínská, 2016; Vorlíček, 2017). Zejména majoritní rodiče artikulují, že se bojí fyzického násilí, kterému by mohly být jejich děti vystaveny.

Organizačně se přitom školy vždy snažily předejít odchodu svých žáků (Nekorjak, Suralová, & Vomastková, 2011). Z výzkumů však plyne, že vždy použily nějakou podobu interní SEGREGACE JINÝCH. Romské žáky buď zařadili do „romských tříd“, nebo je dokonce prostorově segregovali do jiných

¹⁴ Fenomén *white flight* se objevuje spolu s postsocialistickým vývojem v ČR. Například na jedné z pražských škol měli již v 90. letech 20. století ambici vytvořit otevřené vzdělávací prostředí, které by nabídlo kvalitní výuku dětem s různými vzdělanostními aspiracemi. Nicméně inovativní pokusy narazily na odmítavý postoj majority. V důsledku odporu se škola začala zaměřovat právě na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Stala se tzv. komunitní školou a byla chápána jako příklad dobré praxe. Podobně jako praktické školy zůstávala mimo životní svět majority (Bittnerová, 2005).

budov (Nekorjak, Souralová, & Vomastková, 2011) či jejich částí (Doubek & Levínská, 2013). Daná strategie však nepřesvědčila rodiče z majority a rozhořčila i rodiče romských žáků. Zejména romští rodiče, kteří jsou ambiciózní, chtějí pro své děti kvalitní vzdělání, podporují u svého dítěte identitu žáka a jsou s uvedeným sociálním jevem nespokojeni; stejně jako majorita sdílí přesvědčení, že v segregovaných školách je snižena úroveň vzdělávání.

White flight, který provází školy, v nichž se vzdělává vyšší počet romských žáků, má také vliv na učitelský sbor, který se v důsledku změn proměňuje. Ze škol s vyšším počtem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí odchází učitelé, pro které je IDENTITA ŽÁKA budována na základě školního výkonu a usilování o získání akademického vědění. Ve škole, kterou jsme sledovali, to znamenalo, že na druhém stupni přecházely děti nejen do víceletých gymnázií, ale i na druhý stupeň základní školy do jiného města, 17 km vzdáleného. Neodcházeli pouze žáci s výborným prospěchem, ale i děti průměrné (Radka, učitelka, 2010). Důvodem pro přestup žáků na jiné školy byl vysoký počet dětí z vyloučených lokalit, které dle učitelů zpomalovaly tempo výuky. Z důvodu nízkých vzdělávacích ambicí žáků odešla i naše informátorka, učitelka českého jazyka, na zdravotní lyceum, protože „chtěla opět opravdu učit český jazyk a literaturu“ (Radka, učitelka, 2010). Naopak učitelé, kteří na školách zůstávají, se deklarují jako experti na vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí (srov. také Špaček, 2014).

Desegregační strategie

Některé školy dokáží překročit stín schématu SEGREGACE JINÝCH. Úspěšnou strategii desegregace zaznamenala ve svém výzkumu Obrovská (2016b). Popisuje praxi jednoho města. Obec, jako jediný zřizovatel škol v lokalitě, se rozhodla pro plošnou desegregaci. Žáky ze sociálně vyloučené lokality rozdělila do čtyř místních škol. Protože se jedná o prostorově izolovanou lokalitu s obtížnou dostupností jiných obcí, desegregace se daří. Obyvatelé města a okolních spádových lokalit jsou zasazeni do situace desegregace. Společné sdílení vytváří novou zkušenost a posiluje inkluzi.

Trend desegregace je v ČR stále na samém počátku a je otázkou jaké podoby nabude, navzdory tomu, že je formulována *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2013–2018). Na úrovni základního školství neexistuje výlučný princip spádovosti, rodiče mohou snadno přehlašovat své děti do škol dle svého výběru. Možnost volby školy posiluje princip sociální

segregace (schéma SEGREGACE JINÝCH) ve školství a vzhledem k tomu, že je žák komoditou, tak se školy uvedenému trendu nebrání a přijímají „neproblémové“, „cizí“ žáky. Nicméně zavedením principu výlučné spádovosti nelze vyřešit problém *white flight*, protože spádovost lze obejít přestěhováním se na vhodnou adresu či vznikem soukromých škol. Navíc školy, jejichž spádovým územím jsou vyloučené lokality, a priority propojí prostorovou a sociální SEGREGACI JINÝCH. V souladu s výzkumy Obrovské (2016b) by tedy výlučná spádovost nebyla komplexním řešením desegregace v případě škol v blízkosti vyloučených lokalit, do nichž by automaticky přicházely děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V současné době se zvyšuje tlak na vznik soukromých škol, kterému se však MŠMT brání. Jarkovská (2018) v této souvislosti upozorňuje na rodičovské strategie, které v důsledku podpoří segregaci ve školství. Ambice reprodukovat kulturní kapitál může souviset i s postojem, že rodiče nebudou chtít dávat děti do škol, kde jsou žáci, kteří potřebují podpůrná opatření. Objevují se obavy se z autistických dětí, z těch, jejichž inteligence je hraniční, tj. mají diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, a také právě z romských dětí. Prezence uvedených obav v médiích lze považovat za populistické snahy některých politiků, protože prakticky je hromadný vznik soukromých škol závislý na ochotě Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy podporovat a akreditovat soukromé školy. Nehledě na to, že se jedná o poměrně komplikovaný a zdlouhavý proces. V ČR zatím nebyla založena soukromá ne-romská základní škola, která by řešila problém *white flight* na lokální úrovni. Nicméně na sousedním Slovensku byla ve výzkumu zaznamenána (Vorlíček, 2016).

Strašák inkluze vyvolal představu, že se školy stanou „romskými“ a jejich úroveň proto klesne. Nicméně etnická skladba v ČR a prostorová koncentrace dětí z etnických minorit reálně vylučuje náhlou změnu etnické skladby školy v oblasti, kde nežije romská komunita. Většina romských žáků je vzdělávána v desegregovaných školách (viz výše). Jejich zkušenost je pro proces inkluze významná, protože vzhledem k tomu, že patří k viditelné menšině, zažívají jiné zacházení od pedagogů i spolužáků.

Přístup pedagogů k jednotlivým žákům

Přístup pedagoga k dítěti je bezesporu významný. Výzkumy dokládají, že učitelé si někdy nasazují „etnické brýle“. Společnost, která vyrostla v kontextu nacionalismu (ideologii 19. a 20. století, která vybudovala národní státy, viz Gellner, 1993), nedokáže zapomenout na etnické/národní členění světa.

V etnické kategorizaci (Eriksen, 2008) spojila Romy se schématem CIKÁN, a proto pedagogové přistupují k romským dětem odlišně. Rozdíl nespočívá jen v neakceptaci jejich žákovské identity (viz výše). Vorlíček (2017) popisuje strategii učitelky, která přímo při vyučování tematizuje romské žáky jako odlišné, kterým se musí zvlášť věnovat (schéma SEGREGACE JINÝCH). Podobnou zkušenost máme i z vlastního výzkumu. Romská středoškolačka získala finanční podporu studia kvůli ekonomické situaci své rodiny, dotaci využila pro doučování. Její učitelka ale vystupovala proti této pozitivní diskriminaci a zdůrazňovala, že doučování nemá dlouhodobý efekt: „Nepřijde Vám to nespravedlivé, že Vaše dcera dostává podporu a jiné děti ne? A stejně to zlepšení je jen dočasné, ona nedokáže mít ten nadhled“ (Alice, matka romské žákyně, 2017). Přestože nemůžeme tvrdit, že uvedené příklady převažují, narušují princip inkluze v jeho samotném základě a mohou ohrozit vzdělávací trajektorii žáků a utvrzovat je jak v platnosti schématu CIKÁN, tak schématu SEGREGACE JINÝCH.

Dalším problémem na straně pedagogů je etnizace chování žáků (Smetáčková, 2017). Děje se tak bez ohledu na to, zda je škola inkluzivní, či nikoliv. Obrovská (2016b) popisuje, že učitelé mají tendenci protiškolní chování romských dětí dávat bezprostředně do souvislosti s jejich etnicitou (schéma CIKÁN). Tedy například skutečnost, že se u romských žákyně na druhém stupni zvyšuje zájem o vlastní sexualitu, dávají do souvislosti s předčasným dospíváním u Romů a neuvědomují si fakt, že tyto dívky díky odkladu školní docházky a opakování ročníku jsou starší, a tedy zájem o sexualitu může souviset s jejich psychickým vývojem. Podobně Obrovská uvádí (2016b), že ve sledované inkluzivní škole učitele ovlivňoval stereotyp o muzikálnosti Romů. V hudebních soutěžích proto školu reprezentují vždy romští žáci, přestože by o to měly zájem i jiné děti.

Posledním problémem na straně učitelů je, že někdy neumějí úspěšně řešit diskriminační chování žáků. Bud' nedokážou rozpoznat příčiny a důsledky chování žáků, nebo nemají nástroje, jak by posílili soudržnost kolektivu či respekt k individualitě jedince. Vorlíček (2017) uvádí příklad učitelky, která v podstatě jen s lítostí přihlíží postupné exkluzi žáka: přestože vidí, že etnicita, a zejména sociální vyloučení žáka stigmatizuje, její strategie jsou neúčinné. (Chce-li ho fyzicky začlenit do konkrétní skupiny, děti volají: „My ho nechceme.“) Jiný Vorlíčkův případ hovoří o žákovi, kterému nebyla ze strany školy poskytnuta podpora, a proto se se spolužáky pere a vyhýbá se školní

docházce. Jeho chování je identifikováno jako „protiškolní“ a je opět etnizováno. Dochází k synergii neúspěchu a mainstreamem sdílenému schématu HLOUPÝ CIKÁN, tedy neúspěšný romský žák je zákonitě neúspěšný, protože je obecně známo, že ROMOVÉ/CIKÁNI JSOU HLOUPÍ (Bittnerová et al., 2011a).

Etnicita jako faktor vyjednávání pozic ve třídě

Jak vyplývá z výše uvedeného, etnicita (schéma CIKÁN) jako faktor vyjednávání pozic ve třídě vstupuje i do vrstevnické skupiny. Stereotypy majoritní společnosti se promítají do jednání dětí v třídních kolektivech. Vorlíček (2016, 2017) ve svém *multiside*¹⁵ výzkumu škol s romskými žáky dospívá k závěru, že v inkluzivních školách je etnicita jako sociální kategorie spíše nevýznamná. Výzkumy v desegregované škole (Obrovská, 2016b) předchozí závěr upřesňují. Inkluzi dávají do souvislosti s faktorem proškolního chování žáků. Romští žáci nemají problémy s integrací do školního kolektivu tehdy, když oni sami jsou školně úspěšní, plní nároky školy, přijímají školní kulturu a jsou oceňováni ze strany učitele stejně jako ostatní žáci. Jen romské děti s identitou žáka jsou sociálně akceptovatelné v rámci vrstevnické skupiny. Opět se ukazuje, jak je IDENTITA ŽÁKA v rámci vzdělávací trajektorie a pozitivní zkušenosti romských dětí z vyloučených lokalit se školou důležitá. Je budována na součinnosti rodičovského, učitelského a vrstevnického přijetí, resp. potvrzení či identifikace.

Se schématem CIKÁN se však i školně úspěšné romské dítě navzdory své identitě žáka setkává. Děje se tak prvně v okamžiku, kdy opouští třídu a vychází na chodbu školy. Tehdy se jeho individuální IDENTITA ŽÁKA ztrácí a slyší, že je pro ostatní zase CIKÁNEM. Takto se svým romstvím potýkala romská středoškolačka oboru kosmetička, když usilovala o místo praktikantky v salónu krásy. V salónu váhali, zda se jim tam bude její „image“ hodit (Alice, matka romské žákyně, 2017; srov. též Obrovská, 2016b). Druhá situace, kdy je žák opět konfrontován se svým romstvím, souvisí s vyjednáváním sociální hierarchie uvnitř třídního kolektivu. Dobírat si spolužáka např. „jak to máte s vodou tam u vás v ghettu“ (Sára, matka romského žáka, 2016) rozhodně nezvyšuje prestiž žáka z vyloučené lokality, zatímco pro žáka z majority to znamená odstranění sociálního konkurenta. Dítě se tak v kontextu vyjednávání pozic ve třídě

¹⁵ Vorlíček definuje svůj výzkum jako *multiside*. Jedná se o metodologický přístup k výzkumnému problému, který navrhl George E. Marcus (1995). Jev, který autor sleduje, se vytváří na více místech zároveň. Proto výzkumným terénem Radka Vorlíčka (2017) není jen jedna škola, ale více škol, kde se vzdělávají romští žáci.

stává CIKÁNEM a jeho individualita ztrácí na významu. K překonání překážky ztráty osobní identity mu může pomoci pouze jeho vlastní sociální inteligence (za předpokladu, že učitel vytváří antidiskriminační prostředí), která mu pomáhá k rychlé integraci. Např. v našem výzkumu jsme zaznamenali proměnu postavení žákyně v rámci třídního kolektivu. Zatímco na prvním stupni se dívka spíše spolužáků stranila, na druhém stupni se stala důvěrníci a rádkyní spolužaček v oblasti vztahů, čímž si získala velký respekt. Jak řekla její matka: „Náhle vyrostla.“ (Alice, matka romské žákyně, 2017; srov. též Obrovská, 2016b). Vorlíček (2017) upozorňuje na aspekt socioekonomických charakteristik žáka, které jsou významnější než charakteristiky etnické. S tím může souviset problém distanciacie u Romů (Doubek, 2013). Někdy samy romské děti upozorňují na problémovost svých romských spolužáků, např. proto že jsou chudší, že bydlí na špatné adrese atd. Kopírují sice strategie, které užívají jejich rodiče, ale v kontextu společnosti usilující o inkluzi uvedené postoje působí přesně naopak.

5 Závěr

Ne-inkluzivní škola, která je založená na schématu SEGREGACE JINÝCH, nemá nástroje, jak přijmout romské dítě v jeho identitě žáka a jejím typickým projevem je přesun romských dětí do praktických a komunitních škol a opakování ročníků. Z hlediska konstrukce identity vytváří škola identitu NEÚSPĚŠNÉHO ROMA, která je v synergii s majoritním schématem HLOUPÝ CIKÁN. Cestu k společnému vzdělávání otevírá přijetí romských dětí jako žáků a jejich podporování ve vytváření žákovské identity.

Škola ale není rozhodně zodpovědná sama. Je institucí majoritní společnosti, jejímž cílem je sociální reprodukce, v tom smyslu je v ní přítomna i reprodukce sociální nerovnosti, byť se v ní skrývá i příslib vzestupné sociální mobility. V tomto směru tedy škola odpovídá představě o sociálním řádu ve společnosti a tezi moderní společnosti o trvale udržitelném rozvoji. IDENTITA ŽÁKA je předstupněm identity moderního disciplinovaného občana. Jestliže jsou Romové často zpochybňováni jako občané, členové společnosti (schéma CIKÁN), dochází i k problematizování IDENTITY ŽÁKA jejich dětí.

Objevují se situace, kdy dochází k vyjednání IDENTITY ŽÁKA u romského dítěte. Děje se tak jednak na základě cílené proškolní strategie rodičů, nebo právě ve školách, které jdou cestou inkluze. Přičemž větší váha redefinice romského dítěte jako žáka významně spočívá na interpretaci romského žáka jako školně úspěšného, resp. školně konformního, a to ze strany školy, spolužáků

i rodičů. Strategie redefinice romského dítěe coby žáka zůstává stále exkluzivní (zřídka) a schéma HLOUPÝ CIKÁN může vyjednávání identity žáka u romského dítěe zvrátit a evokovat schéma SEGREGACE JINÝCH. Je potřeba si uvědomit, že podstata inkluze nespočívá v sledování výkonově měřeného potenciálu dítěe, ale právě ve strategii přijetí a potvrzování dítěe v jeho žákovské roli, a to v horizontech, na něž dosáhne.

Limitou procesů přijetí a podpory je prostředí mimo instituci školní třídy. Širší společnost nadále sdílí schémata CIKÁN, SEGREGACE JINÝCH, s nimiž se dítěe potýká na jiné úrovni a poté se bude potýkat i v době, až se stane dospělým.

Bariéry v inkluzi vidíme v schématech přítomných v české společnosti, v ulpívání školy na principu výsostně rovnostářské instituce, pojetí školy jako výsostně výkonové instituce. Je ale těžké proti těmto rámcům bojovat, když liberální společnost hovoří o rovných šancích a osobním nasazení, které přináší zisky. Rétorika neoliberální společnosti pak nutně musí vést k schismatu ve školství v podobě dvou konceptů státní inkluzivní školy a soukromé výběrové školy. V řadě ohledů schismatický trend ve školství potvrdí prosazující se strukturu společnosti, v níž se mísí totalitní dědictví s neoliberalismem a která postrádá občanskou otevřenost a odpovědnost. Je tak bržděna cesta k rozvoji individuální zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za společnost. Progresivnímu ideálu sociálního rozvoje společnosti, který je prognostikován právě skrze inkluzivní vzdělávání, se tak přibližujeme velmi pomalu.

Literatura

- Agentura pro sociální začleňování. (2018). *Vzdělávání*. Dostupné z <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives. Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 66–78.
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27, 99–104.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK.
- Berzin, C., & Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages: les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, 2008/1(25), 91–101.
- Bittnerová, D. (2005). Základní školy – startovní čára. In Pražská skupina školní etnografie, *Profi-volba z deváté třídy* (s. 13–24). Praha: PedF UK.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011a). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.

- Bittnerová D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011b). Stigma ve škole. *Pedagogický časopis (Journal of Pedagogy)*, 2(1), 11–28.
- Bomey, M.-J. (1995). La notion d'élève « en difficulté ». *Les cahiers de Beaumont*, 69/70(95), 109–110.
- Bouvier, G & Niel, X. (2010). *Les discriminations liées au handicap et à la santé*. Enquêtes et études démographiques. INSEE Première, 1308. Dostupné z <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280906>
- Čada, K. (2015). Romští žáci v předškolním vzdělání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 27–37). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. Dostupné z http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf
- Davidová, E., & Uherek, Z. (2014). *Romové v československé a české společnosti v letech 1945–2012: národnostní struktura, specifika romské rodiny a migrací*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Davidová, E. (Ed.). (2010). *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton.
- Doubek, D. (2013). Záhada distanciacie. In Bittnerová, D. (Ed.), *Etnické komunity: Romové* (s. 19–31). Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Doubek, D., & Levínská, M. (2013). Schemata a výzkum přístupu k výchově ve vyloučených lokalitách. *Studia paedagogica*, 18(1), 77–96.
- Doubek, D., & Levínská, M. (2016). Příběh jednoho neuskutečněného projektu: Pokus o vícehlasou narativní rekonstrukci politického konfliktu. *Biograf: časopis pro biografickou a reflexivní sociologii*, 2016(63–64), 3–44.
- Doubek, D., Levínská, M., & Bittnerová, D. (2015a). Roma as the Others. *Intercultural Education*, 26(2), 131–152.
- Doubek, D., Levínská, M., & Bittnerová, D. (2015b). *Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Ebersold, S., & Detraux, J. (2013). Sclarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European journal of Disability Research*, 7(2), 102–115.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71–83.
- Eriksen, T. H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál.
- EUMC. (2006). *Roma and travellers in public education. An overview of the situation in the EU member states*. Dostupné z <http://fra.europa.eu/en/publication/2006/roma-and-travellers-public-education>
- Fónadová, L. (2014). *Nenechali se vyloučit. Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova Univerzita.
- GAC, spol. s.r.o. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Dostupné z www.msmt.cz/file/1627_1_1
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Érès.
- Gellner, A. (1993). *Národy a nacionalismus*. Praha: Hřibál.
- Goffman, E. (1963). *Stigmaty. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Ed de Minuit.
- Hadj Moussová, Z. (2009). Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In D. Bittnerová (Ed.), *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM – Středisek integrace menšin* (s. 24–76). Praha: Ermat Praha, s.r.o.

- Hříbková, L. (1995). Stát se žákem. In Pražská skupina školní etnografie, 1. až 8. třída. *Žák v měnících se podmínkách současné školy* (s. 273–298). Dostupné z <http://kps.pedf.cuni.cz/pse/pdf/tridy/1/7hribkov.pdf>
- Hůle, D., Bolf, Š., Lábusová, A., Steiner, J., & Zubrický, J. (2005). *Výzkum: Monitoring efektivity přípravných ročníků*. Dostupné z http://demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=32
- Jarkovská, L. (2018). Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? *Sociální pedagogika* 6(1), 47–57.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon.
- Kouba, P. (2014). *Exodus bez Mojžíše: romská emigrace jako politický problém*. Praha: Filosofia.
- Kučera, M. (1992). *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kučera, M. (2004). Závěr: jiná generace. In Pražská skupina školní etnografie, *Čeští žáci po deseti letech* (s. 233–241). Praha: PedF UK.
- Lakoff, G. (1990). *Women, fire, dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme du paradigme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 139–152.
- Le Laidier, S., & Prouchandy, P. (2012). *La scolarisation des jeunes handicapés. Note d'information, 12.10*. Dostupné z http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/58/4/DEPP-NI-2012-10-scolarisation-jeunes-handicapes_214584.pdf
- Levínská, M. (2013). Možnosti zvládnání interkulturní komunikace: Případ českých Romů na české škole. In Bittnerová, D. (Ed.), *Etnické komunity: Romové* (s. 113–132). Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Levínská, M., Bittnerová, D., & Doubek, D. (2017). *Dohled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, 95–117.
- MŠMT. (2013-2018). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- MŠMT. (1990). *Světová deklarace vzdělání pro všechny: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
- MŠMT. (2016). *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39658/>
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013. (2018). Databáze strategií: Portál strategických dokumentů v ČR Dostupné z <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013?typ=download>
- Nekorjak, M., Souralová, A., & Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis / Czech sociological review*, 47(4), 657–680.

- Němec, J. (2005). *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Novák, J. (2. 4. 2013). S nálepkou do života. Speciální školky v Česku zůstanou. *Aktuálně.cz*. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/s-nalepkou-do-zivota-specialni-skolky-v-cesku-zustanou/r~i:article:775029/>
- Obrovská, J. (2016a). Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 52(1), 53–78.
- Obrovská, J. (2016b). *Rituály s těmi druhými: Etnografie etnicity a etnizací v desegregované školní třídě* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita.
- OBSE: Úřad pro demokratické instituce a lidská práva. (2012). *Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro romské děti. Hodnotící zpráva z návštěvy České republiky*. Varšava: OSCE a ODIHR. Dostupné z <https://www.osce.org/cs/odihr/99767?download=true>
- OECD. (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- OSN. (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*. New York: OSN.
- OSN. (1994). *Les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York: OSN.
- Pedagogické.info. (2016). *Prohlášení ze Salamanky (Salamanka statement) a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-akcni-ramec-pro.html>
- Plaisance, E. (1999). Education spéciale ou intégration scolaire des enfants handicapés? Comment les mots font les choses. In *Actes du colloque du Centre interdisciplinaire sur l'enfant, Les surprises du CIEN dans les économies de l'enfant* (s. 37–42). Paris: Institut du champ freudien.
- Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Smetáčková, I. (2017). Vzdělávání romských dívek a chlapců na 1. stupni ZŠ z učitelské perspektivy. *Speciální pedagogika*, 27(1), 31–44.
- Sticker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Strauss, C., & Quinn, N. (2001). *A cognitive theory of cultural meaning*. New York: Cambridge University Press.
- Syrovátková, N. (2015). *Vyprávění rodičů dětem o škole ve vyloučených lokalitách* (Bakalářská práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Špaček, B. (2014). *Třída 8. A*. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10719503009-trida-8-a/>
- Šotolová, E. (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Tadema, A. C., Vlaskamp, C., & Ruissenars, W. (2008). Implementation of a program for students with profound intellectual and multiple disabilities in schools: Three case studies. *ETDD* 43, 529–540.
- Uherek, Z. (2007). Romské migrace ze Slovenska v kontextu evropských migračních trendů. *Sociologický časopis / Czech sociological review*, 43(4), 747–774.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar: l'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *L'éducation inclusive*. Dostupné z <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/>
- Úřad vlády České republiky. (2017). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016*. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/>
- Úřad vlády České republiky. (2013). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012*. Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Valachová, K. (2016). *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni_ministryne_RVP_ZV_2016.pdf
- Vergnaud, G. (2004). Un cadre général en guise d'introduction, *La nouvelle revue de l'AI*, 27, 7–13.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882–1990*. Paris: A. Colin.
- Viktorová, I. (2004). Představy o budoucnosti. In *Pražská skupina školní etnografie, Čeští žáci po deseti letech* (s. 148–169). Praha: PedF UK.
- Vláda ČR. Rada vlády pro národnostní menšiny (2009–2018). *Usnesení vlády České republiky k Romům*. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/usneseni-vlady-ceske-republiky-k-romum-1425/>
- Vorlíček, R. (2017). *Sociální dynamika a interetnické vztahy v prostředí základních škol* (Disertační práce). Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Vorlíček, R. (2016). Vy jste nahoře a vy dole. *Lidé města*, 18(3), 441–462. Dostupné z <http://www.lidemesta.cz/archiv/cisla/18,-2016,-3/%E2%80%9Evy-jste-dole,-my-nahore%21%E2%80%9C-socialni-a-etnicke-hranice-v-zakladni-skole.html>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31.8. 2017. (2016). Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol. (2012). Dostupné z https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Vyzkum/Vyzkum_skoly-zprava.pdf
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report by the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

- WHO (1980). *International classification of impairment, disability and handicap*. Geneva: ICIDH-WHO/OMS.
- Woods, P. (1986). *Insides school. Ethnography in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- World Education forum 2015*. (2015). Dostupné z <http://webarchive.unesco.org/20160930040522/http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění zákona č. 82/2015 Sb. s vyznačením změn. (2015). Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. (2016). Dostupné z: <http://www.socr.cz/file/3593/sb0068-2016.pdf>

Limits of the inclusion in education of Roma children in the Czech Republic. Struggle for pupil's identity

Abstract: The paper discusses the limits of inclusion in the education of Roma children within the Czech educational system. The first part focuses on the definition of inclusion. We use the UNESCO definition and characterize the ideological development of a pedagogical approach to people who are identified as needing support in education. The following part provides an overview of the education of Roma in the Czech Republic and presents selected strategies and measures aimed at promoting equal access to education. The aim of the research section is to find, through analysis of research results, the limits of inclusion in the context of Roma minority education. The methodological contribution is based on Glaser's approach to grounded theory, school ethnography methods, and the theory of cultural models based on cognitive anthropology. Glaser asserts that all information can be considered as data when searching for a theory. On the basis of this assertion, the data obtained by the team Bittnerová, Doubek, Levínská during own ethnographic research, the data from student's theses and scientific outputs or other researchers in the area of minority education were analysed and conceptualized and discussed. The paper shows what happens when a Roma pupil enters the education system, how the school environment responds to it, and what opportunities pupils and parents have when establishing the pupil's identity. We have identified situations where the recognition of the pupil's identity is negotiated. It turns out that recognizing the pupil's identity is crucial and that it is of key importance that both the parents and the child seek such recognition.

Keywords: inclusion, school ethnography, Roma education, ethnicity, cultural models

Autoři

prof. PhDr. Magdalena Kohout Diaz, Université de Bordeaux, LACES EA 74 37, ESPE d'Aquitaine 49, rue de l'École Normale - B.P. 219, 33 021 Bordeaux Cedex, Francie, e-mail: magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr

PhDr. Dana Bittnerová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Společensko-vědní modul, U Kříže 8, 158 00 Praha 5 Jinonice, email: dana.bittnerova@seznam.cz

Markéta Levínská, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové 3, e-mail: marketa.levinska@uhk.cz

Tabulka 1

Přehledová tabulka diskutovaných výzkumných projektů

Autor výzkumu	Bitterová, Doubek, Levínská (např. 2011a)	Fónadová (2014)	Nekorjak, Souralová, & Vomastková (2011)	Obrovská (2016a,b)	Smetáčková (2017)	Syrovátková (2015)	Vorlíček (2016, 2017)
Téma	Kulturní modely ve vzdělávání ve vyloučeních lokalitách	Reprodukce sociální nerovnosti a sociální mobilita	Reprodukce etnický segregovaných škol v sousedství vyloučeních lokalit	Interakční rituály v segregované škole/trídě	Sociální nerovnost ve vzdělávání	Spolupráce rodiny a školy	Sociální integrace v etnicky smíšených školách
Klíčová teze	Diskontinuita ve vzdělávání v narativu romských rodin; škola jako místo, kde Rom zažívá své romství	Sociální mobilita jako důsledek nestandardních individuálních strategií a institucionálních příležitostí	Etnicky segmentovaný lokální vzdělávací trh	Etnicizace jednání romských žáků	Etnicita v rámci školy vystupuje ambivalentně v závislosti na dosahování pedagogických cílů	Absence narativu o škole v rámci rodiny nepodporuje vztah žáků ke vzdělávání	Prostorová exkluze marginalizovaných
Epistemologie	Kognitivní antropologie, teorie kulturních modelů	Systémová a kulturologická explanace	Marketizace vzdělání	Sociální interakcionismus, konstruktivismus	Intersekcionalita v oblasti přístupu ke vzdělávání; etnické a genderové a stereotypy	Narativní psychologie	Sociální interakcionismus

Autor výzkumu	Bittnerová, Doubek, Levínská (např. 2011a)	Fónadová (2014)	Nekorjak, Souralová, & Vomastková (2011)	Obrovská (2016a,b)	Smetáčková (2017)	Syrovátková (2015)	Vorlíček (2016, 2017)
Terén	Vyloučené lokality; rodiče, učitelé, žáci/děti, pomáhající profese, veřejná správa	Sociálně úspěšní Romové	Dvě, resp. čtyři základní školy u vyloučené lokality; žáci, učitelé, rodiče, pomáhající profese (NNO), veřejná správa	Desegregovaná škola; žáci, učitelé, pracovníci školy, lokální správa	Tři etnicky smíšené školy; žáci, učitelé, management školy	Vyloučená lokalita, tři romské rodiny	12 etnicky smíšených škol na Slovensku v České republice; žáci, učitelé, management školy
Datum výzkumu	2008–2016	2010–2011	2009–2010	2013–2014	2014–2015	Asi 2014	2015–2016
Metodologie	Longitudinální zúčastněné pozorování ve vyloučené lokalitě, neformální rozhovory, focus group	Hlubkové rozhovory	Stacionární výzkum, zúčastněné pozorování, rozhovory, skupinové diskuse, analýza dokumentů	Stacionární výzkum, zúčastněné pozorování ve třídě, neformální rozhovory, analýza dokumentů	Zúčastněné a strukturované pozorování, neformální a polostrukturované rozhovory, analýza dokumentu, dotazník	Rozhovory, skupinový rozhovor	Multisite výzkum, zúčastněné pozorování, neformální rozhovory

„Koukala jsem na to, jak si hrajou a mluví na sebe řečí, kterou vůbec nevnímám“: Jinakost u dětí s migrační zkušeností

Nad'a Kabancová, Kateřina Machovcová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Redakci zasláno 15. 2. 2018 / upravená verze obdržena 20. 5. 2018 /
k uveřejnění přijato 20. 5. 2018

Abstrakt: V článku si klademe za cíl předložit zkušenosti žáků a žákyň s vnímáním vlastní jinakosti ve školní třídě. Konkrétně se zaměříme na porozumění zkušeností 1,5 generace mladých imigrantů z Ukrajiny. Naši respondenti, v současné době mladí dospělí, se v rozhovorech zabývají svou zkušeností se začleňováním do české společnosti. Pro předkládaný článek se soustředíme na období mladšího školního věku. Výzkum vycházel z provedení rozhovorů se čtyřmi respondenty, jimiž byly mladé osoby ve věku 24–29 let žijící v České republice, které se do České republiky přistěhovaly z Ukrajiny ve věku od šesti do devíti let. Rozhovory byly zpracovány pomocí tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006). Cílem předkládaného textu je detailní analýza toho, jak vnímali sekundární školní socializaci s důrazem na utváření jinakosti a stejnosti ve vrstevnickém kolektivu. Analýza vybraného období koresponduje s časovou osou postupného začleňování do české společnosti od prvotního „nárazu“ po zvládnutí a vyrovnání se s nároky osobní situace. Zaměříme se na identifikované aspekty tohoto procesu a strategie zvládnutí. Bohatá data získaná z rozhovorů ukazují, jakým způsobem v konstrukci jinakosti působí (ne)znalost jazyka a jaké emočně náročné zážitky spojené s vyloučením z kolektivu a izolací s sebou nese období potřebné pro zvládnutí místní řeči, u našich respondentů poměrně krátké. Ve školní třídě byly tyto děti často terčem posměchu, dokonce se objevovaly i narážky týkající se jejich inteligence – právě z důvodu nedokonalé znalosti jazyka. Rozhovory poukazují na to, že s touto skutečností nijak nepracovali učitelé, kteří by jinak mohli negativní vývoj alespoň zmírnit, ne-li mu zcela předejít. Po osvojení jazyka už bylo pro tyto děti navazování vztahů lépe realizovatelné. Pozorujeme snahu zdůrazňovat stejnost s majoritou a paralelně strategii začlenění skrze repertoár vlastních kvalit. Jako nejméně úspěšná a v zásadě očekávaná se v českém školství jeví strategie asimilace, tedy splynutí s většinou (Berry et al., 2002). Neustálé přizpůsobování a adaptování se tak stává u dětí migrantů jakýmsi základem fungování v každodenních interakcích.

Klíčová slova: jinakost, norma, minorita, etnicita, migrační zkušenost

Migrace do nové země klade na děti specifické nároky. Vytržení ze známého prostředí, proměna vztahů s nejbližšími, nároky na začlenění v nových sociálních skupinách, očekávání úspěchu ve vzdělávání. To vše samo o sobě znamená náročné úkoly a proces vyrovnávání se se všemi těmito změnami je dlouhodobý. Různé podoby a možnosti akulturace nejsou ovlivněné jen vlastnostmi a podmínkami na straně dítěte, ale i na straně hostitelské společnosti (Burman, 2008).

V naší studii analyzujeme výpovědi mladých migrantů, původem z Ukrajiny, kteří reflektují své zkušenosti se začleňováním do české společnosti. S ohledem na rozsah textu a zaměření čísla časopisu se primárně zabýváme jejich reflexí zkušeností ze školního období s důrazem na vrstevnické vztahy. Sledujeme, jakým způsobem je v procesu interakce s učiteli a vrstevníky významňována jinakost, a to zejména v kontextu určité zranitelnosti či podceňování, a jak dnes skrze zvládnutí těchto výzev mladí dospělí s migrační zkušeností volí cestu splynutí s normou, ale zároveň dokáží najít aspekty jinakosti, které mohou být ve vrstevnických vztazích výhodou. Širší rámec studie tvoří teorie J. W. Berryho (Berry, 1987; Berry et al., 2002) rozdělující proces akulturace na čtyři základní typy, přičemž pro nás, jak si na datech níže ukážeme, je klíčová diskuse asimilace, splynutí s většinou, a integrace, tedy udržení příslušnosti k vlastní kultuře i zapojení do kultury nové. Procesy vedoucí k marginalizaci a separaci v našich datech nepozorujeme.

Předložený článek je členěn následovně: v první části shrneme poznatky týkající se akulturace ve školním prostředí. Následuje kapitola věnovaná ukrajinské migraci do České republiky. Dále se již věnujeme metodologii provedené studie a předkládáme výsledky rozdělené do třech témat. Text uzavírá stručná diskuse a závěr.

1 Akulturace ve školním prostředí

Snaha usadit se v novém prostředí neimplikuje pouze faktickou změnu místa a dalších prvků, ale jedná se o psychologický proces tranzice. Berry (1987) uvádí pět kategorií změn, které lidé zažívají při kontaktu s jinou kulturou; jsou jimi: fyzické změny (nové město, ubytování, typ prostředí atd.), biologické změny (jiné jídlo, čistota prostředí, nemoci...), kulturní změny (projevující se v jazyce, politice, náboženství apod.), navázání nových sociálních vztahů a změny psychologické, které poukazují na změny postojů, životního stylu atp. V situaci konkrétního jednotlivce, který přesídlil do nové země,

mezi sebou interagují faktory minulosti i přítomnosti. Je nezbytné na usídlení nahlížet jako na dlouhodobý psychologický a vývojový proces, během něhož lidé vnitřně zpracovávají různorodé změny, které se staly v jejich životě (de Wal Pastoor, 2015). Součástí zvládnutí migrační zkušenosti je obvykle proces zapojení do nové společnosti, kdy si jednotlivec osvojuje sociokulturní dovednosti žádané v novém prostředí, ale zároveň vyvíjí snahu o udržení kultury původní (Berry et al., 2002; de Wal Pastoor, 2015).

Škola je pochopitelně místem, kde se děti s migrační zkušeností nejčastěji setkávají s dětmi z majority a dalších minorit. Zvládnutí školních nároků je jeden z nejdůležitějších aspektů zapojení do nové společnosti a celkově zvládnutí procesu tranzice (Vedder & Horenczyk, 2016). Získání vzdělání v nové zemi není pouze otázkou formálního učení a zvládnutí daného kurikula. Je ve velké míře také otázkou zvládnutí tacitních znalostí, poznání lokální kultury, specifik, vztahů či hodnot (de Wal Pastoor, 2015). Kontakt se spolužáky a vrstevníky ve škole a mimoškolní zájmové činnosti jsou významným přemostěním do nové kultury a posilují či naopak inhibují schopnost zvládnout i další vývojové výzvy, jako je další vzdělávání či nalezení práce (de Wal Pastoor, 2017). Šance na lepší vzdělání a následně lepší zaměstnání je typickým důvodem migrace (Uherek, 2005), ale i přes vysokou hodnotu, kterou migranti často vzdělávání připisují, může být jeho dosažení velmi náročným procesem. Ztráta osobních vazeb, nejistota, vyrovnávání se s emočními nároky či traumatickými zkušenostmi, to vše může vést k problémům i selhání. Na to upozorňují například de Wal Pastoor (2015) nebo Vedder & Horenczyk (2016). Tito výzkumníci se také shodují na tom, že role školy jako mediátora zvládnutí zapojení do nové společnosti je velice významná.

Školní prostředí je prostorem akulturace i enkulturace. *Akulturace* označuje změny, které jsou výsledkem kontaktu mezi různými kulturami, může být fenoménem na úrovni skupiny (strukturální změny) či jednotlivců (v zásadě se jedná o proces sociálního učení) (Čeněk, Smolík, & Vykoukalová, 2016; Vedder & Horenczyk, 2016). *Enkulturace* je oproti tomu formální i neformální proces vrůstání do vlastní kultury, osvojování dovedností, znalostí a chování, které jsou pro ni typické (Čeněk et al., 2016; Vedder & Horenczyk, 2016). Ačkoliv se nejedná o zcela oddělené procesy, pro děti s migrační zkušeností to znamená, že se ve školním prostředí primárně setkávají s majoritní kulturou a dochází tedy k procesu akulturace, vžívání do jiné kultury. Proces enkulturace do jejich původní kultury je často odkázán do soukromé sféry, protože nastavení školního vzdělávání, ať už volbou kurikula, nebo způsobem

výuky, typicky reflektuje přístupy majoritní společnosti a jen omezeně zahrnuje zvyklosti různých menšin (Vedder & Horenczyk, 2016). V předkládané studii se tedy primárně zabýváme otázkou akulturace a de facto i právě omezenou možností enkulturace, tedy rozvoje identifikace s vlastní kulturou ve školním prostředí.

Berry a kol. (2002) na proces akulturace jednotlivce nahlíží s ohledem na míru zapojení do života v nové společnosti a na současné udržení náležitosti ke kultuře původní. Rozlišuje tak čtyři strategie:

- *Asimilace* je charakterizovaná snahou splynout s majoritní/hostitelskou společností, dochází k potlačení původní kulturní příslušnosti.
- *Integrace* se vyznačuje paralelní snahou poznat novou, pozitivně oceňovanou kulturu, stejně tak jako zachovat kulturu původní, též vnímanou pozitivně.
- *Separace* je charakterizovaná tendencí k izolaci a stažení se do své původní kultury, která je hodnocena výše než kultura nová.
- *Marginalizace* znamená slabý vztah k oběma kulturám.

Výzkumy naznačují, že akulturace má vyšší šanci na úspěch, pokud je mezi majoritou a minoritou menší kulturní rozdíl, zároveň to znamená větší šance na uplatnění kompetencí, které migrující osoba získala před usídlením v nové zemi (Vedder & Horenczyk, 2016). Někteří výzkumníci tak volají po tom, aby ve školním prostředí bylo citlivěji pracováno s procesy akulturace i enkulturace – například aby došlo ke změně přístupů od individualistických a na výkon zaměřených k většímu propojení studentů mezi sebou i mezi studenty a personálem (Campbell, 1997, in Vedder & Horenczyk, 2016). Podle de Wall Pastoorové (2015), která se ve svých výzkumech zaměřuje na nejzranitelnější skupinu příchozích – mladistvé uprchlíky bez doprovodu, je nezbytné se hlouběji věnovat roli školy, a to nejen v ohledu na akademickou podporu a dosažené akademické výsledky, ale i v kontextu jejího vlivu na psychické a vývojové procesy tranzice a zvládnutí adaptace v novém prostředí. Role školy je komplexní a zasluhuje adekvátní pozornost.

V této souvislosti tedy v následujících částech článku předložíme studii zaměřenou na výpovědi mladých migrantů z Ukrajiny, kteří v rámci rozhovorů také reflektují své školní zkušenosti. Nejde nám o zhodnocení (aktuálního) školního prostředí, jako spíše o popis obecnějších mechanismů utváření

jinakosti a stejnosti v této sféře. Naším cílem je analyzovat interakci s vrstevníky a učiteli a zajímá nás, jakým způsobem se ve školním prostředí vyrovnávali se svou jinakostí.

2 Ukrajinská menšina v České republice

S ohledem na vybranou skupinu respondentů je nezbytné přiblížit okolnosti migrace z Ukrajiny, charakteristiky této komunity v ČR a také specifickou skupinu volyňských Čechů, která je mezi našimi informanty zastoupena.

Ukrajinci jsou aktuálně nejpočetnější národnostní skupinou přistěhovalců v České republice. V současné době žije v České republice legálně celkem 109,9 tisíc Ukrajinců (Český statistický úřad, 2017).

Co se týče okolností migrace z Ukrajiny, velká vlna masové emigrace do ČR začala po rozpadu Sovětského svazu se vznikem Ukrajiny jako samostatného demokratického státu. Od té doby čelila tato země velkým politickým, ekonomickým i sociálním změnám, které měly často negativní dopady na život řady běžných obyvatel. Česká republika je pro Ukrajince oblíbenou cílovou zemí, a to hned z několika důvodů. Jedná se hlavně o důvody ekonomické, pracovní a často také rodinné. Základní motivací bývá hledání sociální jistoty, zvýšení kvality života apod. Mimo již zmíněné svou úlohu hraje samozřejmě také zjevná geografická, kulturní a jazyková blízkost obou zemí a s tím související široké krajanské sítě a kontakty. Ukrajinská migrace se vyznačuje směřováním za lepším výdělkem, které se postupně rozvíjí v budování silnějších vazeb k ČR a následné usídlení, resp. přestěhování rodiny, příbuzných či přátel (Leontiyeva, 2014). Ve srovnání s ostatními komunitami cizinců jsou Ukrajinci kulturně i jazykově Čechům poměrně blízcí. Jejich zapojení do české společnosti tak v celospolečenském měřítku obvykle probíhá bez větších problémů, na výzvy v rovině jednotlivců se zaměříme níže v našem článku.

Pro ukrajinskou komunitu je typické napojení na krajanské sítě, především bezprostředně po příjezdu do ČR, kdy krajané bývají pro nově příchozí migranty velkou oporou. Tyto kontakty si rádi udržují po celou dobu života v ČR. Kvůli zažitým podmínkám na Ukrajině a tamnímu politickému systému mívají Ukrajinci často pocit nedůvěry vůči úřadům a jiným institucím a spoléhají na pomoc blízkých a zprostředkovatelů při vyřizování svých záležitostí. Co se týče pracovní oblasti, Ukrajinci pracují ve všech ekonomických sférách. Řada výzkumů (Drbohlav, 2003; Leontiyeva & Nečasová, 2009; Leontiyeva, 2014) ale ukázala, že vzdělanostní úroveň této komunity často kontrastuje

s povahou vykonávané práce. Ve velké míře jde o práce nekvalifikované, zpravidla za náročných pracovních podmínek a při nízkých finančních odměnách (ve stavebnictví, v úklidu apod.).

Výše jsme se již zmínily také o skupině volyňských Čechů, kterou teď přiblížíme. Pojem „volyňští Češi“ se užívá pro komunitu potomků etnických Čechů, která se konstitovala na území dnešní Ukrajiny na konci 19. století. V letech 1868 až 1880 z Rakouska-Uherska do carského Ruska postupně přesídlilo zhruba 16 tisíc etnických Čechů. Převážná část těchto Čechů se usadila na území Volyně (severozápadní Ukrajina), kde se živili jako zemědělci a řemeslníci. Impulsem byly těžké životní podmínky v původním bydlišti a zvěsti o prosperitě a úrodné půdě. Po většinu doby bylo Čechům umožněno zachovat si jazyk a kulturní zvyklosti (Vaculík, 1997). V průběhu 20. století proběhly dvě vlny reemigrace volyňských Čechů z Ukrajiny do Čech. Po druhé světové válce, v první vlně, bylo do Československa přesídleno zhruba 40 tisíc osob. V rámci druhé vlny reemigrace, tzv. černobylské vlně související s havárií jaderné elektrárny Černobyl, bylo v letech 1991–1993 na pozvání České republiky přesídleno téměř dva tisíce volyňských Čechů (Iljuk, 2016; Uherek, 2016). Praxe ukázala, že se krajané po svém příjezdu do ČR úspěšně adaptovali a integrovali (Ministerstvo vnitra, 2018). Svou „staronovou vlast“, jak ji sami nazývají, přijali jako nový domov. V důsledku ozbrojeného konfliktu a špatné politické a ekonomické situace na Ukrajině byla v roce 2015 zahájena třetí vlna reemigrace krajanů.

3 Metodologie

Kvalitativně pojatý výzkum spočíval v polostrukturovaných rozhovorech s předem vymezenými tematickými okruhy otázek. Rozhovory byly vedeny se čtyřmi respondenty s cílem porozumět jejich zkušenosti s integrací do české společnosti.¹ Respondenty byly mladé osoby ve věku 24–29 let žijící v České republice, které se přistěhovaly z Ukrajiny ve věku od šesti do devíti let. Tito respondenti, zástupci tzv. 1,5 generace migrantů², v současné době

¹ Výzkum byl realizován jako součást bakalářské diplomové práce na téma *Kulturní integrace a utváření identity mladých osob s migrační zkušeností* na Katedře psychologie Pedagogické fakulty UK, obhájeno v roce 2017.

² Jedná se o osoby narozené v zemi původu svých rodičů, které jsou nicméně odmalička intenzivně vystaveny prostředí nové země, do které emigrovali. Je zde důležitý věk příchodu do cílové země, od kterého se odvíjí adaptační proces, který se tak může odehrávat v různých kontextech. Podle Zhoua jsou sem řazeni lidé, kteří přišli do cílové země ve věku maximálně 12–13 let (Zhou, 1997).

mladí dospělí, v rozhovorech reflektují své zkušenosti od příjezdu do Česka po jejich současný život.

Rozhovory byly následně zpracovány pomocí tematické analýzy. Tato metoda pro zpracování kvalitativních dat spočívá v opakovaném čtení rozhovorů a kódování významných úseků rozhovorů, na základě kterých jsou identifikovány opakující se vzorce napříč daty a na jejichž základě jsou následně utvářena klíčová témata (Braun & Clarke, 2006). Tematická analýza není vázána na konkrétní teoretický rámec, v rámci naší studie jsme ji využili v duchu interpretativního kvalitativního výzkumu.

Vzorek byl zastoupen třemi ženami a jedním mužem. Respondentům byla z etických důvodů náhodně změněna jména, ve výzkumu je tak zachována jejich anonymita. U dvou z našich respondentů se jednalo o typický příklad tzv. cirkulační migrace³, kdy v jejich útlém věku rodiče začali z ekonomických důvodů žít a pracovat v ČR, zatímco oni vyrůstali na Ukrajině. Po několika letech se přestěhovali za rodiče do ČR, kde si vytvořili nový domov. U dalších dvou byla situace specifická tím, že jejich matky patří do komunity volyňských Čechů (viz výše), kdežto otec je Ukrajinec. Všichni členové rodiny obou z těchto respondentů přijeli do ČR současně. Věk příjezdu našich respondentů do ČR se lišil. Dva z respondentů se do ČR nastěhovali v šesti letech, přičemž v zemi původu oba navštěvovali mateřskou školu. V novém prostředí ale ani jeden z nich nenastoupil rovnou do první třídy, jak by se podle věku dalo předpokládat. Denis strávil po příjezdu na přání maminky rok doma, aby se učil jazyk a zvykal si na prostředí, kdežto Inna nastoupila do mateřské školy. Další z respondentů, Lída, s rodinou přijela do Čech ve svých osmi letech a nastoupila do druhé třídy, kterou absolvovala již na Ukrajině, tudíž ji v ČR opakovala. Poslední respondentka, devítiletá Natálie, nastoupila po třetí třídě, kterou absolvovala na Ukrajině, rovnou do třídy čtvrté. Všichni respondenti mají v současnosti české občanství. Tři z nich stále studují VŠ, jedna je již její absolventkou a momentálně pracuje na plný úvazek.

Výzkumné otázky, kterými jsme se ve studii zabývaly, jsou:

Jakým způsobem se ve školním prostředí děti s migrační zkušeností vyrovnávají se svou jinakostí?

³ Termín *cirkulační migrace* je často spojován s rozvojovou spoluprací a popisuje pro mnohé žádoucí situaci, kdy se cizinec, který migroval do hostitelské země, po určité době vrací do své země původu, popř. podniká cestu a následný návrat opakovaně, či dokonce pravidelně (Čižinský & Hradecká, 2012).

S jakými problémy se tyto děti v průběhu socializace a integrace ve školním prostředí setkávají?

V předkládané studii se tyto otázky pokusíme zodpovědět a zaměříme se na analýzu vybraných aspektů zkušenosti se školní socializací s důrazem na utváření jinakosti a stejnosti v interakcích s učiteli a ve vrstevnickém kolektivu, což bylo jedno z nejvýznamnějších témat, které se v rámci našeho výzkumu vynořilo.

4 Výsledky

Z analýzy rozhovorů, které se například týkaly života respondentů na Ukrajině, okolností příjezdu do ČR, subjektivního prožívání emigrace, adaptace na nové prostředí a utváření vazeb, průběhu školní socializace a akulturace, vnímání vlastní etnické identity atd., vyplynulo množství zajímavých poznatků.

Výzkum ukázal, že samotný zážitek migrace a s ním spojené okolnosti prožívali respondenti poměrně negativně, lze hovořit o tzv. akulturačním stresu (Berry, 1997). Významnými faktory bylo narušení rodinných i vrstevnických vztahů. V rodině dochází k novým konstelacím – na jedné straně přestěhování za do té doby relativně málo známými rodiči, zároveň omezení dříve intenzivního kontaktu s prarodiči. Jsou zpřetrhány stávající vazby s vrstevníky, v novém prostředí mají být vytvořeny vztahy nové, proti kterým stojí jazyková bariéra, která jedince staví na periferii vrstevnické interakce. Tato jazyková bariéra se samozřejmě projevovala ve školním prostředí, například ve formě posmívání a nepříjemných poznámek spolužáků, mířeným jak k původu, tak k inteligenci a tak dále. Tři z našich respondentů v rozhovorech otevřeně mluví o setkání se šikanou, kterou silně emočně prožívali, což je značně ovlivnilo i do budoucnosti. V současné době respondenti svou migrační zkušenost reflektují jako zásadní událost v životě, jako velký životní zlom. Ten jim poskytl řadu možností, náhledů a také dopomohl k určité transformaci postojů, například větší toleranci k odlišnostem, tedy jakési otevřenosti jako charakteristice osobnosti.

Nyní se zaměříme na analýzu vybraných aspektů zkušenosti se sekundární školní socializací s důrazem na utváření jinakosti a stejnosti ve vrstevnickém kolektivu. Naše analýza dat v zásadě koresponduje s časovou osou postupného začleňování těchto dětí-cizinců do české společnosti od „prvotního“ nárazu po zvládnutí a vyrovnání se s nároky osobní situace. Centrálním zdrojem

jinakosti byla u těchto dětí od počátku jazyková bariéra a s ní související omezený repertoár kontaktu s druhými. Bariéra sice postupně slábně, nicméně na jejím základě se průběžně vrství další komplikace, které vstupují do kontaktu mezi daného jedince a majoritu.

4.1 *Obavy z kontaktu s místními dětmi*

Přestože naši respondenti prakticky neměli žádnou možnost podílet se na samotném rozhodování o stěhování, tato situace se jich bezprostředně týkala a velmi intenzivně ji prožívali. V rozhovorech popisovali svou prvotní nespokojenost, která nastala již krátce po příjezdu do ČR. Jejich nespokojenost je při zohlednění vcelku radikální sociální i environmentální změny naprosto pochopitelná. Všichni přijeli z ukrajinského venkova, charakteristického volným prostorem, zelení, dobyt看kem a hlavně přítomností široké rodiny a přátel, do malých pokojů ubytoven a betonových sídlišť plných cizích tváří. Prošli si tedy významným akulturačním stresem. Do školy či školky většinou nastoupili krátce po příjezdu, aniž by absolvovali jakýkoli jazykový kurz či přípravu. Vše pro ně bylo nové.

(...) já jsem si tam jako neměla s kým hrát. Jsem seděla doma, pak jsem šla ven, neměla jsem tam nikoho, s kým si hrát, tak jsem si vždycky sedla na nějakou prolejšačku, koukala jsem, jak si děti hrajou a mluví na sebe prostě řečí, kterou vůbec nevnímám, nevím, co mi jako říkají... (Natália, 24 let, studentka VŠ)

V rozhovorech popisovali velkou obavu z kontaktu s druhými, a to jak ve škole, tak i mimo ni.

(...) pamatuju si, že na mě jednou jedna holka promluvila, ta mi byla strašně sympatická, a já jsem jí vůbec nerozuměla, ale myslela jsem si, že se mě ptá, jestli si chci hrát s nima. A já jsem řekla, že ne... No protože jsem se bála a nerozuměla jsem a bála jsem se asi tý interakce. No ale měla jsem z toho hroznou radost... Měla jsem radost z toho, že jsem na někoho promluvila, že jsem odpověděla. (Lidia, 29 let, absolventka VŠ)

Chodila jsem naštěstí na doučování angličtiny a jednou nějaký holky mi řekly jako „Do you speak English?“, tak jsem řekla „Yes I do“. A to bylo všechno, veškerá naše interakce a znovu se nebavily, protože ony jako nechtěly mluvit angličtinou a já jako jsem jinak ani nerozuměla. (Natália, 24 let, studentka VŠ)

Jak je ilustrováno i na těchto konkrétních příkladech, pokusy o interakci zprvu dokonce odmítali. To, že neuměli jazyk a neměli žádného vrstevníka,

který by jim byl oporou a mohl jim nějak pomoci se začleněním, situaci značně znesnadňovalo. V momentě, kdy byl druhou osobou učiněn krok k nim, se zkrátka dostavil strach a obavy z nezvládnutí situace, jež nějaký pokrok zablokovaly. Je zjevné, že za těchto okolností hrozí velké riziko dezinterpretace takovéto nebo obdobné situace jako nezájmu a neochoty komunikovat právě ze strany cizince, nikoli jako obavy ze selhání. To je faktor, který může proces začleňování značně pozdržet, prodloužit a zkomplikovat, protože reakce cizince nemusí být pro ostatní čitelné, neví, jak poskytnout podporu. Reakce cizince mohou reflektovat vnitřní zmatek, který prožívá, a může být pro něj i složité se ve svých pocitech vyznat.

Jakmile se ale s uvyknutím na prostředí a zejména s postupným zvládnutím jazyka bariéra prolomí a je lépe umožněno vytváření kontaktů, situace se začne jevit o poznání přijatelnější. Vytvoření a rozvoj sociálních vazeb se zdají být v daném kontextu velmi závislé na osvojování řeči, která je v praxi rozhodujícím činitelem pro zvládnutí náročné situace a podmínkou úspěšné integrace (Kukla, 2016) například s ohledem na budoucí studijní a pracovní možnosti.

Přestože je jazyk hostitelské společnosti důležitým předpokladem pro přijetí nového člena do společnosti, ani ovládnutí jazyka neznamená vždy bezpodmínečné přijetí. Podle Jarkovské a kol. (2015) ani dokonalé zvládnutí jazyka, které bývá běžné, nedělá z „cizince“ „našince“ – spíše se stane Čechem „jen jako“. Migranti používají různé strategie, jak se vymanit z takových podob jinakosti, které jsou pro úspěšné soužití nežádoucí a které, jak ukazuje i náš výzkum, mohou být velmi subtilní (třeba na rozdíl od silně zvýrazněné etnicity romské, viz Jarkovská et al., 2015). V zásadě v našem výzkumu pozorujeme dvě klíčové strategie. Jednou strategií je zdůrazňování normálnosti ve smyslu stejnosti s majoritou a druhou je využití repertoáru vlastních kvalit, kdy se migranti snaží vytěžit co nejvíce ze svých silných stránek a tím získat ocenění ve skupině. Obě strategie lze samozřejmě využít společně, ačkoliv první se spíše bude blížit asimilační praxi a druhá dává větší prostor pro integraci. Nedomníváme se, že tento repertoár strategií je kompletním výčtem, jak i naznačuje konceptualizace Berryho a kol. (2002) zahrnující i marginalizaci a separaci, nicméně se jedná o strategie, ke kterým jsme získaly v našem výzkumu nejvíce podrobností a které budeme podrobněji ilustrovat v následujícím textu. V další části se tedy podíváme na témata představující další výzvy, kterým začleňující se migranti čelí a které souvisí s jejich jinakostí. Pro zvládnutí souvisejících situací v našem příkladu využívají právě výše uvedené strategie.

4.2 Zranitelnost

Dalo by se konstatovat, že ať už se dítě-cizinec snaží dělat cokoliv, aby vypadalo stejně jako ostatní, přesto často vyplave na povrch jeho jinakost. V důsledku projevů jinakosti se často spolužáci (majorita) vůči dítěti-migrantovi projevují negativně formou nejasných poznámek, v horším případě posmívání či jiných forem psychické šikany (Janošová et al., 2016). Z rozhovorů jasně vyplynulo, že se všichni respondenti s takovými poznámkami běžně setkávali a nebylo v jejich silách je ignorovat. V některých případech to vedlo až k silným pocitům méněcennosti, vlastní nedostatečnosti. Šikana vzniká v procesu mezilidských interakcí, do něhož vstupuje celá řada aspektů na úrovni jedince, třídního kolektivu sociálních norem a dostupných diskursů (Zábrodská, 2016). My si na konkrétních příkladech ukážeme, jak do tohoto procesu vstupuje jinakost spojená s jiným původem či nedostatečnou znalostí jazyka.

Jako setkávala jsem se s takovýma těma narážkama, jako že „ty seš z Ukrajiny“ a tak, a vím, že mě to hrozně trápilo, že jsem jiná... Že jsem si hrozně přála, proč jsem se nenarodila tady, proč nemám český rodiče a fakt jsem s tím jako hodně bojovala... Prostě něco takovýho tam bylo. (Inna, 24 let, studentka VŠ)

S těmito pocity značně zápasil ne jeden z našich respondentů. Dokonce se objevovala přání úplně vymazat svou historii, své kořeny. To vše kvůli tomu, že stejnost, zapadnutí, bylo vnímáno jako žádoucí hodnota, pokud chtějí ve své bezprostřední vrstevnické skupině být akceptováni. To, kde se člověk narodil (resp. odkud pochází jeho rodina), zde hrálo ústřední roli – přitom se jedná právě o jednu z mála charakteristik, která nám byla určena a kterou nemůžeme ovlivnit. Zdánlivě neškodné poznámky, které však nelze zlehčovat, tedy vedly k významným změnám vnímání vlastního původu a hlavně sebe sama. V podobném duchu mluvila jedna z respondentek i o své sestře, již narozené v ČR, která současně chodí na základní školu.

Takže ona teď pokaždý, když jsme mezi Čechama, tak okamžitě přepne na češtinu a prostě nebaví se s náma ukrajinsky vůbec. [...] Nedávno byla u nás sousedka Češka, kecaly s mámou o kytkách na balkoně a odemykala jsem dveře a přišla Táňa – ségra – a prej „Naty, Naty, nemluv teď ukrajinsky, je tu sousedka“. A takže ona se za to jako vyloženě stydí a mám pocit, že pak úplně přestane chtít mluvit. (Natália, 24 let, studentka VŠ)

Na tomto příkladu je jasně vidět, že i pro sestru je „být stejná“ významnou kvalitou, ať už jí to bylo naznačeno přímo, nebo to nepřímo vytušila z interakcí ve škole. A i přes to, že v ČR narozená Táňa (sestra respondentky) má dospělou integrovanou sestru a rodiče žijí v Čechách již skoro 25 let, tato rodinná situace nebyla vnímaná s respektem, jako úspěch. Naopak, stále byla potenciálním rizikem určité sociální exkluze. Zneviditelnění a splnutí s většinou se jevilo jako emocionálně bezpečná strategie. Vojtíšková (2012) tuto praxi pozoruje specificky u některých etnických skupin, a to konkrétně u žáků ruského či vietnamského původu, což může být spojeno se silnou snahou k naplnění motivace k vzestupné sociální mobilitě.

Z našich zjištění nicméně plyne, že děti-migranti mají vyšší šance stát se obětí různě závažné šikany, což ukazují i zkušenosti našich respondentů. Většinou se jednalo o tzv. psychickou šikanu typu pošťuchování, provokování, urážek týkajících se vzhledu, oblékání, či původu. V jednom případě šlo dokonce i o zastrašování a fyzické násilí. Takto popisují svoje zkušenosti naši respondenti:

Tam byla jedna holka, Karla se jmenovala. No a ta byla jako... taková jako zlá. Jakože měla zlé myšlenky a zlé potřeby. No a tím, že jsem jako byla v tom prostředí nová a neuměla jsem jazyk a tak, tak jsem byla v takovém jako oslabeném postavení, tak si mě vybrala... aby měla nějakou jako oběť... Protože ona jako měla radost z toho, když jí lidi poslouchali a dělali, co chce a tak. No a tím, že jsem ze začátku neměla žádný kamarády, tak ona, že se se mnou chce jako kamarádit, takže jsme spolu kamarádily... No ale sem tam byla taková jako že zlá... a měla takovýho velkého psa... ovčáka... a vyhrožovala mi několikrát, že na mě pustí toho psa, kterej vypadal fakt docela zle, hrozně štěkal, aby mě jako pokousal. (Lidia, 29 let, absolventka VŠ)

Jste Tataři... a bla bla bla, že jsem z Ukrajiny a na Ukrajině tohle a tamto... a Černobyl, že jako jsem mutant... a prostě podobný věci. Bylo toho hodně no. (Natália, 24 let, studentka VŠ)

Jen na mě měli kecy... takže to byly poznámky typu Rusáku, táhni na Ukrajinu (...) další Ukrajinec, Rusák ze stavby přišel... A máte tam na Ukrajině vůbec elektřinu? (Denis, 24 let, student VŠ)

Z rozhovorů bylo patrné, že se jich tyto projevy vždy dotýkaly. Nicméně je třeba konstatovat, že pochopitelně i samotní respondenti reflektují, že sama odlišná státní příslušnost či jejich migrační zkušenost nebyla tím jediným a zásadním důvodem k šikaně. Nutno ale říci, že je jejich cizí původ,

konkrétně ze země bývalého Sovětského svazu, které dle jejich názoru mnoho Čechů kvůli nedávné historii nemá v lásce, stavěl do nevýhodné pozice, z níž se jen těžko vymaňuje. Přívlastky jako „okupanti z Ukrajiny“ atd., které respondenti zmiňovali, jsou toho jasným příkladem. Ukazuje se, že migrační zkušenost a nutnost aktivní adaptace do nového školního prostředí po příjezdu do České republiky způsobuje, že se dítě ocitá ve zranitelném postavení. Ve vztazích se může chovat nejistě, či dokonce odtažitě, jak jsme si ukázali v úvodu, nerozumí řadě situací a do toho se střetává se situací, že přichází ze země, která není v našem prostoru vnímána jako žádoucí. To vše přispívá ke zvýšené vulnerabilitě.

V našem případě se všichni respondenti z této podoby šikany dokázali vymanit. Popisují situace, v nichž už ve chvílích největšího tlaku své podřízené postavení neustáli a začali se bránit. Touto obranou ustaly útoky mířené proti jejich osobě, byla však nutná jejich aktivita a potřebné sebevědomí k tomu, aby útoky svým směrem zastavili. Ukázali svou hodnotu a schopnosti, a sami tak pochopili svoji cenu a vydobyli si určité postavení, jak ilustruje například následující výrok:

Takže jsem pochopila, že se člověk musí jako ozvat, aby se mu to nestalo znova. Že se tím jakoby zastaví forma nějakýho nátlaku nebo ubližování, ať fyzickýho, nebo psychickýho, když se tomu člověk postaví. (Natália, 24 let, studentka VŠ)

Jako úspěšná strategie, jak zapadnout do kolektivu v české třídě, se jeví snaha o splynutí s většinou, nevybočení z řady, a tedy, jak jsme pojmenovaly výše, strategie zdůrazňování normálnosti. Neustálé přizpůsobování a adaptování se tak stává u dětí migrantů jakýmsi základem fungování v každodenních interakcích. Jinakost sama o sobě může přinést negativní pozornost nebo vyloučení, o to větší riziko znamená jakékoliv její zvýraznění. Tuto v zásadě asimilační praxi (Berry et al., 2002) potvrzuje i výzkum školního prostředí, v němž je upozorňováno na to, že úspěch dítěte je hodnocen skrze jeho asimilační schopnost. Na základě kvalitativních rozhovorů s učiteli, kteří ve svých třídách vyučují i žáky z různých kulturních prostředí, se jeví, že v očích učitelů je úspěšně integrovaný migrant zbaven etnických specifik (Machovcová, 2017). Jinakost je chápána jako slabina a úspěchem je odstranění (viditelné) jinakosti, zejména tedy v mluvené řeči, což je chápáno jako cíl začleňování umožňující dítěti zapojit se plně ve vztazích a uspět akademicky (Jarkovská et al., 2015; Machovcová, 2017). Jak jsme se již zmínily výše, naši respondenti se setkali s negativními reakcemi na svou osobu ve formě výsměchu

či urážek. V rozhovorech tak došlo i na téma šikany a jak se ukázalo, většina z respondentů s ní má neblahé zkušenosti. O šikaně obvykle mluvíme tehdy, jedná-li se o opakované záměrné ubližování a je-li oběť bezbranná či slabá pro nějakou svou odlišnost, ať už fyzickou, či psychickou (Říčan, 1995). Janošová a kolegyně (2016) upozorňují na to, že jedním z velkých témat je právě konstrukce odlišnosti šikanovaných dětí. Děti, které se nějak odlišují od ostatních, jsou skupinou vnímány jako divné a jsou z kolektivu vylučovány, mimo jiné právě prostřednictvím šikany. Odlišnost těch, kteří jsou šikanováni, představuje podle mnoha sociokulturních studií hlavní důvod, kterým děti šikanu opodstatňují a omlouvají. Hamarus a Kaikkonen (2008) ve své studii poukazují na to, že děti ve výzkumu uvádějí jako hlavní důvody šikany nesmělost, citlivost, dále třeba staromódní oblékání a mimo jiné také etnicitu a náboženské vyznání. Všechny tyto aspekty pochopitelně nelze chápat výhradně jako otázku trvalých individuálních charakteristik jednotlivců, ale v kontextu konkrétních mezilidských interakcí a socio-kulturního prostředí (Zábrodská, 2016).

Z našeho pohledu je zajímavá situace u jediného respondenta, který své zkušenosti jako šikanu neinterpretoval, ačkoliv se s řadou podobných poznámek také setkal a lze konstatovat, že se jednalo o formu psychické šikany (Janošová et al., 2016). Na rozdíl od ostatních, směřujících spíše k asimilaci do českého prostředí či jakési uhlazené nebo částečně zastřené duální identity, se u něj projevila poměrně silná etnická identita ve vztahu k zemi původu. Ve své výpovědi se za svůj ukrajinský původ nestyděl, nijak ho nezastíral. Poznámky ostatních si nikdy nebral příliš k srdci, byl si vědom svých dobrých vlastností a měl dostatečnou národní hrdost, což nemohlo být narušeno nejnepříjemnějšími poznámkami dětí, které o jeho zemi vlastně nic nevěděly. Takové pojetí etnické identity spolu s osobními aspekty psychické odolnosti pomohly náročnou situaci překonat a nepřikládat jí příliš vysokou důležitost.

4.3 Podceňování potenciálu nově příchozích

Dalším z náročných okamžiků, které může jinakost přinést, bylo podceňování druhými. Toto podceňování se týkalo hlavně intelektových schopností a charakteru respondentů. Z výpovědí vyplývá, že jim často byly kvůli jejich původu prisuzovány nedůvodné nebo stereotypní charakteristiky. Jedna respondentka například popisovala rozhovor se svou kamarádkou, při kterém jí oznámila, že se s ní kvůli zákazu rodičů nemůže bavit. „Ukrajinci jsou blbí, tak se se mnou nemá bavit, aby neměla špatný známky.“ Podobná příhoda se

jí stala i s jinou spolužačkou, která si od ní odsedla poté, co zjistila, odkud pochází, „aby ji náhodou neokradla“. V takových chvílích se samozřejmě člověk cítí, jako by neměl žádnou hodnotu, a jako dítě dané situaci vůbec nerozumí. Dvě z respondentek dokonce v rozhovoru explicitně vyjádřily, že v té době litovaly svého původu a přály si být Češkami. Dále jedna z respondentek líčila situaci při vyučování.

No první rok se mi všichni smáli, protože jsem nerozuměla, že jo... Takže mě všichni šikanovali, ukazovali si na mě, že jsem hloupá... Pamatuju si, že nám třeba učitelka řekla: „Přineste si na zítra... nevim... šípek a budeme kreslit šípek“ a já jsem nevěděla, že mám něco takovýho přinést, protože jsem nerozuměla. Takže všichni přinesli šípek, a já ne. Takže jsem byla prostě za nějakou retardovanou. A takhle podobně děti jako reagovaly, protože ve čtvrtý třídě jsou děti docela jako zlé. (Natália, 24 let, studentka VŠ)

Na tomto příkladu je přesně vidět, jak někdy učitelé svou práci podceňují ve snaze přistupovat ke všem žákům stejně a bez rozdílů, jak to zmiňují Jarkovská a kol. (2015), a do situace neintervenují, i když by to mohlo být na místě. Podobné je to i u dalšího příkladu.

Museli jsme používat tornádo [typ psacího pera]. A paní učitelka nám psala nějaký vzkaz na tabuli jako pro rodiče... A já jsem si to jako psala do notýsku, ale vůbec jsem nevěděla, jak to mám jako psát. Vůbec jsem neuměla psací písmo, jenom tiskací číst. A na tý tabuli to bylo psace a já jsem vůbec nechápala, co to je... Třeba písmeno S jsem vůbec nevěděla, jak mám napsat... A tak jsem ten vzkaz psala asi hodinu, co měly děti napsané za chvíli... A všechno se mi to rozpilo tím tornádem v tom notýsku, jak mi to trvalo dlouho a dlouho jsme to držela na tom papíře, že pak ten vzkaz vůbec nešel přečíst. (Lidia, 29 let, absolventka VŠ)

I zde je zřetelné, jak moc by těmto dětem prospěla individuálnější péče ze strany učitele. Stačila by častější kontrola sešitů, ujištění o porozumění úkolu nebo doučování – možností je spousta. Některé z těchto drobných problémů dnes mohou být snadněji řešitelné s využíváním online systémů správy školní agendy, nicméně faktem zůstává, že děti s migrační zkušeností se mohou dostávat do pro ně prakticky i emocionálně náročných situací, kdy si připadají vyčleněné a izolované. Ochota se ozvat a vyžádat si pomoc, která nebyla nabídnuta, může být vnímána jako zdůraznění jinakosti v nežádoucí formě, a proto nelze vždy očekávat, že žák-cizinec v nesnázích s důvěrou o pomoc požádá, a pokud ne, tak není třeba do situace aktivně vstupovat.

Dle respondentů bylo velice těžké se z podceňované pozice vymanit, nicméně se to po nějaké době podařilo, a to vesměs skrz přizpůsobení se podmínkám okolí, což pochopitelně mohlo ubírat na jejich autenticitě a tak i na sebevědomí. Když měli naši respondenti popsat, jací ve škole byli, volili slova jako slušní, stydliví, přizpůsobiví nebo hodní, což vcelku dokresluje pohled, který jsme nastínili výše, tedy snahu „zapadnout“.

Druhým možným postupem bylo dostat se ke druhým skrze repertoár vlastních kvalit. Což už tedy vyžadovalo dobrou znalost situace a uvědomění si jednak svých dovedností, jednak jejich ocenění vrstevníky. Takto popisovala jedna z respondentek, jak probíhalo její začleňování po zážitku s šikanou.

Učila jsem se docela dobře, takže když jsme pak jeli třeba do Francie, tak jsem uměla třeba nejlíp francouzsky z té naší skupiny, takže jsem měla kolem sebe víc těch Francouzů a že jsem je tak jako, ne vedla, ale měla jsem kolem sebe víc těch kamarádů. A už mě prostě začali brát jako sobě rovnou no. (Natália, 24 let, studentka VŠ)

Jo... to jo, s dětma jsem si rozuměla. Já jsem hrozně hezky kreslila, takže možná díky tomu jsem se k nim tak jako dostala... Vždycky ke mně někdo přišel, že chce něco nakreslit, tak jsem mu to nakreslila. Ale tak taky to trvalo. (Inna, 24 let, studentka VŠ)

Aby respondentka Natália získala své rovné postavení, musela se v první řadě umět ozvat. Jak je vidět zde, dalším aspektem funkčnosti jejich vztahů byl její dobrý školní prospěch, zejména dobrá znalost francouzštiny, která se jí vyplatila na školním výletě. Stejně způsoby získání své pozice mezi ostatními popisovali i ostatní (v textu např. Inna) – jednalo se právě o mechanismy jako školní úspěšnost a pomoc při testech, fotbal, kreslení a tak dále. Respondenti také popisují, že jakmile získali prvního kamaráda, šlo už vše snáze. Měli někoho, kdo by je podpořil, pomohl se začleněním, dodal jim vědomí vlastní účinnosti (*self-efficacy*).

S podobnou praxí se setkala ve své studii i Vojtíšková (2012) popisující takzvaný imigrantský paradox. Zatímco častý stereotyp spočívá v chápání migrantů jako nějakým způsobem problémových, náročnějších žáků, řada migrantů naopak svými výsledky předčí průměr třídy. Konkrétně ve své studii uvádí příklad žáka, který, ačkoliv nastoupil až do šesté třídy bez znalosti českého jazyka, za několik let vyhrál olympiádu z českého jazyka. Zde tedy také poukazuje na mechanismus zapojení do kolektivu, který spočívá v co

nejvyšší míře využití osobního potenciálu jednotlivce k tomu, aby dosáhl nějakým způsobem prestižní, majoritou oceňované pozice.

5 Diskuse a závěr

Přítomnost žáků cizinců na českých školách již není tak neobvyklou realitou. Práce s těmito žáky klade specifické nároky na učitele a v zásadě vyžaduje zejména z počátku velmi individuální a kulturně citlivý přístup. Nicméně například z výzkumu Jarkovské a kolegyň (2015) vyplývá, že učitelé nevnímají práci s etnicky smíšenou třídou jako nějak významně specifickou, praktická podpora je zaměřována zejména na osvojení českého jazyka, ale málokdy pozornost učitelů systematicky přesahuje jazykový rámec. To sice nemusí znamenat, že v praxi neposkytnou individualizovanou podporu i v dalších oblastech, nicméně problém může být právě v nedostatečně komplexním vyhodnocení nároků a specifik prožívání dítěte, které právě přicestovalo. Praxe u nás, se kterou se setkala i část respondentů, je taková, že žák-cizinec bývá zařazen do nižšího ročníku, než by odpovídalo jeho věku.⁴ Může se také stát, že učitel využije možnosti žáka v prvním pololetí neklasifikovat, v narůstající míře školy využívají asistenty, v lokalitách s více migranty bývá lépe dostupná výuka češtiny jako cizího jazyka, a to i v podobě prázdninových kurzů (viz například praktické a metodické materiály sdružení META – společnost pro příležitosti mladých migrantů⁵).

Otázkou nicméně zůstává, v jakém prostoru jsou tato opatření realizována. Jak je v české škole konstruována stejnost a jinakost, jaké hodnoty jim jsou prisuzovány, jaké konstelace vlastností jsou výhodné a jaké nevýhodné? V našem výzkumu jsme poukázaly na náročnou emociální situaci dětí původem z Ukrajiny, které se chtěly aktivně zapojit v české škole. Vidíme zde různé polohy – obavy na sebe upozornit, zvýšenou zranitelnost související s jinakostí a snahu tuto situaci vybalancovat prostřednictvím co nejlepšího zapadnutí založeného na „normálnosti“ definované majoritou a ideálně nalezení vlastních silných stránek, které mohou být oceňovanou formou jinakosti. Jak píše Burman (2008), pokud jsme v našich přístupech slepí ke kulturním odlišnostem, pak nedokážeme vnímat, jak se vzorce chování menšin vždy vztahují k tomu, jak se chová majorita. Riskujeme tak určitou esencializaci chování

⁴ Na tuto praxi reaguje například portál Inkluzivní škola: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/zarazeni-do-rocniku>

⁵ META – společnost pro příležitosti mladých migrantů: <http://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy>

menšin jako jejich nevyhnutelnou a neměnitelnou vlastnost a zakrýváme fakt odlišné startovní dráhy.

Předložený výzkum doplňuje a posiluje zjištění dalších v Česku realizovaných studií (Jarkovská et al., 2015; Machovcová, 2017) a ukazuje na to, s čím do situace vstupují děti s migrační zkušeností a jak interpretují reakce většiny na svou osobu. Nesmělé pokusy o spolupráci, přehlížení potřeb „protože se nikdo aktivně nehlásil o pomoc“, riziko podceňování, vyhýbání se diskusi o odlišnostech. Zvládnutí vlastní jinakosti vyžaduje silné osobní zdroje. Ve zde prezentovaném případě je usnadněno konkrétní etnickou skupinou disponující jazykovou i kulturní blízkostí a právním postavením umožňujícím získat občanství. V datech jsme identifikovaly dvě klíčové strategie zvládnání jinakosti. V prvním případě se jednalo o zdůrazňování normálnosti, tedy snahu ukázat své „zapadnutí“ do majority, například zvládnutím jazyka, omezením používání mateřského jazyka, nebo vymezením se oproti určitému napadání, a tedy snahu uchopit svou pozici ve třídě jako plnohodnotný člen skupiny. Druhou strategií, kterou jsme také ilustrovaly výše, bylo využití vlastních předností a snaha získat dobré vazby v kolektivu díky tomu, že je možné prezentovat nějakou specifickou a skupinou oceňovanou dovednost (např. zvládnutí cizího jazyka, který třída společně studuje, výtvarný talent), či dokonce ostatním na jejím základě pomoci.

Zvládnutí zapojení do nového kolektivu je pro děti-cizince náročnou emociální prací na sobě. Naši respondenti, soudě podle faktorů, jako je například dosažené vzdělání, uspěli. Jejich výpovědi jsou však určitým dokladem toho, jak jednocestná integrace může být – v podstatě se, ať už explicitně, nebo implicitně, ze strany majority očekává přizpůsobení se cizinců domácím. Dále naši respondenti naznačují, jakým směrem je třeba měnit prostředí českých škol, tak aby bylo více inkluzivní, a ne a priori nastavené na očekávání asimilace maskované za integraci. Z našich zjištění vyplývá důležitost porozumění emocionální situaci dítěte, pochopení, že i ono je nějakým způsobem „vyvedeno“ z míry a jeho chování tak může být i pro něj neobvyklé. Je vhodné podrobněji studovat faktory odolnosti, které umožňují zvládat i vypjaté situace, jež lze nazvat šikanou. Dalším zajímavým aspektem je i způsob nabízení podpory – očekávání, že dítě přijde samo, pokud má obtíže, oproti aktivnímu vstupu do situace ze strany učitele. Požádání o pomoc, jak jsme zmínily výše, může být ze strany dítěte vnímáno jako nevhodné zdůraznění jinakosti. Dále je zde potřeba otevřené diskuse o kulturních odlišnostech, která by měla stát na vzájemném respektu vůči jiným kulturám. Z pedagogického

hlediska pak jde zejména o snahu zvládnout období nedostatečné znalosti domácího jazyka (např. pomůcky, informace pro rodiče), podporovat jiné formy komunikace s učitelem i třídou (původní jazyk, druhý jazyk, který se celá třída učí aj.). Pro další výzkum by bylo zajímavé podívat se také na zkušenosti ve školách více zaměřených na výuku jazyků, zda i v takovém prostředí, kde je běžnější mluvit více řečmi, bude hrát osvojení majoritního jazyka významnou roli pro integraci žáků do života školy.

Z teoretického hlediska jsme pro náš text zvolily jako výchozí Berryho přístup k akulturaci. Pochopitelně i tento přístup má svá omezení, která je vhodné vzít v potaz v dalších studiích. Konkrétně bývá tomuto přístupu vytýkáno, že je příliš generalizující a nedokáže podrobněji zachytit osobní a kontextuální specifika akulturačních procesů (Lazarus, 1997; Schwartz et al., 2010). Jak jsme již naznačily v empirické části, pozornost je také třeba věnovat tomu, jak k situaci mohou přistupovat různé etnické skupiny, ale pochopitelně i lidé v různé fázi života a s jinými předchozími zkušenostmi. To vše je výzvou pro další výzkumy zaměřené na otázku utváření jinakosti a stejnosti ve školním prostředí.

Literatura

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *An International Review*, 46(1), 5–68.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. Hove: Routledge.
- Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, Z. (2016). *Interkulturní psychologie. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Český statistický úřad. (2017). *Cizinci v České republice 2017*. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/45709982/29002717.pdf/770a1c14-6ea7-4c47-831e-3936e3ca1ab3?version=1.2>
- Čížinský, P., & Hradecká, P. (2012). *Dočasná pracovní migrace jako součást migrační politiky státu*. Dostupné z <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/docasna-pracovni-migrace-jako-soucask-migracni-politiky-statu>
- de Wal Pastoor, L. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254.
- Drbohlav, D. (2003). *Současná migrace Ukrajinců a Rusů do Česka – podobnosti a rozdílnosti*. Dostupné z <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/soucasna-migrace-ukrajincu-a-rusu-do-ceska-podobnosti-a-rozdilnosti>

- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333–345.
- Iljuk, B. (2016, říjen). *Identita migrantů a reemigrantů českého původu na začátku 21. století*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Tři vlny reemigrace krajanů do vlasti: přínos a perspektivy – celostátní setkání k 25. výročí návratů černobylských krajanů do staronové vlasti, Litoměřice.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Kukla, L. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing.
- Lazarus, S. R. (1997). Acculturation isn't everything. *Applied Psychology*, 46(1), 39–43.
- Leontiyeva, Y., & Nečasová, M. (2009). Kulturně blízcí? Integrace přistěhovalců ze zemí bývalého Sovětského svazu. In M. Rakoczyová & R. Trbola (Eds.), *Sociální integrace přistěhovalců v České republice* (s. 117–160). Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Leontiyeva, Y. (2014). The education–employment mismatch among Ukrainian migrants in the Czech Republic. *Central and Eastern European Migration Review*, 3(1), 63–84.
- Machovcová, K. (2017). Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 53, 92–100.
- Ministerstvo vnitra. (2018). *Celostátní setkání krajanů-reemigrantů*. Dostupné z <http://www.mvcr.cz/clanek/celostatni-setkani-krajanu-reemigrantu.aspx>
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamoanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237–251.
- Uherek, Z. (2005). Migrace a formy soužití v cílových prostorech. In T. Hirt & M. Jakoubek (Eds.), *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit* (s. 258–274). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Uherek, Z. (2016, říjen). *Reemigrace krajanů z Ukrajiny a Kazachstánu ve světle dat získaných Etnologickým ústavem AV ČR*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Tři vlny reemigrace krajanů do vlasti: přínos a perspektivy – celostátní setkání k 25. výročí návratů černobylských krajanů do staronové vlasti, Litoměřice.
- Vaculík, L. (1997). *Dějiny volyňských Čechů I (1868–1914)*. Praha: Sdružení Čechů z Volyně a jejich přátel.
- Vedder, P. H., & Horenczyk, G. (2016). Acculturation and the school. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vojtíšková, K. (2012). Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost*, 2, 10–19.
- Zábrodská, K. (2016). Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa, & M. Dědová (Eds.), *Psychologie školní šikany* (s. 41–58). Praha: Grada.

I watched them playing and speaking a language that I didn't take in: Otherness and children with migration experience

Abstract: In this article, we aim to present the experiences of pupils with the perception of otherness in the classroom. Specifically, we will focus on understanding the experience of 1.5 generation of young immigrants from Ukraine. Our respondents, currently young adults, reflect in the interviews their experience of integrating into the Czech society. For the article we focus on their early school experiences. The research is based on interviews with four respondents, who were young people aged 24–29 living in the Czech Republic who moved to the Czech Republic from Ukraine aged 6 to 9 years. The interviews were analyzed using a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The aim of the presented text is a detailed analysis of the experiences with socialization at secondary school with an emphasis on the formation of otherness and sameness in the peer group. The analysis corresponds with the time axis of gradual integration into the Czech society from the initial “crash” to mastering and dealing with the demands of the personal situation. We will focus on the identified aspects of this process and the coping strategies. The rich data from the interviews show how the (non) knowledge of language is influential in the construction of otherness and, as with our respondents, even the relatively short period of time required to master local language, brings with it emotionally demanding experiences of exclusion from the group, isolation. In the classroom, these children were often mocked and even their intelligence belittled due to imperfect knowledge of the language. Interviews show that teachers rarely intervened, even though they could at least mitigate the negative development if not completely prevent some of the behaviors. After acquiring host country language it has been easier for the newcomers to build relationships with peers. We observe the desire to emphasize the sameness, and the strategy of inclusion through the repertoire of own qualities. As the most successful and in principle expected in the Czech education seems to be the strategy of assimilation, i.e. merging with the majority (Berry et al., 2002). The constant adaptation and re-adaptation of migrant children is a kind of basis for their day-to-day interactions.

Keywords: otherness, norm, minority, ethnicity, migration experience

Autoři

Bc. Naďa Kabancová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta,
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39,
e-mail: kabancova.nada@gmail.com

Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie,
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39, e-mail: katerina.machovcova@pedf.cuni.cz

Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol

Miluše Vítečková, Miroslav Procházka, Marie Najmonová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a psychologie

Redakci zasláno 25. 2. 2018 / upravená verze obdržena 8. 6. 2018 /
k uveřejnění přijato 8. 6. 2018

Abstrakt: Cílem článku je představit vnímání jinakosti dětmi na 1. stupni základní školy na základě využití podnětů z práce s příběhem v hodině českého jazyka. Příspěvek lze také vnímat jako podklad pro výukovou praxi a jako příklad toho, jak pracovat s tématy jinakosti a odlišnosti na 1. stupni základní školy. Text obsahuje výsledky výzkumného šetření realizovaného ve 12 třídách 1. stupně základních škol (3.–5. třídy). Jde o analýzu videozáznamů 12 vyučovacích hodin, verbálních projevů žáků, jejich transkriptů, a to v průběhu celé vyučovací jednotky, v níž děti pod vedením učitelky pracují s uceleným didaktickým materiálem. Dětem jsou kladeny otázky týkající se jejich nazírání na odlišnost, a to v kontextu obsahu příběhu. Text podstatou svého příběhu dává prostor pro vyjádření pocitů spojených s odlišností, vytváří podněty pro argumentaci postojů orientovaných k chování se v situaci nepřijetí okolím. Výzkumné šetření se zaměřuje na tyto otázky: jak žáci 1. stupně vnímají odlišnost, jakou mají subjektivní zkušenost s odlišností, jaké jsou jejich návrhy řešení situace v případě nepřijetí okolím, jaký je jejich pohled na druhé nepřijímající odlišnost. Vzhledem k tomu, že jde při práci s konkrétním textem i o čtení s předvídáním, je dalším analyzovaným tématem navrhované dokončení příběhu. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že žáci na 1. stupni přijímají odlišnost bez větších problémů, spíše se hůře vyrovnávají s nespravedlností. V situacích, kdy se sami setkávají s nepřijetím, výzkum naznačuje, že i přes prožívané obtíže v kolektivu žáci preferují setrvání v prostředí, které znají.

Klíčová slova: jinakost, práce s příběhem, sociální učení, sociální dovednosti, žák 1. stupně základní školy

Rozmanitost současného světa, charakteristického dialektickým střetáváním bezbřehé tekutosti s narůstajícím vlivem nových autorit, individualismu s proklamovanou protýmovostí, ideovým chaosem s vyvoláváním starých démonů národnostních hodnot, se stále výrazněji zrcadlí v současné škole. Ta se stává prostředím, ve kterém se mísí životy dětí z různých typů rodin,

dětí zdravých a postižených, dětí různých kultur a náboženství i s různým socioekonomickým statusem. Škola se stává prostředím, do kterého se plně promítá pestrost a rozmanitost našeho lidského života. Jinakost je pak odrazem těchto změn v každodennosti lidských vztahů.

Zaměříme-li se znovu na dnešní školu, zaznamenáme živé diskuze o prosazování principů společného vzdělávání a s ním se někde na pozadí objevuje potřeba nalezení optimální míry mezilidské tolerance a nastolení mechanismů překonávání nenávisti. Klíčovým momentem je přitom ovlivnění postojů dětí, a to pokud možno již od začátku jejich školní docházky. Článek se proto soustředí na nalezení odpovědi na to, jak vidí odlišnost žáci 1. stupně základní školy, jakou mají s odlišností zkušenosti, jak argumentují řešení v případě nepřijetí okolím, jaký je jejich pohled na druhé nepřijímající odlišnost a jaký by mohl podle nich mít jimi diskutovaný příběh řešení, jak by mohl dopadnout.

1 Jinakost, odlišnost ve speciálně pedagogickém kontextu

K přesnému vymezení problematiky jinakosti a odlišnosti můžeme využít poměrně rozsáhlou literaturu. Na tuto problematiku se přitom nahlíží v diskursu rozmanitých oborů – sociologie, speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, psychologie a psychopatologie, medicíny aj.

V článku je na jinakost a odlišnost pohlíženo jako na synonyma ve speciálněpedagogickém kontextu. Jak uvádí Prouzová Květoňová (2011), tyto termíny vystihují předmět zájmu speciální pedagogiky. Termíny se spojují s lidmi s postižením, znevýhodněním, zahrnují ale i příslušníky národnostních či náboženských menšin, uprchlíky. Zároveň dodává, že tyto pojmy mají v obecném významu pro většinovou společnost negativní konotaci. V lidech vyvolávají projevy odporu, nepřátelství nebo nedůvěru k odlišnému a zosobňují nevědomý strach ze všeho cizího. Kolářová (2012, s. 11) zmiňuje, jak jinakost nutí „zírat“. V našem multikulturním světě se stále může stávat, že se odlišnost zdůrazňuje, aby budila údiv, je exotizována a sentimentalizována. Autorka uvádí, že

diváctvu je dovoleno, aby se upřeným pohledem odlišnosti zmocňovalo, a zároveň distancovalo od toho, co vidí. Tento druh upřeného pohledu je způsobem vyznačení hranic, způsobem začlenění a zároveň vyčlenění odlišnosti pozorovaných abnormálních, defektních a postižených těl. (Kolářová, 2012, s. 11)

Pokud je spojena jinakost s ošklivostí, jak zmiňuje Eco (2007), doprovázejí ji pocity nevole, ale i odpor, děs či hrůza, naopak v synonymech ke slovu krása můžeme vycítit jistou nezainteresovanou hodnotící reakci. Velmi zajímavý pohled na odlišnost zmiňuje Davis (2012). Místo, aby se zaměřoval na koncept odlišnosti kvalifikovaný jako „postižení“, věnuje se konstruktivní normalitě. „Problémem“ dle něho není člověk s odlišným tělem, ale problematické je to, jakým způsobem se skrze konstruování normality problém „postiženého“ vytváří. Slovo „normální“ se objevuje ve smyslu něčeho běžného, standardního až kolem poloviny 19. století, předchází mu výraz „ideál“.

Slowík (2010) si všímá komunikace lidí s postiženým člověkem, při níž dochází k nepartnerskému přístupu. To, co chybí, je přítomnost informací, které o jedincích s postižením referují jako o docela obyčejných lidech. S tím souvisí strach a ostych doprovázející emoční složku lidských postojů a zmenšující se v souvislosti s kvalitní informovaností. To potvrzuje Vágnerová (1999), která dává do souvislosti postoje společnosti k lidem, kteří jsou sociokulturně či etnicky odlišní, s nízkou informovaností, která vede vždycky k převaze emocionální složky nad rozumovým hodnocením. Právě z tohoto důvodu považujeme jako velmi přínosnou práci s příběhem, jenž otevírá možnost, jak přibližovat jinakost. Jde o prostor, ve kterém žák získává nejen nové informace, rozvíjí se jeho empatie, ale také v něm vzniká místo pro formování postojů, hodnot. Je možné se opírat o Alexandra (2006), který uvádí principy multikulturalismu, v němž je pohlíženo na identitu s akcentem nikoli na „vydělování“, ale naopak na „sblížení“. Okrajové vlastnosti, odlišnosti, jsou v tomto případě vnímány jako variace svobody. Podle Přibáně (1997) činí v postmoderní společnosti jedince liberálními právě ochrana všeobecné plurality a respektování práva na odlišnost a jinakost. Toto je spjato s principem tolerance a úcty k druhému.

2 Sociální učení jako cesta k respektování jinakosti a odlišnosti

Jinakost, odlišnost, různorodost třídních a školních kolektivů staví učitele do nové situace, kdy je třeba začít s tímto tématem u dětí výchovně pracovat. Nestačí pouze vyložit příklady popisující odlišnosti, je nutné především rozvíjet osobnostní a sociální kompetence dětí a učit je toleranci, respektu, empatii, morálce. Jak uvádí Cihá a Preissová Krejčí (2012), strach z odlišnosti, který je považován za přirozený a vlastní všem lidským tvorům, nemůže

být „překonáván“ popíráním odlišnosti. Zmiňují zážitkovou pedagogiku, v jejímž rámci lze záměrně navozovat situace, které jsou provázeny prožíváním emocí, a současně se s emocemi pracuje tak, aby se podpořily pozitivní postoje a aby se navodila změna v případě negativních postojů. Mluvíme mimo jiné o tzv. aktivním sociálním učení, v němž je klíčová sebereflexe, která vzniká při sdílení odlišného vnímání zážitku. Cihá (2012) vidí další cestu k respektu jinakosti a odlišnosti například v empatii, dále zmiňuje důležitý fakt, kdy se opírá o názory některých autorů, kteří vidí v krizi identity příčinu pozdějšího rasismu.

Velký význam je z hlediska stimulace emocionální stránky osobnosti přikládán věku mezi třetí a pátou třídou. Čačka (1999) zdůrazňuje, že v dětství je duševní dění mimořádně schopné zpracovávat i velmi složité sociální vztahy imaginativně-emotivní, a to převážně podvědomou cestou. City se v tomto období začleňují do osvojovaných postojů. Ty pak urychlují orientaci a zabezpečují soulad prožívání a reagování v rámci komunity, zahrnují kognitivní, prožitkovou i konativní složku. Herényiová (2006) upozorňuje, že k identifikaci vlastních pocitů je možné dojít pomocí úloh a podnětů k tvořivému myšlení, ale i tím, že se učitel s žáky věnuje otázkám prožívání, postojů, potřeb, hodnot a vztahů, které se učí vyjadřovat a o kterých se diskutuje.

Výše uvedené vývojové aspekty nás vedly k výběru věkové struktury výzkumného souboru. V námi zvoleném vývojovém období, tedy mezi osmým a jedenáctým rokem, se pro vytváření vlastní identity stává školní prostředí velmi významným. Podle Thorové (2015) dítě ještě sice není schopno integrovaného sebepojetí, ale setkává se s hodnocením od spolužáků, učitelů, je srovnáváno s širším okolím, má možnost porovnávat své výkony s ostatními dětmi. Začíná si uvědomovat i své slabé stránky a snaží se je integrovat do sebepojetí. Pozitivní skutečností, se kterou je možné dále pracovat, je to, že okolo devíti a deseti let projevují děti více soudržnosti a solidarity. Jde o období, kdy by měli dospělí učit dítě mimo jiné porozumět emocím, uvědomovat si city své i druhých, umět o nich komunikovat. Současně je problémem tohoto věku i to, že děti opakují myšlenky, které slyšely od dospělých, kombinují je, jak uvádí Thorová (2015), díky schopnosti logického uvažování do nových a neotřelých souvislostí. Častým jevem je nevybíravé komentování svého zjevu, chování, schopností i oblečení. Děti, jak zmiňuje Goleman (1997), napodobují, co vidí doma, a tím si rozvíjejí svůj repertoár empatických reakcí. Jednou z cest k empatii je tedy prožitek a jeho sdílení – i z toho faktu vycházíme při práci s příběhem zaměřeným na vnímání odlišnosti.

Titzl (1996) se odkazuje na východiska Komenského filozofie, v níž je pojmenována potřeba školní výchovou pomoci člověku, aby si jednou on mohl pomoci sám. Dle něho není možné přijmout nějakou provizorní morálku. Právě Komenského (1992) myšlenka všelidské odpovědnosti ukazuje, jak některé negativní vzorce chování procházejí dějinami. Vidí, jak ono selhání na bázi lidskosti narušuje lidské společenství. Odhalením antropologické podstaty krize společnosti Komenský nabízí společenské řešení. Člověk musí výchovou vstoupit do harmonie s celkem, otevřít sám sebe, vystoupit sám ze sebe, nebýt jen pro sebe. Komenského „pan-sofie“, „pan-pedie“ je tak základem tolerance a přijímání druhých, nástrojem pro rozbourání bariér mezi lidmi.

3 Čtením ke kritickému myšlení a k rozvoji sociálních dovedností

Při našich úvahách a zaměření výzkumného šetření vycházíme i z faktu zmiňovaného Široňovou (1998), která dává výchovu dětí k toleranci do souvislosti s ovlivňováním jejich postojů. Komplexní charakter postojů přináší důraz na emoční rovinu působení, kdy se klíčovým stává prožitek, příběh, pocíťovaná pozitivní atmosféra podmiňující otevřenost a jistotu. Tento poznatek rezonuje v potřebě rozvíjet u dětí klíčové emoční vlastnosti, kterými jsou podle Shapira (2009) vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta. To vše se odráží v práci s příběhem, v rámci které jsme využili poznatků mezinárodního programu RWCT. Stejně jako Cihá a Preissová Krejčí (2012, s. 119) jsme pracovali s metodou společného rozboru literárního příběhu. Oproti vyprávění příběhu, tedy naráci, jsme využili práci s psaným textem. Výuka probíhala pomocí třífázového modelu učení a myšlení E-U-R. Jak uvádí Grecmanová a Urbanovská (2007), tento model zahrnuje fáze Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. Respektování principů a posloupnosti uvedených fází pomáhá dosáhnout stanoveného cíle a vytvářet schopnost kriticky myslet. Principů RWCT bylo užito cíleně i z důvodů zmiňovaných Wildovou (2001), tedy proto, že se často stává, že žáci nedokáží dostatečně sledovat obsah čteného textu, získat čtením potřebné informace a ty dále využívat.

Za podstatné považujeme, v souvislosti s naším záměrem a tématem, tyto Kloosterovy myšlenky (2000, nestr.): „Když diskutujeme, čteme, debatujeme,

nesouhlasíme a také si užíváme předávání a přijímání myšlenek, zapojujeme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory.“

Hausenblas a Košťálová (2006) kladou důraz na reflexi, která se týká cílů učení, a to věcného obsahu, může se týkat i procesu učení. Odpovědi zjištěné v rámci práce s textem tak mohou sloužit současně jako diagnostický materiál pro učitele, jak zmiňuje Krejčová (2012a, 2012b), a to jak k diagnostice klimatu třídy, tak vztahů ve třídě.

Pomocí příběhů lze přispět u dětí k porozumění lidskému chování, světu, ale i sobě samým (O'Neill & Lambert, 1982, in Ulrychová, 2007). Příběhy mohou nastínit možnosti řešení, nabízet alternativy a ukazovat nový úhel pohledu (Badegruber & Pirkl, 2000).

4 Metodologie výzkumu

4.1 Volba výzkumného tématu a výzkumné otázky

Rozmanitost složení školních tříd a legislativní změny týkající se začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nás vedly k výzkumnému šetření, ve kterém jsme se věnovali vnímání jinakosti dětmi na 1. stupni základní školy. Při volbě výzkumného designu a při stanovování výzkumného problému a výzkumných otázek jsme mimo jiné vycházeli z úvah Snyderové a Mitchella (2012, s. 206–207), kteří zmiňují, že výzkum

„postižení“ vázaný na lidský prvek se často nijak neliší od onoho vysávání času a energie, jež na sobě „postižení“ zažívali v minulosti a jež je jednou z hlavních příčin jejich útlaku. [Vědci z oboru disability studies dnes dělají rozhovory s „postiženými“ dětmi o jejich zkušenostech se školou, pořádají četná setkání se zástupci etnických menšin.] Jinak řečeno, nedomníváme se, že by současný výzkum v oblasti disability studies ve vztahu k lidem s hendikepy tolik usiloval o patřičnou zdrženlivost a respektoval význam, jaký pro ně má sledování jejich vlastních cílů.

Zmiňují pak především zkoumání založené na textové analýze. My jsme zvolili pohled na stanovené téma skrze práci s příběhem, tedy metaforické zobrazení odlišnosti.

Pro práci s žáky 3.–5. třídy jsme využili upravený příběh z knihy *Příběhy pomáhají s problémy* (Badegruber & Pirkl, 2000), a to na základě ukázky

uvedené Čapkem (2015, s. 388–392) jako příklad dobré praxe – *Listnáči ven!* Výuka probíhala podle třífázového modelu učení a myšlení E-U-R. Děti četly na pokračování příběh, který otevíral témata k diskuzi týkající se odlišnosti. Na první straně se žáci dovídají, že se mezi jehličnatými stromy objevil nový strom, jiný, listnatý – třešeň. Jehličnany se mu smějí a listnáč zažívá pocit studu. Na druhé stránce jehličnany dávají třešni najevo, že ji tam nechtějí, že je to jejich půda, část z nich zakřičí *Listnáči ven!* Na třetí straně je třešeň terčem posměchu, a to ve chvíli, kdy na podzim opadá. Třešeň se cítí osamělá. Na posledním listu se objevuje v příběhu modřín, který upozorňuje, že i on, ač jehličnan, opadá – ostatní stromy se zamýšlí: „Možná, že je nám podobnější, než si myslíme.“

Příběh otevírá témata, která považujeme v souvislosti s jinakostí za velmi důležitá, samotný text je metaforickým zobrazením lidské odlišnosti. Současně se snažíme respektovat to, co výše zmiňují Snyderová a Mitchell (2012).

V rámci stanoveného výzkumného problému *Jak vnímají žáci 1. stupně odlišnost?* jsme si stanovili výzkumné otázky, na které v příspěvku odpovídáme. Zjišťovali jsme, jak žáci 1. stupně vnímají odlišnost; jakou mají zkušenost s odlišností; jak jsou schopni ve dvojicích argumentovat důvody pro odchod ze společenství těch, kteří je nepřijímají, a důvody pro setrvání v takovém prostředí. Dále jsme pomocí aktivity, v níž je třída rozdělena na dvě části a žáci se přiklánějí k jednomu řešení, zjišťovali argumenty jednotlivců. Pomocí vzkazů lidem, kteří se chovají jako jehličnany v příběhu, jsme sledovali pohled žáků na druhé nepřijímající odlišnost. Vzhledem k tomu, že při práci s konkrétním textem jde i o čtení s předvídáním, je cílem výzkumného šetření i zachycení úvah žáků o dokončení příběhu. Za velmi důležitou považujeme také poslední část hodiny, reflexi. Během výzkumného šetření jsme si taktéž všímali rozdílů ve výpovědích žáků, které by mohly souviset s jejich věkem.

4.2 Výzkumné metody, analýza dat a vyhodnocení

Výzkumnými metodami využitými při výzkumném šetření byl skupinový rozhovor a pozorování. Hodiny vedla jedna z autorek textu, která je bývalou učitelkou 1. stupně základní školy a v současné době, kromě výuky na pedagogické fakultě, pracuje na částečný úvazek jako školní speciální pedagog. Ve všech školách, kde bylo výzkumné šetření realizováno, je součástí školního poradenského pracoviště psycholog, se kterým byla aktivita řešena, stejně tak jako situace po ní. Před jednotlivými hodinami byly zkontrolovány informované souhlasy zákonných zástupců žáků s natáčením ve výuce a s jejich

využitím pro výzkumné účely. Pořízené videonahrávky byly následně přepsány, kódovány a kategorizovány pomocí programu ATLAS.ti. Prezentované výsledky vycházejí z kategorizace dat a struktura následného textu je sestavena podle klíčových témat, která vycházejí ze stanovených výzkumných otázek. Při interpretaci byla použita technika vyložení karet (Šed'ová, 2007).

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci 3. až 5. třídy třech základních škol v Českých Budějovicích. Celkem se jednalo o čtyři 3. třídy, 4. třídy a 5. třídy, tedy 12 tříd o celkovém počtu 260 žáků. Jedna základní škola je složena pouze z tříd 1. stupně základní školy (vždy pouze jedna třída v ročníku, v průměru 15 žáků ve třídě) a je specifická větším množstvím dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, dále jsou zde děti z jiných zemí. V dalších dvou případech se jedná o větší úplné základní školy, kde v každém ročníku jsou tři až čtyři třídy (v průměru 24 žáků ve třídě). Přestože třídy nebyly záměrně vybírány vzhledem ke struktuře žáků, v každé z dvanácti tříd se objevili žáci s odlišným mateřským jazykem.

5 Výzkumná zjištění

Během rozhovoru, který následoval po přečtení první části a který navedl žáky k přemýšlení o jinakosti, se děti vyjadřovaly k odlišnosti, v čem ji spatřují. Výpovědi je možné rozdělit do těchto kategorií: *vnější odlišnost*, kterou žáci zmiňovali nejčastěji; dále můžeme hovořit o *vnitřní odlišnosti* (třeba zlý a hodný). Třebaže některé interpretace je možné zařadit pod vnější odlišnosti, vytvořili jsme záměrně, vzhledem k přibývání dětí cizinců a žáků s postižením ve školách, dvě další kategorie, a to *kulturní odlišnost* a *zdravotní odlišnost*. Ve výpovědích týkajících se zdraví byla častěji patrná empatie: „Ve školce u nás byla slepá holčička, ona měla asistentku, aby do ničeho nevrážela a aby se jí nic nestalo. A mně jí bylo tak líto, ostatní si jí nevšíмали, dělali si něco svého, ona byla s tou asistentkou, tak jsem k ní přišla a začala jsem si s ní hrát.“ Je zajímavé, že primárně žáci zmiňovali odlišnost vztahující se k tomu, jak se lišíme vizuálně. Kulturní a zdravotní odlišnost byla zmiňována méně. Velmi často byla zmiňována odlišnost v rámci rodiny („Můj brácha... protože každý má jiný záliby.“). V nižších ročnících měli žáci tendenci uvádět podobné příklady jako spolužáci, avšak učitelce se tuto situaci dařilo korigovat.

Pokud se zaměříme na konkrétní zkušenosti s odlišností v *rodině*, byli srovnáni sourozenci. Dále šlo o *zážitky z dovolené*, kdy jsou děti konfrontovány s jinou kulturou. V rozhovorech byly uvedeny jak zkušenosti dětí z *mateřské školy*, tak i *ze školy základní*. Byly případy, kdy žáci uvedli i vlastní odlišnosti: „Já jsem totiž vegetarián; Jsem jinej. Nikdo mě za to nebere vážně skoro.“ Nebáli se poukázat ani na odlišnost v rámci třídy, ale nebylo to to první, co by zmiňovali: „A setkali jste se s někým takovým?“ více žáků ukazuje na poslední lavici, kde sedí žák s poruchou autistického spektra: „My máme i ve třídě.“

Ve výpovědích je vidět vliv médií, rodičů, někteří žáci zmínili otázku Romů: „Hm, s cikány... mluví sprostě, nadávají si, jsou špinaví a nechovají se slušně“ a dále migrace: „S emigranty, protože jsou úplně jiný, že zabíjej lidi a tak, že se stěhují někam...“

Po přečtení druhého listu se měli žáci vžít do pocitu třešně, jak se asi cítí. Záměrem bylo mimo jiné rozvíjení empatie. Téměř ve všech případech byla zmíněna samota, tíseň, strach, ohrožení, smutek, nezvyk, odstrčenost, pocit beznaděje. Dále si třešň podle dětí kladla vnitřní otázky: *Proč jsou vlastně na mě zlí?* Současně podle nich mohla přemýšlet nad tím, jak to vyřeší, zda to nemá říct lesníkovi (tzn. svěřit se a hledat pomoc s řešením), zda má z lesa odejít, zda by si mohla sehnat kamaráda. Zajímavá byla reakce jednoho chlapce z 5. třídy: „Hmmm, tak to já znám. ... Cítí se stejně jako já. – Jako ty, a to znamená jak? – No odkopnutej, k ničemu.“ Žákyně 5. třídy, která se jinak během hodiny do diskuze zapojovala, polohlasně – jakoby pro sebe – uvedla: „Nejsem zvyklá mluvit o svých pocitech, nebudu mluvit ani o pocitech třešně.“ Pouze ojedinele žáci zmínili, že jim to nevadilo: „Nevadilo mi to“; „Každej, kdo je jinej, je výjimečnej“.

Z části hodiny, v níž vyučující s dětmi společně vyvozovala důvody, proč se jehličnaté stromy chovaly k třešni ošklivě, je možné z výpovědí vyvodit tyto kategorie: *strach z neznámého, závist a žárlivost kvůli výhodám, neschopnost porozumění, vliv výchovy*. Příběh v této části dává příležitost popsat důvody, které mohou vést k tomu, že mají ostatní k někomu, kdo je odlišný, negativní postoj. Děti zažívají posměch kvůli vnějším odlišnostem (např. brýle, tloušťka), kvůli selhání při zkoušení a v prověrkách i kvůli neúspěchu v počítačových hrách. Jeden chlapec z 5. třídy nastínil otázku sexuální orientace: „Mně třeba... ale to jako asi říká dneska každej každému klukovi, je to taková hrozně hloupá nadávka a mně to přijde úplně zbytečný, že když někdo někomu naštvě, tak mu řekne, že to je gay, ale to je prostě takový, že mi to přijde

úplně nehloupější se někomu smát, i kdyby ten člověk byl v tomhle jinej, tak to přece je úplně hloupý se mu za to smát.“

Následovala argumentace důvodů (ve dvojicích) pro odchod jedinců ze společenství těch, kteří je nepřijímají, a důvodů pro setrvání v „nepřátelském“ prostředí. Opět se žáci zmiňovali primárně o třešni, ale ve většině případů předpokládáme projekci pocitů spojených s odchodem ze skupiny. Děti zapisovaly argumenty do připravené tabulky. V této části byla velmi akcentována *naděje, přátelství* jako důvod pro setrvání. V souvislosti s odchodem byla zmíněna *nenávisť, šikana*. Současně byly uvedeny racionální důvody: „Nemá nohy“; „Aby byl les barevný“; „Protože jí tam lesník posadil“; ale i „Naučí se je ignorovat“; „Mohla by ze své odlišnosti udělat výhodu“. Náznak rovného přístupu byl zaznamenán například v tomto argumentu dvou žáků 4. třídy: „Protože je to také strom a má právo být s ostatními.“ Pro odchod byl uveden i tento názor: „Jehličnany jsou rasisti a nemají rádi listnaté stromy!“ Téma rasismu, šikany bylo zmiňováno především v 5. třídách.

Vzhledem k tomu, že v této chvíli šlo o diskuzní pavučinu, následovalo po argumentaci ve dvojicích rozdělení třídy na dvě poloviny, kdy se žáci měli rozhodnout, který postoj je jim bližší, zda má třešeň v lese zůstat, nebo odejít. V tuto chvíli se jednalo o vyjádření všech žáků, kteří se vyjádřit chtěli. Získali jsme odpovědi od 145 žáků. Pro to, aby třešeň v lese zůstala, se vyjádřilo 98 žáků, 47 bylo pro to, aby z lesa odešla. Mezi důvody, proč by měla třešeň zůstat, se objevily výroky naznačující naději („může se změnit jejich chování, třeba se skamaráděj“), zvyk, vzájemné obohacení („naučí se jejich řeč“), pomoc někoho jiného, pocit jedinečnosti, praktické důvody („je zasazená“), důvod zvědavosti, ale i hlubší úvahy („Protože když by se prosadila tak by jí to zvedlo sebevědomí, zatím kdyby odešla, tak teoreticky by potom se bála jít do jiný společnosti další, že by jí nikdo zase nechtěl.“). Důvodem k odchodu by bylo nepřijetí, nepřijemné pocity, osamocení, neporozumění, objevil se i kontext šikany, rasismu („Chovaj se k ní hrubě, nemaj ji rádi, šikanovali ji, byli na ni zlí. Přece nebude mezi rasistama.“). Děti taktéž zdůrazňovaly potřebu přátelství („Já si myslím, že je lepší odejít do toho listnatého lesa, protože bez kamarádů, to je jako byste byli na pustém ostrově.“).

Z uvedených výpovědí je patrné, že děti často projektovaly sebe do pozice třešně. Opět je zde patrná víra ve zlepšení situace, naděje a velká akcentace přátelství. Pokud žáci přirovnali příběh k situaci ve třídě, hlavní myšlenky, které žáci vyslovili, se týkaly obohacení od druhého, který je jiný, nového přátelství,

další šance, ale na druhé straně se objevovaly i výroky „že by to nezvládala psychicky ani fyzicky“ nebo „že by se tam nechtěl nechat šikanovat“.

Po přečtení třetí části příběhu měli žáci za úkol navrhnout, jak příběh dopadne. Z reakcí dětí je patrný vliv vlastního prožitku, případně představy přesahující do lidského života. Většina dětí viděla řešení v *přijetí*, a to na základě vyzdvižení silné stránky, výjimečnosti („Že když bude mít třešně, tak jim možná bude připadat zajímavá a možná se s ní skamarádí.“), dále na základě nalezení něčeho společného – tento případ byl však ve všech třídách pouze jednou („Že třeba tu třešeň někdo povzbudí z těch stromů. Třeba je tam i nějaký jehličnan, kterej opadává. Modřín? No, tak ten může ji povzbudit... Ona si už uvědomí, že tam může už zůstat.“) – či podpory od dospělé osoby („Že to řekne tomu lesníkovi a on jim pak řekne, aby se k ní chovali slušně.“). Výpovědi jasně dokazují, že děti věří v dobro.

Během reflexe se žáci vyjadřovali k tomu, jaké měli z příběhu pocity. Zmiňovali pocit smutku („Mně to přišlo hodně smutný, protože ji odstrkovali, posmívali se jí a byli na ni zlí.“), který se na konci proměnil v radost. Uváděli také pocit adrenalinového napětí i víry v dobrý konec. Hodně žáků uvedlo, že to byl příběh o nich, že se cítili jako třešně. Během této reflexe začali spontánně zmiňovat, že z toho plyne ponaučení – „Že se nemáme vysmívat.“; „Že ať ty lidi vypadají jakkoliv, nebo i když jsou tlustý, stačí, že jsou hodní a milí.“; „Nesud' nikoho podle toho jak vypadá zvenku.“; zaznělo i „Nesud'te knihu podle obalu.“

Na závěr hodiny měli žáci za úkol na lísteček napsat anonymní vzkaz lidem, kteří se chovají jako jehličnaté stromy v příběhu. Ve vzkazech se objevovaly *prosby*: „LIDÉ! Chovejte se ke svým blízkým ohleduplně a hezky a nejen ke svým blízkým, ale i ke všem ostatním.“; *výhrůžky*: „Jste hnusný, a to se vám ve zlým vrátí!!!“; *sprosté výrazy*: „Děte do *****.“; ale i „Nebud'te rasisti!“ Bylo zajímavé, že některé děti své vzkazy směřovaly konkrétním spolužákům. V jiných byl patrný vliv rodiny a aktuálních událostí: „Lidé se někdy chovají úplně divně jako k prezidentovi M. Z., že pije, když to neví.“

6 Diskuze a závěrečné shrnutí

Při práci s jednotlivými třídami byl jednoznačně vidět vliv kolektivu, složení třídy. Byly třídy, v nichž se žáci přirozeně otevřeli, mluvili o svých pocitech, o odlišnosti jako o přirozenosti. Ve všech třídách žáci mluvili o odlišnosti

jako o něčem, co je běžné, normální, nepozastavovali se nad tím. Pokud se vyjadřovali o postižení, bylo cítit přijetí: „Já si myslím, že sem postižený patří, že jsou to prostě lidi taky.“; „Já jsem včera jela autobusem a ona tady je celou dobu nějaká holčička z jiný země a já jsem si s ní povídala, moc jsem jí nerozuměla, ale jako udělala jsem jí radost.“ To, co je pro přijetí nejdůležitější, není to, co žákovi je, jak vypadá, ale jak se k druhým chová, zda ubližuje. Ve zkoumaných třídách bylo dále patrné, že vnímání odlišnosti se odvíjí od zkušeností, které žáci mají z rodiny, z docházky do mateřské školy a prvních ročníků v základní škole.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že důvodem pro nepřijetí může být (kromě toho, když jeden druhému ubližuje) strach z neznámého: „Bylo to pro ně něco nového. A když je vždycky něco nového, tak se jakoby bojíme.“ Což je vlastně názor, který nacházíme u Vágnerové (1999), která dává do souvislosti postoje k odlišnosti s nízkou informovaností.

Ve chvíli, kdy žáci uvažovali nad návrhy řešení situace, byl odchod z takového prostředí zmiňován minimálně, výpovědi spíše obsahovaly naději, a to i jedno slovo, že někteří žáci uvedli svou vlastní negativní zkušenost, doprovázenou též somatizací prožívaného problému: „Já jsem šel sem proto, že to je, jako bys byl v hrozném stresu. Já když mám stres, tak mě strašně bolí břicho.“; „... třeba já tady nejsem jako moc prostě oblíbenej, taky mě nemaj moc rádi, ale zůstal jsem tady proto, že už jsem si zvykl na tu třídu.“ Ty, kteří vnímají odlišnost negativně, žáci považují za neslušné, hloupé.

Pokud šlo o dokončení příběhu, téměř všechny myšlenky žáků směřovaly k tomu, že jehličnaté stromy listnatý nakonec přijmou, projevovala se tedy víra v dobrý konec. Během celé vyučovací hodiny bylo velmi často skloňováno slovo přátelství, kamarádství, ukázalo se, jak velký význam mu žáci přiřkládají. Toto zjištění považujeme za velmi pozitivní, neboť potřebu vytváření přátelských vztahů uvádí Shapiro (2009) jako jednu z důležitých emočních vlastností.

Na základě příběhu žáci také mluvili o své třídě, měli tendenci poukazovat na to, čím jsou ti „jiní“ ve třídě výjimeční: „Že třeba Ronja je odněkud jinud. Ona nás může naučit... třeba nepálsky.“; „Jenom, že mě teď napadlo, že pro Ronju jsme všichni jiní.“ (zde se vyjevuje uvědomění si i druhého pohledu). Během výzkumného šetření se potvrdilo to, na co upozorňuje Herényiová (2006) – žáci pomocí práce s příběhem identifikovali a vyjadřovali vlastní pocity.

Pokud jde o rozdíly výpovědí ve 3. a 5. ročníku, pak jako zásadní vnímáme pouze to, že žáci 5. ročníků spojovali nepřijetí odlišnosti se šikanou. I v písemných vzkazech se takové výroky objevovaly: „Zdravím Vás, šikanátoři, je odporné, jak se chováte, odlišným lidem ničíte sebevědomí a co, když jim vezmete chuť do života? Takhle jste nad tím nepřemýšleli, že? Zkuste se zamyslet nad tou situací z pohledu oběti. Díky!“

Výsledky výzkumného šetření ukazují, jak děti zapojené do výzkumu reagují na symbolicky prožívanou situaci spojenou s odlišností, jinakostí, nepřijetím. Reakce dětí ukázaly, že sociální prostředí mateřské i základní školy jim přináší přímé zkušenosti s dětmi s rozmanitými aspekty odlišnosti. Mezi zmiňovanými polohami jinakosti stále ještě dominují fyzická stigmata, věci viditelné, zřejmé, povrchové. Zároveň se ale objevuje schopnost identifikovat vnitřní odlišnosti, rozpoznatelné v projevech chování toho, kdo je jiný. Zcela zjevný je také prožitek multikulturní a multietnické odlišnosti typické pro současnou společnost. Děti také dokáží pojmenovat zdravotní handicap, které vidí u dětí kolem sebe, a spojují je s vyčleňováním.

Za důležité zjištění považujeme to, že jinakost nevnímají zapojené děti jako fatální problém, objevují se sice též náznaky obav z neznámého, ale převládá důraz na konkrétní pozitivní zkušenosti s jinakostí z rodiny, sousedství, mateřské či základní školy. Tento typický projev utváření si světového názoru a rozšiřování vlastních sociálních kompetencí ukazuje důležitou výchovnou a emancipační roli školy. Ve výročí dětí a jejich reakcích dominovala potřeba kamarádství, silný cit pro spravedlivost, většinový odpor k těm, kdo vztahy zneužívají a útočí na druhé. Děti jsou pevně svázány s prostředím, ve kterém ve školní třídě žijí, a jsou v něm ochotny přetrpět i negativní situace. Zde se objevuje velký důraz na učitelovu empatii, na jeho schopnost vnímat atmosféru ve třídě a pozitivně ovlivňovat sociální klima třídy. Z charakteristik námi vybraných tříd, které jsme získali od třídních učitelů, vyplývá, že zainteresovaní učitelé vnímají individuální specifika a odlišnosti žáků ve svých třídách a s ohledem na to i se svými třídami pracují.

Příkladem charakterizujícím možné změny v pohledech na jinakost u současné mladé generace mohou být i výsledky výzkumu, který v rámci projektu Multipolis, podpořeného ESF a MŠMT, realizoval Zelenda (2012). Data získaná na základě řízených rozhovorů a dotazníkových šetření s 35 žáky a studenty pražských základních škol a gymnázií (věk respondentů – 13 až 17 let) naznačují, jak děti z etnických menšin vnímají v dětském kolektivu samy

sebe a jak jsou vnímány tímto kolektivem. Autor vyzdvihuje, že v této oblasti neodhalil závažné problémy, a poukazuje na následující fenomén: „děti z etnických menšin se cítí plně integrovány do kolektivu svých vrstevníků a stejně tak i jejich okolí je nevnímá podle toho, zda jsou Vietnamci, Arméni, Rusové atd., ale podle jejich osobních rysů a charakteristik“ (s. 38).

Námi použitá metoda práce s příběhem a využití principů RWCT mohou také posloužit jako příklad toho, jak pracovat s tématem jinakosti/odlišnosti na 1. stupni základní školy. Jak vyplývá z průběhu i z výsledků výzkumného šetření, umožňuje učiteli nejen diskutovat takto složité téma s žáky, ale mimo jiné také pochopit, jak se cítí, jak smýšlejí o druhých, jak se cítí ve své třídě. Vytváří se tak prostor pro uchopení tohoto tématu a možnost pro intervenci, výchovné působení ze strany učitele.

Literatura

- Alexander, J. C. (2006). Promyšlení „způsobů začlenění“: asimilace, napojování a multikulturalismus jako varianty občanské participace. In R. Marada (Ed.), *Etnická různost a občanská jednota* (s. 49–71). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Badegruber, B., & Pirkl, F. (2000). *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha: Portál.
- Cihá, M. (2012). Empatie jako cesta k respektu jinakosti a odlišnosti. In A. Krejčí Preissová, M. Cihá, & L. Gulová, *Jinakost, předsudky, multikulturalismus* (s. 159–164). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cihá, M., & Preissová Krejčí, A. (2012). Realizace multikulturní výchovy, zážitková pedagogika a aktivizační metody ve výuce. In A. Preissová Krejčí, M. Cihá, & L. Gulová, *Jinakost, předsudky, multikulturalismus* (s. 109–129). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
- Čačka, O. (1999). Imaginace a škola. In O. Čačka a kol., *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace* (s. 185–210). Brno: Doplněk.
- Davis, L. J. (2012). Konstrukty normality. Gaussova křivka, román a vynález „postiženého“ těla v 19. století. In K. Kolářová (Ed.), *Jinakost, postižení, kritika: Společenské konstrukty nezpůsobivosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies* (s. 71–103). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Eco, U. (Ed.). (2007). *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Gremanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006). Co je E–U–R. *Kritické listy*, 24, 67–69.
- Herényiová, G. (2006). Humanistické alternativní školy. In E. Gajdošová & G. Herényiová (Eds.), *Rozvíjení emoční inteligence žáků* (s. 21–44). Praha: Portál
- Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 1–2.
- Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost, postižení, kritika: společenské konstrukty nezpůsobivosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Kolářová, K. (2012). Disability studies: Jiný pohled na „postižení“. In K. Kolářová (Ed.), *Jinakost, postižení, kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies* (s. 11–40). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda.
- Krejčová, L. (2012a). Klima třídy. In V. Mertin & L. Krejčová (Eds.), *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (s. 222–230). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Krejčová, L. (2012b). Vztahy ve třídě. In V. Mertin & L. Krejčová (Eds.), *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (s. 230–237). Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Prouzová Květoňová, R. (2011). *Význam jinakosti pro speciálněpedagogické myšlení*. Praha: PedF UK.
- Přibáň, J. (1997). *Hranice práva a tolerance*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál
- Slowík, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál.
- Snyder, S. L., & Mitchell, D. T. (2012). Povinná primitivizace. In K. Kolářová (Ed.), *Jinakost, postižení, kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies* (s. 184–214). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šedová, Klára. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček, K. Šedová a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Praha: Portál.
- Široňová, T. (1998). Děti a mládež a výchova k toleranci. In T. Šišková (Ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu* (s. 124–129). Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Titzl, B. (1996). Postižený člověk a společnost v proměnách času. In J. Pešková & P. Lipertová (Eds.), *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Ulrychová, I. (2007). *Drama a příběh*. Praha: Nakladatelství AMU.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Wildová, R. (2001). Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii. *Pedagogická orientace*, 11(4), 76–86.
- Zelenda, J. (2012). Etnická, kulturní a sociální odlišnost a její vnímání žáky a studenty ZŠ a SŠ. *Moderní vyučování*, 18(2), 38–40.

Primary school childrens' perception of otherness

Abstract: The aim of the paper is to show the perception of otherness by primary school children. The paper can also be seen as a basis for teaching practice and thus as an example of how to work with the topics of otherness and difference in primary school. The paper presents the research results from 12 primary schools Czech language lessons (in 3rd–5th grade). The entire teaching unit devoted to the work with a story was recorded and verbal expressions of pupils were transcribed. In the lesson the children were asked questions about their perception of otherness in the context of the story's content. The text, by its essence, gives room for the expression of feelings associated with otherness, creates incentives for argumentation of

attitudes oriented towards keeping oneself in a situation of non-acceptance by the neighbourhood. The research focuses on the following questions: how primary school pupils perceive otherness, what their subjective experience with otherness is, what their proposals about solving the situation in the case of non-acceptance by the neighbourhood are, what they think about others who do not accept otherness. Given that it is both working with a specific text and reading with anticipation, the next topic analyzed is the proposed story ending. The results of the research show that the primary school pupils accept otherness without major problems, they are less able to cope with injustice. The research showed that in situations where they encounter non-acceptance, despite the difficulties experienced in the group, pupils prefer to stay in the neighbourhood they know.

Keywords: otherness, work with a story, social learning, social skills, primary school pupil

Autoři

PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, e-mail: mviteckova@pf.jcu.cz

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, e-mail: mproch@pf.jcu.cz

Mgr. Marie Najmonová, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, e-mail: mnajmonova@pf.jcu.cz

Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie

Yvona Kostecká^a, Kateřina Machovcová^b, Andrea Beláňová^c,
Romana Štambergová^d

^a Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství

^b Kateřina Machovcová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav profesního rozvoje
pracovníků ve školství

^c Andrea Beláňová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav profesního rozvoje
pracovníků ve školství

^d Romana Štambergová, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Redakci zasláno 15. 2. 2018 / upravená verze obdržena 24. 6. 2018/
k uveřejnění přijato 24. 6. 2018

Abstrakt: Studie je první výzkumnou sondou do problematiky sebepojetí absolventů domácího vzdělávání. Jedná se o dílčí, ale velmi významné téma, kterému se v našich podmínkách ve vztahu k domácímu vzdělávání zatím nedostalo náležité pozornosti. Cílem studie je zjistit, jak děti s touto specifickou zkušeností samy sebe vnímají, a porovnat jejich výsledky se spolužáky, kteří domácím vzděláváním neprošli. První část textu je zaměřená na teoretická východiska, koncept sebepojetí a metodologii výzkumu, ve druhé části jsou prezentovány výsledky pilotního výzkumného šetření. Jedním z hlavních přínosů této pilotní studie je obrácení pozornosti k individualitě vzdělávaného, nikoli pouze vzdělávajícího, což je v případě studií zaměřených na domácí vzdělávání doposud převažující přístup, a ověření, zda lze *Dotazník sebepojetí Piers-Harris 2* považovat za vhodný nástroj pro realizaci obdobně zaměřených výzkumů.

Klíčová slova: domácí vzdělávání, sebepojetí, sociální vývoj, emoční vývoj, adaptace

Studie si klade za cíl učinit první pokus o porozumění sebepojetí dětí se zkušeností s individuálním (domácím) vzděláváním v českém vzdělávacím prostředí. Konkrétně se zaměřuje na absolventy tohoto způsobu vzdělávání, kteří se v současné době již účastní standardní školní docházky. Ve snaze prozkoumat, zda a případně jak se liší sebepojetí dětí, které v minulosti prošly domácím vzděláváním, od sebepojetí dětí vzdělávaných ve škole, jsme zrealizovaly pilotní studii založenou na aplikaci dotazníku sebepojetí *Piers-Harris 2*. Zjištění z tohoto šetření diskutujeme na základě relevantních dat zajištěných prostřednictvím kvalitativního šetření realizovaného

v letech 2016–2017 formou (a) hloubkových rozhovorů s padesáti rodiči se zkušeností s domácím vzděláváním svých dětí, (b) ohniskových rozhovorů se šesti absolventy domácího vzdělávání a sedmi rodiči absolventů domácího vzdělávání a (c) longitudinálních pozorování ve čtyřech rodinách, které svoje děti vzdělávají tímto způsobem.

Předkládaný text reaguje na dva v odborné literatuře diskutované protichůdné názorové proudy týkající se domácího vzdělávání. Na jedné straně se objevují obavy z možných negativních dopadů domácího vzdělávání na dítě (viz např. Štech, 2003); na straně druhé existují studie, podle kterých doma vzdělávané děti disponují větší sebedůvěrou a mají lepší studijní výsledky (viz Medlin, 2013; Taylor, 1986, 1992). Podíváme-li se podrobněji na zformulované výhrady (Štech, 2003), pak nacházíme určité principiální obavy týkající se způsobů socializace těchto dětí. Podle Štecha (2003) mají primární socializace (v rodině) a sekundární socializace (ve škole) jinou funkci. Primární socializace silně ovlivňuje tu sekundární, zároveň v novém, školním, prostředí dochází k nové sebe-identifikaci dítěte v nových vztazích, k jeho emancipaci od rodiny – k přehodnocení rodinou vštípených hodnot, kdy může dojít k jejich posílení nebo proměně. Výhoda školy spočívá v tom, že se dítě musí učit vycházet s lidmi, které by si jinak do okruhu přátel samo nevybralo. Autor se obává možných negativních důsledků domácího vzdělávání, a to jak v rovině sociálních dovedností, které mohou být omezené vyrůstáním v určité sociální izolaci, tak i v rovině kognitivní (viz například problematika formalizovaného učení). Tyto výhrady se neomezují pouze na české prostředí. Medlin (2013) reaguje na některé z nich systematickou přehledovou studií různých aspektů socializace doma vzdělávaných dětí a shrnuje dosavadní výzkumně podložené výsledky studií zaměřených na sociální dovednosti, emoční inteligenci, morální a duchovní rozvoj nebo přechod do dospělosti. Na základě sebraných výsledků pak odpovídá na otázku „Získávají doma vzdělávané děti dovednosti, vzorce chování, hodnoty a motivace, které potřebují k tomu, aby fungovaly jako kompetentní členové společnosti?“ jednoznačným *ano*.

Vzhledem k tomu, že v českém prostředí je domácí vzdělávání stále relativně novým fenoménem (legalizováno v roce 2005), který se vyvíjí a teprve postupně nachází své místo ve vzdělávacím systému, byla dosud v centru zájmu odborné veřejnosti spíše obecnější témata zaměřená na praxi domácího vzdělávání a její legalizaci (viz například Hájková, 2017; Hána, 2017; Jančaříková & Jančařík, 2017; Kašparová, 2015ab, 2017; Kostecká, 2003, 2010, 2012,

2014ab, 2017ab; Kostecká et al., 2016; Mertin, 2003; Pražáková, 2012). Naši studii lze tedy v tomto ohledu považovat za ojedinělou sondu do problematiky sebepojetí dětí se zkušeností s domácím vzděláváním, nicméně s ohledem na charakter pilotáže je závěry možné chápat pouze jako dílčí východiska pro další výzkum.

K diagnostice sebepojetí jsme využily *Dotazník pro děti a adolescenty Piers-Harris 2*, který byl v zahraničí aplikován v řadě obdobných studií a na českou populaci standardizován v roce 2015. Použití dotazníkové metody klade těžiště studie do sféry subjektivní výpovědi daného žáka, což považujeme za klíčové zejména proto, že řada dosavadních studií se zaměřovala spíše na perspektivu rodičů či učitelů. *Dotazník pro děti a adolescenty Piers-Harris 2* jsme dosud aplikovaly na malém vzorku populace domácích školáků a jejich spolužáků, abychom ověřily možnosti jeho dalšího použití v daném kontextu a navrhly případně propojení s dalšími vhodnými výzkumnými metodami. Tato data byla dále doplněna o zjištění z rozsáhlejší kvalitativně zaměřené studie domácího vzdělávání, realizované v letech 2016–2017.

1 Problematika sebepojetí dětí v domácím vzdělávání

Sebepojetí jedince, v anglosaské literatuře známé pod pojmem *self-concept*, je vícerozměrný konstrukt vztažený na porozumění chování a prožívání jednotlivce (Blatný, 2010). Ačkoliv se někdy pojem sebepojetí používá jako alternativní výraz k pojmům sebeúcta a sebereflexe (Piers & Herzberg, 2002), v tomto textu budeme pracovat s pojetím podle Blatného (2010). O konceptu sebepojetí, tedy o postoji k sobě, ať už implicitním, nebo explicitním, lze uvažovat ve třech klíčových rovinách: (a) kognitivní, tedy o obsahu sebepojetí a jeho struktuře, (b) afektivní, tedy emociální vztah k sobě (sebehodnocení), (c) konativní, tedy o motivační funkci s vlivem na regulaci chování. Předpokládá se, že sebepojetí je v průběhu času relativně stabilní, protože jednotlivci mívají obecně tendenci udržovat si v čase konzistentní přesvědčení sami o sobě. Sebepojetí se utváří především v dětství prostřednictvím interakce s prostředím a skrze postoje a chování druhých (Kenny & Vazquez, 2017). Sebepojetí lze chápat jako součást tzv. jáského systému/sebesystému (*self-system*), který dynamicky propojuje *Já* jako poznávající, činný subjekt a *Já* jako objekt poznání a hodnocení sebe sama, tedy sebepojetí (Blatný, 2010).

Vzhledem k tomu, že sebepojetí dítěte je považováno za klíčovou charakteristiku podmiňující jeho sociální a emocionální rozvoj (viz například Kenny & Vazquez, 2017), je v některých případech používáno k detekci možných abnormalit ve vývoji dítěte. Například Taylor (1986, 1992) zjišťoval sebepojetí 224 doma vzdělávaných dětí a naměřené hodnoty porovnával se sebepojetím amerických žáků a studentů vzdělávaných klasickým způsobem. Cílem bylo identifikovat, zda domácí vzdělávání poskytuje dostatečný prostor pro sociální a emoční rozvoj dítěte. Porovnání výsledků dětí v domácím vzdělávání s výsledky dětí vzdělávaných ve školách pak umožnilo odhalit specifika obou skupin. Závěry studií ukazují na statisticky významně pozitivnější sebepojetí žáků v domácím vzdělávání, a to ve všech subškálách *Dotazníku Piers-Harris*. Polovina žáků v domácím vzdělávání dosahovala v celkovém skóre 91. percentilu a výše. Závěrem Taylor (1986, 1992) uvádí, že pokud je sebepojetí dítěte odrazem socializace, zdá se, že je jen málo domácích školáků sociálně deprivováno. Studie přinesla i řadu dalších zjištění, například bylo identifikováno, že sebepojetí respondentů bylo signifikantně negativnější s jejich rostoucím věkem a ročníkem vzdělávání. Faktory jako pohlaví, počet sourozenců, místo bydliště, předchozí zkušenosti se školní docházkou, věk při nástupu školní docházky, úroveň vzdělání učitelů nebo geografický region neměly signifikantní vliv na sebepojetí domácích školáků, pokud byly testovány nezávisle. Naopak vyšší socioekonomický status rodiny a vyšší počet domácích školáků v rodině statisticky významně pozitivně ovlivňovaly sebepojetí dítěte¹ (Taylor, 1986, 1992).

V tomto textu, v určité návaznosti na výše uvedené studie, představujeme výsledky prvního pokusu o poznání sebepojetí absolventů domácího vzdělávání v České republice. Naše data porovnáme s Taylorovou (1986, 1992) studií, která zjišťovala sebepojetí dětí v domácím vzdělávání na přelomu 80. a 90. let 20. století ve Spojených státech amerických. Zaměřujeme se však na zjišťování sebepojetí u českých dětí, které prošly domácím vzděláváním, ale v současné době jsou již vzdělávány ve škole. Jejich sebepojetí porovnáme se sebepojetím jejich spolužáků. Realizace této studie je možná díky tomu, že v roce 2015 vydal kolektiv autorů pod vedením Radka Obereignerů v nakladatelství Hogrefe – Testcentrum první českou verzi dotazníku s názvem

¹ Model, který měl nejlepší schopnost vysvětlit úroveň sebepojetí domácích školáků, vysvětloval 12 % variability a uplatňovaly se v něm následující nezávislé proměnné: skóre v testech, počet let v domácím vzdělávání, počet doma vzdělávaných dětí v rodině a věk zahájení školní docházky (Taylor, 1986).

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Anglická verze tohoto dotazníku byla využita k základní identifikaci sebepojetí respondentů i ve výše zmiňované studii Taylora (1986).

V posledních desetiletích sledujeme v České republice i ve světě, především pak v anglosaských zemích, renesanci domácího vzdělávání (dále DV), v němž zodpovědnost za vzdělávání přebírají rodiče a děti jsou primárně vzdělávány mimo standardní vzdělávací instituce (Taylor, 1986). Tento staronový fenomén s sebou přináší řadu otázek, na které je potřeba hledat odpovědi. Jednou z nejčastějších je, zda domácí vzdělávání dokáže dítěti nabídnout dostatečný prostor pro jeho žádoucí sociální vývoj (viz například Medlin, 2013; Ray, 2013; Romanowski & Pham, 2006). Jak již bylo uvedeno výše, Taylor (1986, 1992) využil jako základ pro identifikaci sociálně-emočního vývoje dětí v domácím vzdělávání *Dotazník sebepojetí Piers-Harris 2.* I když je tento dotazník považován za důležitý nástroj pro identifikaci sebepojetí jedince, není schopen sám o sobě poskytnout úplný a celistvý pohled (Obereignerů et al., 2015), protože komplexní zhodnocení sebepojetí by vyžadovalo ještě další zdroje informací, které lze získat například za použití dalších psychodiagnostických metod, rozhovorem, analýzou prospěchu, sociometrickými metodami atd. V našem případě dotazník slouží pouze jako první nástroj a budeme ověřovat jeho možnosti využití v dalším zkoumání námi sledované problematiky. Z tohoto důvodu na vybraných místech konfrontujeme předběžné výsledky s poznatky z našich kvalitativních šetření (2016–2017).

2 Metodologie výzkumu a představení výzkumného instrumentu

Dotazník sebepojetí dětí Piers-Harris, v anglosaské literatuře znám pod jménem *Piers-Harris Children's Self-concept Scale* (PHCSCS), vytvořili již na počátku 60. let Ellen V. Piers a Dale B. Harris. Dotazník sebepojetí dětí se týká sebevnímání dítěte ve vztahu k důležitým aspektům života (Piers & Herzberg, 2002). V průběhu času dotazník prodělal několik významných změn (viz například Piers, 1984, 1994; Piers & Herzberg, 2002). Na rozdíl od předchozích vzešla americká verze dotazníku PHCSCS2 z reprezentativních normovaných dat. Normy vznikly z testování několika stovek žáků ve věku 7–18 let napříč celými Spojenými státy, vzorek odpovídal etnickému složení populace tak, jak bylo zaznamenáno ve sčítání lidu v roce 2001 (Obereignerů et al., 2015). Již zmíněná česká verze dotazníku s podtitulem *Jak vnímám sám/sama sebe* byla standardizována na vzorku 2600 žáků (Obereignerů et al., 2015).

Moderní verze dotazníku má 60 položek v šesti subškálách² (viz Obereignerů et al., 2015): *Přizpůsobivost* BEH (14 položek), *Intelektové a školní postavení* INT (16 položek), *Fyzický zjev a vlastnosti* PHY (11 položek), *Nepodléhání úzkosti* FRE (14 položek), *Popularita* POP (12 položek), *Štěstí a spokojenost* HAP (10 položek). Položky testu jsou dichotomické, typu ano/ne. Pokrývají různé aspekty sebepojetí dětí prostřednictvím otázek a výroků typu: *Jsem dobrý člověk*, *Nesnáším školu* apod. Subškála *Přizpůsobivost*, někdy též označovaná jako *Chování*, měří, zda si jedinec připouští, nebo zda popírá své problematické chování. Děti, které v této subškále dosahují nadprůměrných skóre, se vnímají jako dobře vychované. Subškála *Intelektové a školní postavení* identifikuje, jak se jedinec vnímá v oblasti intelektuálních a školních povinností a zjišťuje také spokojenost jedince se školou a jeho ambice. Jedinci s nadprůměrným skóre v této subškále se cítí dobře v oblasti intelektových schopností a věří svým školním výkonům. Subškála *Fyzický zjev a vlastnosti* mapuje, jak jedinec hodnotí nejen svůj zjev, ale také svoje vlastnosti, především vůdčí dovednosti. Jedinci, kteří dosahují v této subškále nadprůměrných skóre, se vnímají jako fyzicky atraktivní, inteligentní a schopní vedení. Subškála *Nepodléhání úzkosti* měří úzkost a dysforickou náladu. Jedinci s nadprůměrným skóre méně často pociťují negativní emoce jako smutek, nervozitu, obavy apod. Subškála *Popularita* kvantifikuje sociální fungování jedinců, respektive vnímanou popularitu, schopnost navazovat vztahy apod. Jedinci, kteří dosahují nadprůměrných skóre, se cítí dobře v kolektivu ostatních jedinců, cítí svoji oblibu a prožívají v této oblasti spokojenost. Subškála *Štěstí a spokojenost* měří míru prožívaného štěstí a spokojenosti. Jedinci s nadprůměrným skóre zažívají pocity pohody, naopak jedinci s nízkým skóre udávají pocity nespokojenosti se sebou samými. Můžou být kritičtí ke svému vzhledu, ke schopnosti komunikovat s ostatními či ke svým vlastnostem.

Česká verze dotazníku je určena dětem a mládeži ve věku 9–18 let. Vzhledem k tomu, že je potřeba, aby odpovědi odrážely to, co respondenti opravdu cítí, je autory české verze doporučováno, aby byl dotazník administrován individuálně, případně v malých skupinách, aby měl tazatel možnost s respondenty navázat vztah a představit jim co nejlépe účel, ke kterému dotazník slouží. V našem případě byly dotazníky respondentům zadávány učitelem, který s dětmi dlouhodobě pracuje. Učitelé byla prezentována všechna pravidla a zásady správného zadávání dotazníku včetně účelu testování.

² Jednotlivé subškály byly vytvořeny na základě faktorové analýzy (Obereignerů et al., 2015).

Dotazník byl zadáván jednou z doporučených forem: „papír–tužka“. Získaná data byla zakódována, vyčištěna a podrobena analýze.

2.1 Základní charakteristiky vzorku

Šetření prostřednictvím české verze *Dotazníku sebepojetí dětí Piers-Harris 2* probíhalo v roce 2017 na víceletém gymnáziu. Do šetření se zapojily čtyři třídy gymnázia, které měly alespoň jednoho absolventa domácího vzdělávání³, viz tabulka 1. Jednalo se o primu, tercii, kvartu a septimu. Nejvíce participantů výzkumu bylo rekrutováno z kvarty, nejméně z primy, nicméně zapojení respondentů z jednotlivých ročníků bylo víceméně vyrovnané. Celkově se šetření zúčastnilo 81 respondentů, viz tabulka 1.

Tabulka 1
Respondenti dle tříd

	Počet	Procenta	Validní procenta	Kumulativní procenta
Prima	19	23,5	23,5	23,5
Tercie	17	21,0	21,0	44,5
Kvarta	25	30,9	30,9	75,4
Septima	20	24,7	24,7	100,0
Celkem	81	100,0	100,0	

Pozn.: Data z vlastního šetření.

Po vyhodnocení validity výsledků PHCSCS2 u každého konkrétního jedince s důrazem na sledování možnosti zkreslení výsledků⁴ ze strany respondentů

³ Absolvent domácího vzdělávání studující septimu se nakonec rozhodl, že se do šetření nezapojí.

⁴ Jak uvádí Obereignerů a kol. (2015), v PHCSCS2 děti poměrně běžně zkreslují své odpovědi směrem k vyšší konvenčnosti či sociálním požadavkům. Tato zkreslení však nemusí být úmyslná, mohou být pouze odrazem určitého zmatku ve vlastních pocitech. Naopak negativní zkreslení se podle Obereignerů a kol. (2015) v PHCSCS2 u dětí vyskytuje poměrně vzácně, protože dětem zkreslení v tomto směru většinou nepřináší zisky. Nízké hodnoty v PHCSCS2 u dětí tedy zpravidla indikují skutečně nízkou sebeúctu.

nadsazováním, předpojatostí⁵, náhodnými odpověďmi⁶ apod.⁷ byly nakonec do následných analýz zařazeny pouze výsledky dotazníků, které splňovaly požadovaným způsobem podmínky pro vyhodnocení doporučené autory. Nakonec bylo do analýzy zařazeno 71 dotazníků původních 81 respondentů. Z tohoto počtu bylo šest studentů se zkušeností z domácího vzdělávání (dále absolventů DV)⁸ a 65 spolužáků, viz tabulky 2.

Tabulka 2

Respondenti splňující všechny podmínky pro zařazení do analýzy celkem (dělení dle tříd, pohlaví a vzdělávací historie)

	Spolužáci absolventů DV (z toho počet dívek)	Absolventi DV (z toho počet dívek)	Celkem (z toho počet dívek)
Prima	15 (5)	3 (0)	18 (5)
Tercie	13 (4)	2 (0)	15 (4)
Kvarta	20 (8)	1 (1)	21 (9)
Septima	17 (5)	0 ⁹	17 (5)
Celkem	65 (22)	6 (1)	71 (23)

Pozn.: Data z vlastního šetření.

⁵ Předpojatost Obereignerů a kol. (2015) definují jako tendenci vyjadřovat souhlas či nesouhlas s výrokiem, a to bez ohledu na jeho obsah. V případě pozitivní předpojatosti má dítě tendenci nezávisle na znění výroku odpovídat ano, při negativní předpojatosti ne. Při vyhodnocování dotazníku se pracuje s *Indexem předpojatosti* (RES). Pokud je hodnota RES větší nebo rovna 40, případně 17 a nižší, nedoporučuje se dotazník interpretovat, za určitých okolností a při dodržení určitých pravidel je však možné dotazník readministrovat (Obereignerů et al., 2015).

⁶ Za účelem odhalení náhodných odpovědí byl vytvořen *Index inkonzistentních odpovědí* (INC). Čím vyšší hodnota indexu, tím vyšší počet náhodných odpovědí. Pokud je hrubé skóre INC vyšší než 4, je potřeba předpokládat, že byly odpovědi minimálně na některé dotazy náhodné.

⁷ Bližší informace viz Obereignerů a kol. (2015).

⁸ Respondenti z řad absolventů domácího vzdělávání byli doma vzděláváni na úrovni 1. stupně ZŠ, a to v rozmezí 1–5 let. Za absolventa domácího vzdělávání zde považujeme jedince se zkušeností s DV, který již aktuálně není v DV, a to nezávisle na době strávené tímto způsobem vzdělávání.

⁹ Jak již bylo zmíněno, absolvent domácího vzdělávání ze septimy se nezapojil do realizovaného šetření.

2.2 Základní deskriptivní analýza

V následující části textu analyzujeme průměr *Hrubých skóre sebepojetí*, kterého respondenti v české verzi dotazníku PHCSCS2 dosáhli a který zahrnuje *Celkové skóre* (TOT) v jednotlivých subškálách,¹⁰ a to v závislosti na tom, zda byli v minulosti respondenti v domácím vzdělávání, či nikoli. Vzhledem k tomu, že *Celkové skóre* TOT i skóre jednotlivých subškál (BEH, INT, PHY, FRE, POP, HAP) vznikly převodem normalizovaných hrubých skóre na *T-skóre*¹¹, které mají průměr 50 a standardní odchylku 10, to znamená, že získána hodnota *T-skóre* koresponduje u všech škál dotazníku s percentilovým pořadím a lze tak jednoduše porovnávat rozdíly mezi jednotlivými subškálami dotazníku i identifikovat postavení jedince vzhledem k průměru standardizovaného souboru (Obereignerů a kol., 2015).

Tabulka 3 ukazuje průměry *Hrubých skóre sebepojetí (T-skóre)* spolužáků absolventů DV a absolventů DV. Přitom obecně platí, že čím vyšší hodnota, tím pozitivnější sebepojetí, tím vyšší sebehodnocení, a naopak nízké hodnoty skóre mohou ukazovat na obecnější problémy v sebepojetí, a tedy i nižší sebehodnocení (Obereignerů et al., 2015). Z tabulky vyplývá, že průměry *Hrubých skóre sebepojetí* spolužáků absolventů DV se nachází v průměru v porovnání s normativním souborem. Průměr *Celkového skóre* spolužáků absolventů DV se nachází téměř uprostřed průměru normativního souboru, který interpretuje průměr jako dosažení hodnot 45–55 T. Obdobná situace je i v případě jednotlivých subškál, pro které je průměrná normativní hodnota definována také v rozmezí 45–55 T.

Mírně odlišných výsledků dosáhli v tomto ohledu absolventi DV, jejichž průměr *Celkových skóre* se nachází v pásmu nižšího průměru, který je definován hodnotami 40–44 T. Obdobná situace je i u jednotlivých subškál, kdy absolventi DV dosahují ve třech subškálách (*Fyzický zjev a vlastnosti* – PHY, *Popularita* – POP, *Štěstí a spokojenost* – HAP) výsledků v pásmu mírného podprůměru (40–44 T). Průměr skóre zbylých tří subškál (*Přizpůsobivost* – BEH, *Intelektové a školní postavení* – INT, *Nepodléhání úzkosti* – FRE) se nachází, obdobně jako u jejich spolužáků, v pásmu průměru. Nicméně ve všech sledovaných kategoriích je hodnota průměru výsledků skupiny absolventů DV mírně nižší než hodnota průměru u jejich spolužáků. Nejmenší rozdíly

¹⁰ Bližší informace viz Obereignerů a kol. (2015).

¹¹ Normalizované *T-skóre* je primárním standardním skóre dotazníku PHCSCS2. Byl vytvořen tak, že původní distribuce hrubých skóre byla převedena tak, aby se blížila normálnímu rozložení (Obereignerů et al., 2015).

mezi oběma skupinami byly zaznamenány u subškály *Intelektové a školní postavení* – INT a subškály *Přízpůsobivost* – BEH. Zdá se tedy, že v těchto oblastech si skupina absolventů DV nejvíc věřila. Naopak největší rozdíly mezi oběma skupinami byly shledány u subškály *Fyzický zjev a vlastnosti* – PHY, následované subškálou *Štěstí a spokojenost* – HAP. Zdá se, že v těchto oblastech si námi sledovaná skupina absolventů domácího vzdělávání věřila nejméně. Tato zjištění není v žádném případě možné zevšeobecňovat na všechny absolventy DV, protože skupina absolventů DV zkoumaná v našem případě čítá pouze šest jedinců.

Tabulka 3

Průměry Hrubých skóre sebepojetí (TOT, BEH, INT, PHY, FRE, POP, HAP)

Sledované skupiny		TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
Spolužáci absolventů DV	Průměr	49,2	47,2	51,0	51,0	51,1	47,1	48,1
	N	65	65	65	65	65	65	65
	SD	10,3	12,1	11,0	10,0	9,3	9,3	9,5
Absolventi DV	Průměr	44,3	45,5	49,3	43,2	49,2	41,2	41,3
	N	6	6	6	6	6	6	6
	SD	12,0	11,3	13,0	7,7	14,0	10,8	12,5
Celkem	Průměr	48,8	47,1	50,8	50,2	51,0	46,6	47,5
	N	71	71	71	71	71	71	71
	SD	10,5	12,0	11,0	10,0	9,7	9,5	9,9

Pozn.: Data z vlastního šetření. SD značí směrodatnou odchylku, N počet případů.

V následující části studie prezentujeme výsledky, kterých dosáhli jednotliví respondenti v *Celkových skóre* (TOT) v dotazníku PHSCS2. Celkové skóre je velmi důležitým ukazatelem, je považováno za nejprozkoumanější a nejspolehlivější měřítko PHSCS2 (Obereignerů et al., 2015). Výsledky dotazovaných dětí budeme interpretovat v porovnání s normativním souborem jako: *výrazný nadprůměr*, *nadprůměr*, *vyšší průměr*, *nižší průměr*, *podprůměr* a *výrazný podprůměr*, a to postupně pro obě námi sledované skupiny. Tabulka 4 ukazuje zařazení spolužáků absolventů DV do výše zmíněných kategorií dle výsledků v *Celkových skóre*, kterých dosáhli. Z tabulky vyplývá, že v dotazníku dosáhlo více než 85 % respondentů, tj. 56 z 65 respondentů, velmi dobrých a dobrých výsledků: šest respondentů se nachází v oblasti výrazného *nadprůměru*, 12 respondentů v oblasti *nadprůměru* a výsledky 32 respondentů byly ve *vyšším průměru*. Další šest respondentů se nacházelo v oblasti *nižšího průměru*. Navzdory těmto potenciálně pozitivním zjištěním

byli identifikováni čtyři respondenti, jejichž výsledky nebyly tak uspokojivé a nacházely se v oblasti *podprůměru*, což by mohlo indikovat možné vážné pochybnosti o vlastní hodnotě. Navíc bylo identifikováno dalších pět respondentů (tři dívky a dva chlapci), kteří se nacházeli v pásmu *výrazného podprůměru*, což by mohlo signalizovat možné problémy v oblasti sebepojetí a bylo by vhodné dále zjišťovat okolnosti jejich osobní situace.

Tabulka 4

Celková skóre v dotazníku PHCSCS2 u spolužáků absolventů DV dle tříd a kategorií: výrazný nadprůměr, nadprůměr, vyšší průměr, nižší průměr, podprůměr a výrazný podprůměr

		Prima	Tercie	Kvarta	Septima	Celkem
Výrazný podprůměr	N	0	0	3	2	5
	Řádková %	0,0 %	0,0 %	60,0 %	40,0 %	100,0 %
	Sloupcová %	0,0 %	0,0 %	15,0 %	11,8 %	7,7 %
Podprůměr	N	1	0	2	1	4
	Řádková %	25,0 %	0,0 %	50,0 %	25,0 %	100,0 %
	Sloupcová %	6,7 %	0,0 %	10,0 %	5,9 %	6,2 %
Nižší průměr	N	1	2	1	2	6
	Řádková %	16,7 %	33,3 %	16,7 %	33,3 %	100,0 %
	Sloupcová %	6,7 %	15,4 %	5,0 %	11,8 %	9,2 %
Vyšší průměr	N	8	7	8	9	32
	Řádková %	25,0 %	21,9 %	25,0 %	28,1 %	100,0 %
	Sloupcová %	53,3 %	53,8 %	40,0 %	52,9 %	49,2 %
Nadprůměr	N	4	4	2	2	12
	Řádková %	33,3 %	33,3 %	16,7 %	16,7 %	100,0 %
	Sloupcová %	26,7 %	30,8 %	10,0 %	11,8 %	18,5 %
Výrazný nadprůměr	N	1	0	4	1	6
	Řádková %	16,7 %	0,0 %	66,7 %	16,7 %	100,0 %
	Sloupcová %	6,7 %	0,0 %	20,0 %	5,9 %	9,2 %
Celkem	N	15	13	20	17	65
	Řádková %	20,0 %	30,8 %	26,2 %	100,0 %	
	Sloupcová %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Pozn.: Data z vlastního šetření.

Na rozdíl od skupiny spolužáků absolventů DV se žádný absolvent domácího vzdělávání nenachází v kategorii *výrazného podprůměru*, která indikuje

jedinice s možnými poruchami nálad či chování. Tři absolventi domácího vzdělávání, se nicméně nacházejí v pásmu *podprůměru*. Může se tedy jednat o jedince s vážnými pochybnostmi o sobě samých. Jeden absolvent domácího vzdělávání, se nachází v pásmu *průměru* a dva absolventi domácího vzdělávání, se nacházejí v pásmu *vyššího průměru*. Námi sledovaní absolventi domácího vzdělávání se nenacházeli v odlehlejších kategoriích *výrazného nadprůměru*, *nadprůměru* a *výrazného podprůměru*, na rozdíl od skupiny jejich spolužáků.

Tabulka 5 zobrazuje průměry *Hrubých skóre sebepojetí* spolužáků absolventů domácích školáků dle jednotlivých tříd, respektive ročníků studia. Z tabulky vyplývá, že se hodnoty *Celkových skóre* i skóre dosažených v jednotlivých subškálách mají tendenci se vzrůstajícím ročníkem studia mírně zhoršovat. Nejmarkantnější a statisticky významný rozdíl na 99% hladině pravděpodobnosti je patrný u subškály *Štěstí a spokojenost* – HAP. Žáci nižších ročníků vyjadřují vyšší míru uspokojení v této oblasti.

Tabulka 5

Průměry hrubých skóre sebepojetí spolužáků domácích školáků dle jednotlivých tříd/ročníků studia

Třída		TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
Prima	Průměr	51,6	51,1	50,2	50,4	54,5	49,0	52,1
	N	15	15	15	15	15	15	15
	SD	6,7	11,3	10,7	9,8	7,2	8,0	6,1
Tercie	Průměr	51,1	47,0	51,5	53,6	51,9	47,9	54,1
	N	13	13	13	13	13	13	13
	SD	4,9	11,2	7,6	6,0	8,0	7,1	3,7
Kvarta	Průměr	47,6	45,2	50,0	50,3	50,8	47,3	44,7
	N	20	20	20	20	20	20	20
	SD	13,6	14,4	13,3	12,7	11,4	10,2	11,8
Septima	Průměr	47,4	46,3	52,3	49,8	48,1	44,6	44,1
	N	17	17	17	17	17	17	17
	SD	11,5	10,7	11,2	9,5	8,9	10,0	8,9
Celkem	Průměr	49,2	47,2	51,0	50,9	51,1	47,1	48,1
	N	65	65	65	65	65	65	65
	SD	10,3	12,1	11,0	10,0	9,3	9,3	9,5

Pozn.: Data z vlastního šetření. SD značí směrodatnou odchylku.

Předposlední charakteristikou, kterou budeme sledovat v této kapitole, je vztah našich respondentů ke škole, respektive jejich reakce na výrok *Nesnám školu*. Odpovědi na tuto otázku nám mohou pomoci identifikovat, zda děti se zkušeností s domácím vzděláváním mají odlišný vztah ke škole než děti bez této zkušenosti. S tímto výrokem souhlasila pouze třetina absolventů DV, tj. pouze dva ze šesti respondentů z řad absolventů DV deklarovali, že nesnáší školu. Toto zjištění je v určitém ohledu pozitivní, protože ve standardizačním souboru odpovědělo kladně na tento výrok přibližně 43 % respondentů (Obereignerů et al., 2015). Vzhledem k počtu respondentů nicméně není možné tento výsledek zobecňovat. I když jsou odpovědi absolventů DV na tuto otázku relativně pozitivní, odpovědi jejich spolužáků jsou ještě pozitivnější, pouze méně než 16 % spolužáků absolventů DV souhlasilo s výrokem, že nesnáší školu. Bližší pohled na data nám navíc ukazuje, že v tomto ohledu nelze najít významnou souvislost mezi ročníkem studia a vztahem ke škole, pouze v kvartě lze identifikovat více jedinců než v ostatních třech třídách, kteří deklarují, že nesnášejí školu.

Poslední sledovanou charakteristikou je, v jaké míře respondenti souhlasí s výrokem *Jsem dobrý člověk*. Odpověď na tento výrok má, na rozdíl od předchozího výroku, vysokou interpretační hodnotu, protože záporně odpovědělo na tento výrok pouze 8,7 % participantů standardizačního souboru (Obereignerů et al., 2015), což v praxi znamená, že pouze velmi malé procento respondentů nesouhlasilo s tvrzením, že je dobrým člověkem. Jedincům, kteří na tuto otázku odpověděli záporně, by měla být věnována pozornost a měly by o nich být zjišťovány další doplňující vysvětlující informace. Respondenti obou námi sledovaných skupin reagovali na tento výrok záporně v mírně vyšším procentu než participanté zmíněného standardizačního souboru – konkrétně 17 % absolventů DV, což v praxi znamená, že jeden domácí školák ze šesti odpověděl na otázku *Jsem dobrý člověk* záporně. Spolužáci absolventů DV reagovali na zmíněný výrok dokonce o něco negativněji, 19 % respondentů této skupiny nesouhlasilo s tímto výrokem. Zdá se, že v tomto ohledu jsou naši respondenti k sobě kritičtější a hodnotí se negativněji než participanté standardizačního souboru. K interpretaci bychom nicméně potřebovaly zjistit další možné intervenující proměnné.

2.3 Výsledky žáků se zkušeností s domácím vzděláváním

V této části zaměřujeme pozornost na absolventy DV. Vzhledem k nízkému počtu absolventů domácího vzdělávání v námi sledovaném souboru

respondentů jsme se rozhodly data doplnit o případové mini-studie jednotlivých žáků, které mohou pomoci dokreslit základní informace, jež jsme získaly prostřednictvím deskriptivních analýz kvantitativních dat prezentovaných v předchozích částech textu. Případové mini-studie jednotlivých respondentů, absolventů domácího vzdělávání, uvádíme v abecedním pořadí dle jejich přezdívek a konfrontujeme s vybranými poznatky z kvalitativních dat získaných během několika let výzkumu.

Erich

Erichovo *Celkové skóre* (TOT) se nachází v rámci průměru. Z dat uvedených v tabulce 6 a vizualizovaných v obrázku 1 lze u Ericha identifikovat relativně větší rozdíly mezi jednotlivými subškálami. Zjišťujeme, že se Erich cítí nejméně jistý v oblasti *Fyzického zjevu a vlastností* (PHY) a v oblasti *Popularity* (POP) a *Přizpůsobivosti* (BEH). V těchto oblastech se Erich nachází v nižším průměru, což znamená, že Erich přiznává více problémů v chování, větší nespokojenost s vlastním zjevem a vlastnostmi a více potíží s vrstevníky, než odpovídá průměru. Naopak nejvyšší sebedůvěru Erich vnímá v oblasti *Nepodléhání úzkosti* (FRE) a v oblasti *Intelektové a školní postavení* (INT). To znamená, že Erich jednak odmítá, že by pocítoval smutek, nervozitu a měl nepříjemné nálady, zároveň ukazuje na uvědomování si vlastních intelektových schopností a na důvěru ve vlastní schopnosti při plnění školních povinností. Navíc, jak uvádí Obereignerů et al. (2015), jedinci, kteří dosahují nadprůměrných skóre v subškále *Nepodléhání úzkosti* (FRE), což je i případ Ericha, jsou zpravidla zároveň relativně spokojeni se svým vzhledem, osobnostními vlastnostmi, ale i sociálním fungováním. Jedinci dosahující nadprůměrných hodnot v subškále *Intelektové a školní postavení* (INT) nejen důvěřují svým intelektovým schopnostem, ale zároveň se cítí jako dobře vychovaní a schopní ve škole udržovat pozornost. Celkově lze tedy předpokládat, že má Erich dobrou úroveň sebeúcty, i když nedosahuje ve všech subškálách vyrovnaných hodnot.

Erichovy výsledky jsou kompatibilní s některými výroky absolventů domácího vzdělávání, kteří se účastnili ohniskových skupin. Ti většinou uváděli, že po přechodu do standardní školy se cítili nadprůměrní z hlediska intelektových schopností, doslova se jedna z účastnic vyjádřila: „... proč bych tam měla chodit, když už to umím? Měla jsem opravdu problém sedět ve škole, když to vlastně nepotřebuji.“ (Klára, ohnisková skupina, 2017). Zároveň Klára později v rozhovoru přiznala, že ji potěšilo, když při přechodu do školy

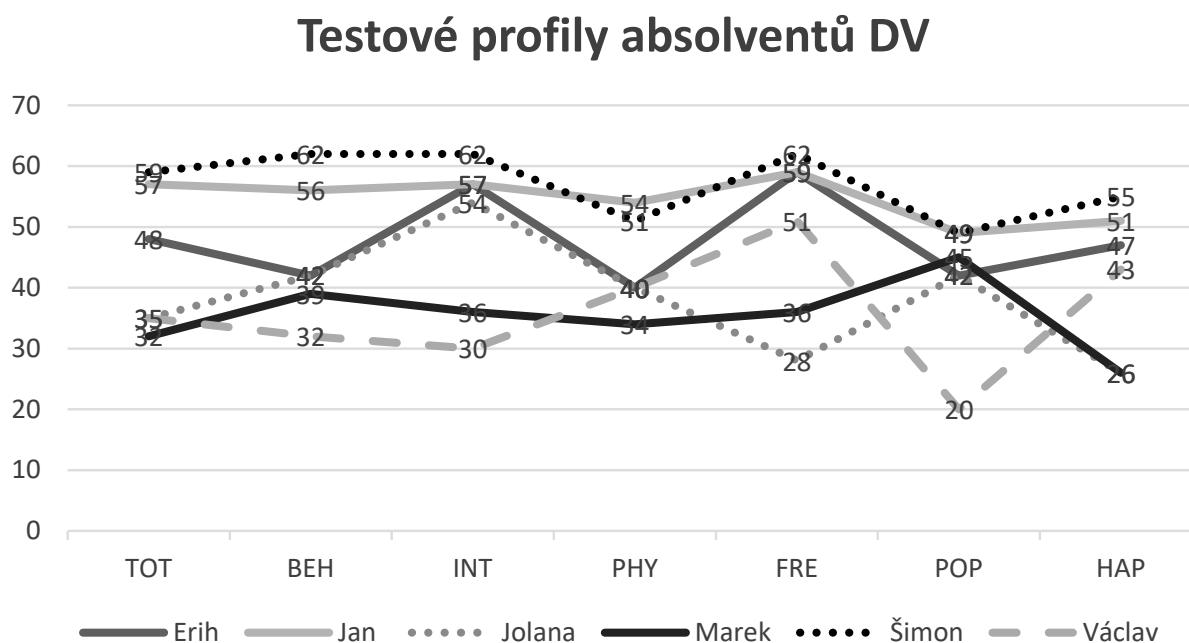
nevstupovala do již zformovaného kolektivu – její obavy z nezapadnutí je možné interpretovat jako nejistotu v oblasti přizpůsobivosti, podobně jako je tomu u Ericha.

Tabulka 6

Průměry Hrubých skóre sebepojetí (TOT, BEH, INT, PHY, FRE, POP, HAP) absolventů DV

Přezdívká	TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
Erich	48	42	57	40	59	42	47
Jan	57	56	57	54	59	49	51
Jolana	35	42	54	40	28	42	26
Marek	32	39	36	34	36	45	26
Šimon	59	62	62	51	62	49	55
Václav	35	32	30	40	51	20	43

Pozn.: Data z vlastního šetření.



Obrázek 1. Testové profily absolventů DV.

Jan

Jan patří do skupiny žáků, jejichž *Celkové skóre* (TOT) se nachází v pásmu vyššího průměru. Obdobně jako u Ericha lze tedy i u Jana předpokládat, že má dobrou úroveň sebeúcty. Jan má navíc velmi vyvážené sebehodnocení ve všech sledovaných oblastech: *Přizpůsobivost* (BEH), *Intelektové a školní postavení* (INT), *Fyzický zjev a vlastnosti* (PHY), *Nepodléhání úzkosti* (FRE), *Popularita* (POP), *Štěstí a spokojenost* (HAP). Ve třech subškálách, *Přizpůsobivost* (BEH), *Intelektové a školní postavení* (INT) a *Nepodléhání úzkosti* (FRE), se hodnoty, kterých Jan dosáhl, nacházejí v pásmu nadprůměru. Jan se cítí dobře vychovaný a schopný dodržovat stanovená pravidla, viz vysoká hodnota BEH. Zároveň odmítá, že by pociťoval přílišný smutek, nervozitu nebo měl nepříjemné nálady, viz vysoká hodnota FRE. V neposlední řadě si je Jan vědom svých intelektových schopností a úspěchu při plnění školních dovedností, viz vysoká hodnota u subškály INT. Nejnižší skóre Jan získal v subškále *Popularita*, nicméně toto skóre se nachází v pásmu průměru, což svědčí o převažující spokojenosti se sociálním fungováním.

Podobně jako v předchozím případě, i u Jana lze s odkazem na získaná kvalitativní data poukázat na opakovaně zjišťované charakteristiky absolventa DV, především důvěru ve vlastní intelektové schopnosti. Určitá část absolventů DV zařazených v kvalitativní studii nepociťovala žádné napětí po přechodu do školy. U většiny z nich se ovšem objevovaly náznaky určitého nesouladu se spolužáky, často vágně vyjádřeny podobně jako v následujícím úryvku: „... ano, samozřejmě jsem měla nějaké problémy a konflikty se spolužáky, ale to bylo dané tím, že jsem moc extrovertní...“ (Denisa, rozhovor, 2016).

Jolana

Celkové skóre (TOT) Jolany se nachází v pásmu podprůměru. Ne vždy se však jedinec hodnotí negativně ve všech sledovaných oblastech, respektive subškálách. Toto je i příklad Jolany. Jolana se ve čtyřech ze šesti subškál, *Přizpůsobivost* (BEH), *Intelektové a školní postavení* (INT), *Fyzický zjev a vlastnosti* (PHY) a *Popularita* (POP), nachází v pásmu průměru či nižšího průměru. Nejvíce Jolana důvěřuje svým intelektovým dovednostem a schopnosti zvládat školní povinnosti. Nejnižších hodnot nicméně Jolana dosahuje ve škálách *Nepodléhání úzkosti* (FRE) a *Štěstí a spokojenost* (HAP). Jolana získala body ve škále HAP pouze ve dvou položkách: *Mám štěstí* a *Dobře vycházím s ostatními*. Důvodem negativních pocitů, které Jolana prožívá, není pravděpodobně vyčlenění z kolektivu, protože samotná Jolana udává, že se

z kolektivu vyčleněná necítí, ale nespokojenost sama se sebou, speciálně pak se svým vzhledem. Jolana se necítí spokojená s tím, jaká je, chtěla by být jiná, často se bojí a snadno se rozpláče. Z výše uvedeného je zřejmé, že Jolana prožívá řadu negativních emocí, dokonce se domnívá, jako jediný absolvent DV v našem souboru, že není dobrým člověkem. Navzdory tomu na otázku *Nesnáším školu* odpověděla záporně. Zdá se tedy, že samotná škola není zdrojem jejích největších prožívaných obtíží. Výsledky naznačují v daném případě vhodnost dále zkoumat Jolaninu situaci a souvislosti jejích negativních pocitů, na místě může být i volba vhodné intervence. Jak naznačují autoři dotazníku (Obereignerů et al., 2015), nízké hodnoty jako u Jolany již mohou poukazovat na emoční problémy závažnějšího rázu.

Marek

Celkové skóre (TOT) se nachází v pásmu podprůměru. Jedná se o skóre typické pro žáky s nízkou úrovní sebepojetí a pochybnostmi o vlastní hodnotě (Obereignerů et al., 2015). Marek dosahuje ve všech subškálách, kromě subškály *Popularita* (POP), podprůměrných hodnot. Nejnižší skóre dosahuje obdobně jako Jolana v subškále *Štěstí a spokojenost* (HAP), což může obdobně jako u Jolany indikovat nespokojenost se sebou samým, navíc nízké skóre již může signalizovat vyšší pravděpodobnost výskytu závažnějších problémů v emoční rovině či v chování.

Podobné případy jako Jolana a Marek tvořily v našem kvalitativním výzkumu spíše výjimky. Jednou z nich byla Irma, která sama sebe vnímala sice jako nadanou, ale zároveň plachou až úzkostlivou. Irma při osobním setkání dokonce naznačila, že DV mohlo její emoční vypětí ještě zhoršovat, neboť ve škole se kvůli DV cítila „jiná“ (terénní poznámky, 2016).

Šimon

Šimonovo *Celkové skóre* (TOT) se nachází v pásmu vyššího průměru. Šimon dosáhl nejvyšší hodnoty *Celkového skóre* (TOT) v námi sledované skupině absolventů domácího vzdělávání. Nadprůměrných skóre dosáhl i ve třech ze šesti subškál: *Přízpusobivost* (BEH), *Intelektové a školní postavení* (INT), *Nepodléhání úzkosti* (FRE), obdobně jako Jan. Šimon se vnímá jako dobře vychovaný, ve škole i doma dodržuje stanovená pravidla, zároveň důvěřuje svým intelektovým schopnostem a dovednostem a schopnosti zvládat školní úkoly a povinnosti. Zároveň odmítá, že by pociťoval smutek, nervozitu či

měl nepříjemné nálady. Průměrné dosažené skóre v subškálách *Fyzický zjev a vlastností* (PHY), *Popularita* (POP) a *Štěstí a spokojenost* (HAP) znamenají, že u Šimona převažuje nad negativním hodnocením vlastního vzhledu a vlastností hodnocení pozitivní, převažuje u něj spokojenost v sociální oblasti a vyváženě hodnotí životní okolnosti. Obdobně jako ostatní absolventi domácího vzdělávání v tomto vzorku Šimon nesouhlasí s tím, že by nesnášel školu.

I řada absolventů, kteří se účastnili kvalitativní části výzkumu, měla ke škole kladný vztah. Dá se říci, že s výjimkou ranního vstávání oceňovali především, že učitelé dokáží rozpoznat a vyzdvihnout jejich schopnosti a domnívali se, že je škola rozvíjí po intelektuální stránce (zúčastněné pozorování, 2017).

Václav

Václav je jedním ze tří absolventů domácího vzdělávání, kteří v dotazníku PHCSCS2 získali podprůměrné *Celkové skóre* (TOT), viz tabulka 6. Výsledky v jednotlivých subškálách se u Václava velmi různí. Rozdíl v počtu bodů mezi subškálou, ve které Václav dosáhl nejvíce bodů (*Nepodléhání úzkosti* – FRE), a subškálou s nejnižším hodnocením (*Popularita* – POP) je 31 bodů. Václav udává převažující pozitivní prožívané emoční stavy, o čemž svědčí hodnota 51 dosažená v subškále *Nepodléhání úzkosti* (FRE). V pásmu nižšího průměru se nachází hodnoty v subškálách: *Fyzického zjevu a vlastností* (PHY) a *Štěstí a spokojenost* (HAP). Podprůměrných hodnot dosahuje Václav v subškálách *Přizpůsobivost* (BEH) a *Intelektové a školní postavení* (INT), což je znakem toho, že Václav přiznává významné problémy v chování. Podle vlastního přesvědčení je sám zdrojem problémů a má problém dodržovat stanovená pravidla. Jeho nízké skóre v subškále *Intelektové a školní postavení* (INT) ukazuje na to, že Václav přiznává významné potíže i při plnění školních povinností. Nejnižší skóre Václav získal v subškále *Popularita* (POP). Nízkých skóre v POP vykazují jedinci, kteří se necítí dobře v oblasti sociálního fungování (Obereignerů et al., 2015), nicméně nízké hodnoty v POP mohou souviset také s nedostatky v chování či s výukovými problémy. Obereignerů a kol. (2015) zmiňují, že žáci s výukovými problémy, jako je tomu u Václava, mohou pociťovat odmítání ze strany svých spolužáků. U Václava by bylo vhodné dále zjišťovat například jakých studijních výsledků dosahuje, zda se subjektivně vnímané těžkosti odráží i v hodnocení, nebo jsou spíš odrazem vysokých nároků, které sám na sebe klade.

3 Diskuse a závěr

Cílem této pilotní studie bylo vnést více světla do procesu druhotné socializace doma vzdělávaných dětí a otevřít prostor pro další výzkumy v dané oblasti. Pro identifikaci sebepojetí dětí se zkušeností s domácím vzděláváním byl využit *Dotazník sebepojetí dětí Piers-Harris 2*, který umožňuje srovnání dosažených výsledků se standardizačním vzorkem. Navíc bylo zjišťováno i sebepojetí spolužáků dětí se zkušeností s domácím vzděláváním jako svým způsobem kontrolní skupiny. Studie ukazuje, že identifikované rozdíly ve výsledcích dětí se zkušeností s domácím vzděláváním a jejich spolužáků byly velmi malé a statisticky nevýznamné, což je ale dáno i velikostí porovnávaných souborů. Výsledky neidentifikují významný dopad domácího vzdělávání na sebepojetí takto vzdělávaných dětí. Oproti studiím, které prokazují významně lepší výsledky doma vzdělávaných dětí (viz například Taylor, 1986, 1992), a na druhé straně oproti názorům obávajícím se o to, zda děti v domácím vzdělávání prospívají, naše výsledky spolu s některými poznatky z kvalitativní studie naznačují spíše individuální variabilitu vlivu domácího vzdělávání na sebepojetí dítěte; v celkovém vzorku je tento vliv neutrální, není vychýlen ani negativním, ani pozitivním směrem.

Námi zjištěné výsledky nicméně není možné žádným způsobem generalizovat, protože si uvědomujeme komplexnost celé problematiky. Mohou však rozšířit současné poznání a podnítit další výzkumnou činnost v této oblasti nebo posloužit dalším studiím jako srovnání. V každém případě se ukazuje, že použití dotazníku sebepojetí *Piers-Harris 2* je užitečným nástrojem, který lze využít pro studium domácího vzdělávání a jeho dopadů, nicméně do budoucna je nezbytné tento nástroj používat v souvislosti s dalšími nástroji a výzkumnými postupy (zejména individuálními rozhovory, sociometrií aj.).

Za hlavní přínos této pilotní studie považujeme obrácení pozornosti k individualitě vzdělávaného, nikoliv pouze vzdělávajícího, což je v případě studií zaměřených na domácí vzdělávání převažující přístup (viz například Lois, 2009, 2013). Někteří autoři (viz například Jones, 2013; Van Schalkwyk & Bouwer, 2011) upozorňují na potřebu vytvářet prostor, ve kterém by mohly zaznít hlasy nejen učitelů, ale i samotných žáků vzdělávaných doma.

Dedikace

Tento článek vznikl za finanční podpory Grantové agentury České republiky, která podpořila projekt s názvem: *Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika*, registrační číslo projektu GA: 16-17708S.

Literatura

- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Hájková, E. (2017). Školy v Březové: Bohemistika, lingvistika a lingvodidaktika v historickém pohledu školy. *Didaktické studie*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 9(1), 41–48.
- Hána, D. (2017). Systémy domácího vzdělávání v Evropě. *Informace CGS*, 36(1), 20–30.
- Jančaříková, K., & Jančařík, A. (2017). Teaching aids and work with models in e-learning environments. *The Electronic Journal of e-Learning (EJEL)*, 15(3), 244–258.
- Jones, T. (2013). Through the lens of home-educated children: Engagement in education. *Educational Psychology in Practice*, 29(2), 107–121.
- Kašparová, I. (2015a). Homeschooling, freedom and control in Czech education. *Global dialogue. Magazine of International Sociological Association*, 5(3), 31–32.
- Kašparová, I. (2015b). The right to be included: Homeschoolers combat the structural discrimination embodied in their lawful protection in the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 624–642.
- Kašparová, I. (2017). Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 53(1), 79–100.
- Kenny, M. C., & Vazquez, A. L. (2017). Piers–Harris children’s self-concept scale. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (s. 1–4). Springer International Publishing.
- Kostecká, Y. (2003). *Domácí vzdělávání* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
- Kostecká, Y. (2010). Home education in the post-communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 29–44.
- Kostecká, Y. (2012). The legal status of home education in post-communist countries of Central Europe. *International Review of Education*, 58(4), 445–463.
- Kostecká, Y. (2014a). Domácí vzdělávání a legislativa: studie postkomunistických států střední Evropy. *Orbis scholae*, 8(1), 9–26.
- Kostecká, Y. (2014b). Doma, nebo ve škole? *Studia pedagogica*, 19(1), 65–81.
- Kostecká, Y. (2017a). Out of school education in the Czech Republic. *Conference proceedings: The Future of Education*. Padova: Liberl Universitaria.
- Kostecká, Y. (2017b). Home education experience in selected post-ommunist countries. In M. Gaither (Ed.), *The Wiley handbook of home education* (s. 422–445). Malden: John Wiley.
- Kostecká, Y., Zimčík, L., Jančařík, A., & Jančaříková, K. (2016). Distance learning and the home schooling in the Czech Republic. In *Proceedings of the European Conference on e-Learning* (s. 364–372). Reading: Academic and Conferences Publishing International Limited.

- Lois, J. (2009). Emotionally layered accounts: Homeschoolers' justifications for maternal deviance. *Deviant Behavior*, 30, 201–234.
- Lois, J. (2013). *Home is where the school is: The logic of homeschooling and the emotional labor of mothering*. New York: New York University Press.
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284–297.
- Mertin, V. (2003). Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53(4), 405–417.
- Obereignerů R. et al. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Jak vnímám sám/sama sebe*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris children's self-concept scale (Rev. manual)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piers, E. V. (1994). *Revised manual for the Piers-Harris children's self-concept scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris children's self-concept scale, 2nd edition manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Pražáková, D. (2012). *Matematika v domácím vzdělávání: charakteristiky vzdělávacího stylu rodin* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Ray, B. D. (2013). Homeschooling associated with beneficial learner and societal outcomes but educators do not promote it. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 324–341.
- Romanowski, M. H., & Pham, X. N. (2006). Revisiting the common myths about homeschooling. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(3), 25–129.
- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 53(4), 418–436.
- Taylor, J. W. (1986). Self-concept in home-schooling children (Disertační práce). Dostupné z <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/726>.
- Taylor, J. W. (1992). The self-concept of home schoolers a nationwide study. *Journal of Research on Christian Education*, 1(1), 23–34.
- Van Schalkwyk, L., & Bouwer, C. (2011). Homeschooling: Heeding the voices of learners. *Education as Change*, 15(2), 179–190.

Self-concept of classmates with and without home education experience

Abstract: The study is the first research focused on issues of self-concept of children with home education experience. Self-concept is an important topic which has not received much attention in our country. The aim of the study is to find out how those children perceive themselves and to compare their results with their classmates who have not had this specific experience. The first part of the paper is concentrated on theoretical background, self-concept and methodology of the research; the second one presents results of the pilot research. One of the main benefits is that the study diverts attention from the perspective of the teacher (which was the dominating

approach so far) to the perspective of the individuality of the student; the second one is that it verifies *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* as proper instrument for implementation similar focused researches.

Key words: home education, self-concept, social development, emotional development, adaptation

Autoři

Mgr. Yvona Kostecká, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1,
e-mail: yvona.kostelecka@pedf.cuni.cz

Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1,
e-mail: katerina.machovcova@pedf.cuni.cz

PhDr. Andrea Beláňová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1,
e-mail: andrea.belanova@pedf.cuni.cz

Bc. Romana Štambergová, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: stambergova@gmail.com

Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech

Klára Záleská^a, Alicja Leix^b

^a Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

^b Nezávislý výzkumník

Redakci zasláno 14. 2. 2018 / upravená verze obdržena 18. 7. 2018 /
k uveřejnění přijato 18. 7. 2018

Abstrakt: Předkládaná studie se zabývá tématem self-efficacy učitelů českých základních škol v práci s dětmi-cizinci a faktory, které ji ovlivňují. Odpověď na výzkumnou otázku, jaká je self-efficacy učitelů v této oblasti, jsme získávaly pomocí analýzy polostrukturovaných rozhovorů s učiteli s různě velkou zkušeností s výukou dětí-cizinců. Výpovědi učitelů jsme analyzovaly mj. s přihlédnutím k základním bodům charakterizujícím chování učitele s vysokým self-efficacy, které jsme sestavily na základě rešerše odborné literatury. Šetření ukázalo řadu faktorů, které hrají roli v tom, jak učitel vnímá svou schopnost práce s dětmi-cizinci, mj. to, že důležitou roli hraje míra zkušeností učitelů s výukou cizinců. Self-efficacy učitelů negativně ovlivňují jejich obavy, a to především obavy z práce s dětmi s nulovou znalostí českého jazyka a s dětmi pocházejícími ze vzdálených kultur. Dotazovaní sami poukazují na možné způsoby, jak zvýšit svou self-efficacy v diskutovaných oblastech. Mezi návrhy jsou např. přípravné třídy pro děti-cizince bez znalosti češtiny či posílení vzdělávání učitelů v několika konkrétních oblastech týkajících se praktických aspektů práce v kulturně nehomogenní třídě.

Klíčová slova: učitelská self-efficacy, vzdělávání dětí-cizinců, asistent pedagoga, žák-patron, přípravné třídy

Společenský, politický a ekonomický vývoj v celém světě s sebou přináší podstatné demografické změny. Jednotlivé oblasti společnosti, školství nevyjímaje, musí na tyto změny flexibilně reagovat. Česká republika se cizincům otevřela až po sametové revoluci v roce 1989 a je dodnes považována za kulturně homogenní společnost. Žijí zde necelá čtyři procenta cizinců, což je značně pod evropským průměrem, který čítá zhruba 10 % (United Nations, 2017). Nicméně i v České republice jejich počet stoupá a s ním i počet dětí cizinců v základních školách¹. S přihlédnutím k současnému světovému dění lze předpokládat, že se jejich počet bude i nadále zvyšovat.

¹ Celkově tvoří děti-cizinci cca 2 % žáků na českých základních školách a vyskytují se především v hlavním městě, dále ve velkých krajských a také příhraničních městech. Nejpočetnější

Ruku v ruce se zvyšujícím se počtem cizinců v základních školách a díky školské inkluzivní reformě z roku 2016, jsou kladeny na učitele stále vyšší nároky. Český školský zákon staví na rovném přístupu ke vzdělání. Povinná školní docházka se vztahuje na všechny děti, tedy také na děti-cizince² pobývající na území našeho státu déle než devadesát dní (Školský zákon: *Zákon č. 561/2004 Sb.*)³. Učitelé ve vztahu k cizincům získávají roli zprostředkovatele majoritní kultury, jazyka a také prostředníka mezi majoritními dětmi a dětmi-cizinci, mezi školou a rodinou cizinců. Na nárůst nových povinností a stoupající zodpovědnost pro učitele působící v kulturně heterogenních třídách upozorňuje řada výzkumníků (Villegas & Lukas, 2002; McAllister & Irvine, 2000; Nieto, 2000; Howard, 1999; Banks, 1996; Bennett, 1995). Jelikož na českých vysokých pedagogických školách jsou povinné předměty zabývající se výukou v kulturně heterogenním prostředí či vzděláváním dětí-cizinců i nadále vzácností nebo novinkou, v terénu lze očekávat nedostatečnou teoretickou průpravu a nedostatečnou praxi mnohých učitelů v oblasti výuky dětí-cizinců. Ta může následně probíhat formou pokus-omyl. Právě v takových situacích nabývá na významu učitelská self-efficacy. Cílem předkládaného výzkumu proto bylo prozkoumat, jak se učitelé cítí v roli vzdělavatelů dětí-cizinců, jaká je jejich self-efficacy při práci s touto cílovou skupinou a co ji ovlivňuje.

skupiny cizinců v základních školách (viz ČSÚ, 2015) tvoří Ukrajinci (4039), Slováci (3775), Vietnamci (3220) a Rusové (1321). Dalšími národnostními skupinami zastoupenými v českých základních školách ve větší míře jsou Bulhaři (385), Mongolové (343), Moldavci (339) a Poláci (302).

² Pro děti-cizince je v českém kontextu používáno několik označení. V literatuře, strategických dokumentech a legislativě se můžeme setkat s označením dítě/žák-cizinec (SOZE, 2013; MŠMT, 2012), dítě přistěhovalců/cizinců (EURYDICE, 2009), žák s odlišným mateřským jazykem (META, 2014). Děti-cizinci ve vzdělávání dále spadají do kategorie dítě se sociálním znevýhodněním (Jarkovská et al., 2015) a do kategorie dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (Školský zákon, *Zákon č. 561/2004 Sb.*). V tomto textu používáme označení dítě-cizinec a myslíme tím jedince, který se do České republiky sám přistěhoval nebo se zde narodil zahraničním rodičům (jde tedy o první a druhou generaci cizinců). Druhou generaci zařazujeme záměrně, jelikož i tyto děti a jejich rodiče se poprvé setkávají intenzivněji s českým jazykem právě až v prostředí školy.

³ Děti a žáci s nedostatečnou znalostí nebo bez dostatečné znalosti vyučovacího jazyka patří podle přílohy vyhlášky 27/2016 Sb. mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypracovalo novelu školského zákona platnou od září roku 2016, která se týká podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (§16). V tomto paragrafu se upustilo od často problematické klasifikace žáků na jednotlivé kategorie dle postižení či znevýhodnění. Žáci jsou v paragrafu nově definováni z hlediska stupně podpory, kterou potřebují.

1 Teoretická východiska

1.1 Učitel a přítomnost cizinců v běžné třídě

Než se podíváme na samotný koncept učitelské self-efficacy, pozastavíme se u toho, co pro učitele znamená přítomnost dětí-cizinců ve třídě a s čím se kvůli ní potýkají. Každá země řeší otázku vzdělávání dětí-cizinců odlišně a v jiné míře s ohledem na svůj historicko-politický kontext a samozřejmě také s ohledem na celkový počet cizinců v základních školách.⁴ Stejně tak výuka v základních školách jednotlivých zemí vypadá různě; důraz je kladen na různé aspekty, přístup učitelů k žákům se liší, učitel má odlišnou míru autority apod.

Nicméně navzdory všem zmíněným rozdílům výsledky zahraničních výzkumů shodně ukazují, že běžné učitelské postupy, jakými učitelé přistupují k majoritním žákům ve své zemi, selhávají při aplikaci ve třídách s cizinci (Grant & Sleeter, 2008; Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Yeo, 1997; Nieto, 1996; Kanpol & McLaren, 1995; Sleeter, 1992). Výsledky zároveň naznačují, že učitelé nevědí, jaké jiné postupy by měli při výuce cizinců a v kulturně heterogenních třídách aplikovat. Především učitelé s malou zkušeností s různými kulturami potřebují získat potřebné znalosti a schopnosti, ale také musí přeformulovat svou roli učitele tím, že důležitost diverzity zahrnou do všech svých vzdělávacích rozhodnutí: od zhodnocení připravenosti dítěte k učení přes vytvoření učebních osnov, výběr výukových materiálů a vyučovacích technik až ke způsobu hodnocení. Tento přístup k výuce se velmi liší od chápání mainstreamové pedagogiky a učebních osnov jako kontextově neutrálních (Kitsantas & Mason, 2012).

Ze zmíněných důvodů je žádoucí, aby učitelé byli na práci s cizinci v běžné třídě systematicky připravováni (Kitsantas & Mason, 2012; Banks, 1991, 1996). Podle autorů jsou školy často obecně špatně vybaveny pro přijímání cizinců a nejsou nastavené tak, aby podporovaly cíle multikulturní výchovy, za což nese vinu z velké části právě nepřipravenost učitelů. Gürsoy a Akyniyazov

⁴ V České republice je (vzhledem k naší kratší zkušenosti s přijímáním cizinců a k jejich stále nízkému procentuálnímu zastoupení v populaci) téma vzdělávání dětí-cizinců výzkumně stále spíše marginální, i když již existují publikace, které se zaměřují na integraci dětí cizinců do českého prostředí (Kostecká, Hána, & Hasman, 2017; Machovcová, 2017); na bariéry při integraci dětí-cizinců (Leix, 2015, 2017; Janská, Průšvicová, & Čermák, 2011) či na reflexi národní integrační politiky ve vztahu k dětem-cizincům (Jarkovská et al., 2015; Kostecká et al., 2015; Bačáková, 2012 apod.).

(2016) či Jenks, Lee a Kanpol (2001) apelují na potřebu zlepšit přístup učitelů k odlišnosti jako takové. Podle nich učitelům často chybí ochota ke změně, kterou výuka ve třídě s cizinci vyžaduje. Nedostatečná průprava učitelů způsobuje v praxi jejich časté obavy a nedůvěru v sebe sama při výuce dětí-cizinců. Výzkum Howarda (1999) ukázal, že obavy učitelů základních škol z výuky dětí-cizinců vyvěrají často z nejistoty, zda a jak ve výuce reagovat na etnicitu a kulturní rozdílnost svých žáků. Autor zjistil, že za příčinami obav učitelů často stojí jejich rasové předsudky a úzkost z nedostatku znalostí o etnické a kulturní rozmanitosti. K podobným závěrům směřuje studie z českého prostředí (Leix, 2015). Kromě toho Howard (1999) upozorňuje, že si učitelé a studenti učitelství myslí, že pedagogická školení o kulturním povědomí a rozhovory týkající se rasové, etnické a kulturní rozmanitosti s žáky nejsou dostačující pro změnu výuky v kulturně heterogenních třídách.

1.2 Učitelská self-efficacy

Self-efficacy může být do českého prostředí přeložena jako vnímaná vlastní zdatnost (Gavora & Majerčíková, 2012; Wiegerová et al., 2012; Zulkosky, 2009), vnímaná osobní/vlastní účinnost (Hoskovcová, 2005; Hrbáčková & Šafránková, 2015) či jako důvěra ve vlastní schopnosti (Urbánek & Čermák, 1997). Koncept byl vytvořený Albertem Bandurou v rámci jeho sociálně-kognitivní teorie (Bandura, 1997). Jedná se především o přesvědčení lidí o vlastních schopnostech organizovat a následně vykonávat jistou činnost s cílem dosáhnout konkrétního výkonu (Bandura, 1986). Bandura (2005) uvádí, že self-efficacy ovlivňuje to, jak lidé myslí, jak se chovají a jak sami sebe motivují. Budeme-li hovořit o pocitech, nízká míra self-efficacy bývá provázena stresem, úzkostí a bezmocí. Jedinci s nízkou self-efficacy mají také nízké sebevědomí⁵ a bývají pesimističtější, co se týče vlastních úspěchů a osobního rozvoje (Bandura, 1997). Vysoká míra self-efficacy má naopak vliv na tvorbu optimistických postojů, resp. silný pocit self-efficacy zvyšuje výkony lidí a duševní pohodu (Hoskovcová, 2005; Hrbáčková & Šafránková, 2015). Self-efficacy ovlivňuje výběr aktivit a její míra může zvýšit nebo brzdit motivaci. To se odráží v tom, jak moc úsilí jedinec vynaloží k tomu, aby dosáhl vytyčeného cíle, a také v tom, jak dlouho vydrží čelit překážkám, než své úsilí vzdá (Bandura, 1995). Jinak řečeno, lidé s vysokou mírou self-efficacy se nevyhýbají obtížným úkolům, přijímají je naopak jako výzvy. Vzhledem k charakteristice konceptu figuruje self-efficacy ve všech aktivitách člověka, učitelskou činnost nevyjímaje (Wiegerová et al., 2012).

⁵ Jedinec, který má pozitivní sebehodnocení, vyšší sebedůvěru a zdravé sebevědomí, má pevný základ pro svůj psychický vývoj a vývoj své self-efficacy (Bandura, 1997).

Učitelská self-efficacy je v zahraniční literatuře chápána jako víra ve vlastní schopnosti organizovat a vést výuku s cílem splnit specifický úkol v konkrétním kontextu (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Jedná se tak o to, jak se učitelé v určitých situacích zachovají, nikoli o to, čeho a proč již v minulosti dosáhli (Goddard & Woolfolk Hoy, 2000). Učitelská self-efficacy sestává ze dvou částí: *profesní učitelské self-efficacy*⁶ a *osobní učitelské self-efficacy*⁷. Učitelská self-efficacy tak zahrnuje různé oblasti, např. schopnost vysvětlit látku, klást vhodné otázky, nakládat s časem, udržet disciplínu ve třídě, spolupracovat s rodiči nebo spolupracovat s kolegy. V českém prostředí můžeme nabídnout definici učitelské self-efficacy Gavory a Majerčíkové (2012), kteří ji chápou jako přesvědčení o svých schopnostech ve svém povolání něčeho dosáhnout bez ohledu na své skutečné předpoklady či kompetence. Gavora (2010) upozorňuje, že je nutné neplést si pojem učitelské self-efficacy s učitelskými kompetencemi, které jsou vztahovány především k učitelským profesionálním znalostem a dovednostem. Učitelská self-efficacy je širší pojem. Vysoká míra učitelské self-efficacy v podstatě učiteli umožňuje efektivně využít své profesionální znalosti a dovednosti. Učitelskou self-efficacy tak Gavora chápe jako silné samoregulační vlastnosti učitele, které umožňují využít jeho potenciálu k posílení učení žáků. S vysokou mírou učitelské self-efficacy se tak spojuje řada pozitivních následků⁸.

Shrňme-li výsledky výzkumů učitelské self-efficacy na různých typech a stupních škol (Gavora & Majerčíková, 2012; Wiegerová et al., 2012; Ross & Bruce, 2007; Henson, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), můžeme říci, že učitel s vysokou mírou self-efficacy se vyznačuje tím, že ve srovnání s učitelem s nízkou self-efficacy: (1) častěji volí různé vyučovací postupy, (2) lépe odolává stresu, (3) má tendenci dávat žákům více problémových úloh

⁶ Týká se situací, kdy se od učitele očekává, že pomůže studentům naučit se látku, i když mají různé studijní předpoklady (Bandura, 1997). Učitelé s vysokou profesní učitelskou self-efficacy jsou přesvědčeni, že jsou schopni pozitivně ovlivnit výkon žáka. Vybírají si náročné aktivity a snaží se čelit překážkám (jako jsou předpoklady a schopnosti žáků či jejich domácí zázemí). Takoví učitelé mají tendenci věřit, že všichni žáci jsou schopni se učit, pokud jim jsou poskytnuty vhodné podmínky pro učení (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

⁷ Týká se vlastního hodnocení vyučovacích schopností učitele. Výzkumy ukazují, že volba výukových strategií a řízení třídy (včetně nakládání s časem a způsobu kladení otázek) je ovlivňována osobní učitelskou self-efficacy (Gibson & Dembo, 1984). Učitelé, kteří pochybují o svých schopnostech a zaměřují se na své nedostatky, mohou mít negativní vliv na motivaci svých žáků stejně tak jako na vztah žáků ke školním pravidlům. Když si učitel nedůvěřuje, klesá celková efektivita jeho výuky (Ashton & Webb, 1986).

⁸ Například dobré studijní výsledky jejich žáků (Anthony & Kritsonis, 2007), motivovanost žáků (Nolen et al., 2007), zodpovědnost žáků za vlastní učení (Darling-Hammond et al., 2002) či spokojenost s vlastními výkony (Carara et al., 2006).

než takových, ve kterých uplatňují pouhou reprodukci vědomostí, (4) věnuje více času tomu, aby dovedl žáka ke správným odpovědím na otázky, (5) častěji používá skupinovou práci, (6) více se věnuje slabším žákům, (7) aktivně rozvíjí svůj vztah k rodině žáka a je schopen ji zapojit do společných aktivit. Poslední, sedmá, charakteristika učitele s vysokou self-efficacy nepochází přímo ze závěrů výše zmíněných autorů. Přidaly jsme ji proto, že spolupráci s rodiči považujeme v případě práce s dětmi-cizinci za obzvlášť důležitou. Souhlasíme s Gavorou a Majerčíkovou (2012) v tom, že samotným vyučováním činnost učitele nekončí a učitelská self-efficacy se promítá do oblasti spolupráce s rodiči tím spíše, když se jedná o cizince.

Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci

V českém prostředí zatím tématu self-efficacy při práci s dětmi-cizinci nebyla věnovaná výzkumná pozornost. Uvádíme proto základní přehled o tom, jak se k problematice staví zahraniční výzkumníci. Ke konceptu self-efficacy učitelů pracujících s dětmi-cizinci je k dispozici několik kvantitativních šetření používajících především dotazník *Teacher self-efficacy scale* (Gürsoy & Akyniyazov, 2016) či *Teachers' sense of efficacy scale* (Silverman, 2008) vztažené na multikulturní školní prostředí. Používá se také koncept multikulturní self-efficacy učitelů (Yildirim & Tezci, 2016; Jefferson, 2013; Silverman, 2008; Guyton & Wesche, 2005). Hlavním zjištěním výzkumů je, že učitelé obecně postrádají povědomí a potřebné znalosti o rase a etnicitě, což je předpokladem vysoké míry multikulturní self-efficacy (Titone, 1998). Autoři toto zjištění považují za problematické, protože nízká multikulturní self-efficacy učitelů může limitovat pedagogické postupy, které učitelé ve své výuce volí a které mohou být užitečné a efektivní s ohledem na diverzitu žáků, se kterými pracují.

Děti-cizinci jsou skupinou, která se cítí být kvůli své etnické a jazykové odlišnosti nejistá. Aby se jim ve škole dařilo, samy potřebují silný pocit self-efficacy, což můžeme u této skupiny chápat jako důvěru ve své schopnosti se záměrem dosáhnout vzdělávacích cílů (Guskey, 1988). Potřebují proto učitele, kteří jim pomohou stavět víru v sebe sama. Jinými slovy, potřebují učitele, kteří mají vysokou míru self-efficacy (Sleeter, 2008). Podle Watsonové (1991) učitelé s vysokou self-efficacy zvyšují angažovanost a akademickou výkonnost žáků etnicky a jazykově různorodých. Takoví učitelé podle Watsonové lépe řeší konfliktní situace žáků, což potvrzují také výzkumy Klassena (2004) či Peguera a Bondyho (2011). Výzkum Adamsové a Bellové (2016) potvrdil silnou korelaci mezi mírou self-efficacy učitele a jeho žáků, a to i těch řadících

se do znevýhodněných skupin, mimo jiné dětí-cizinců, které často při příchodu do nové školy postrádají motivaci.

Shrneme-li nálezy výzkumníků, můžeme říci, že učitelé s vysokou self-efficacy jsou přesvědčenější o své schopnosti překonávat překážky ve vzdělávání dětí-cizinců a uchylují se k většímu úsilí pomoci svým žákům dosáhnout maximálního školního úspěchu. Takoví učitelé zvyšují self-efficacy svých žáků, kteří jsou pak více angažovaní, soustředění, dávají si vyšší cíle a usilovně se snaží, aby jich dosáhli.

2 Metodologie

Cílem studie je prozkoumat současný stav učitelské self-efficacy (a její souvislosti) při práci s dětmi-cizinci a zodpovědět výzkumnou otázku: *Jaká je self-efficacy učitelů pracujících s dětmi-cizinci?* Na koncept self-efficacy pro účely tohoto textu nahlížíme jako na víru učitele ve vlastní schopnosti při výuce dětí-cizinců.

Odpověď na výzkumnou otázku hledáme cestou kvalitativní analýzy rozhovorů s učiteli základních škol. Výsledky ve formě ukázek konkrétních postupů uplatňovaných učiteli v jednotlivých výukových situacích komentujeme za využití charakteristik učitelů s vysokou mírou self-efficacy tak, jak je uvádí odborná literatura.

2.1 Vzorek

Pro výběr respondentů jsme použily jednu z metod kvalitativního výzkumu, a sice metodu cíleného výběru. Ten vychází z kritického zvážení parametrů populace a soustředí se na pečlivě vybrané prostředí a jednotlivce, kde je největší pravděpodobnost výskytu sledovaných jevů (Silverman, 2005; Stake, 2005). Často se hovoří o tom, že péče o děti-cizince bývá odlišná ve školách s malým a s velkým počtem cizinců. Potvrzují to také provedené výzkumy (např. Kitsantas & Mason, 2012; Jenks, Lee, & Kanpol, 2001), které uvádí, že oblasti s malým počtem cizinců a malou kulturní a rasovou diverzitou ve školách jsou obvykle hůře až špatně vybaveny k tomu, aby poskytly kvalitní vzdělání dětem-cizincům. Z toho důvodu naším kritériem výběru respondentů bylo najít učitele s různou mírou zkušenosti s výukou dětí-cizinců. Šetření proběhlo s učiteli ze dvou základních škol v hlavním městě (škola A s 20 % cizinců, škola B s 6 % cizinců) a v jedné škole ve větším krajském městě (škola C s 17 % cizinců). Celkem bylo sesbíráno 12 rozhovorů

s 12 učiteli. Kromě vyššího počtu dětí-cizinců se jednalo o školy běžné, státní, nevyznačující se žádnými extrémními, jako jsou špatné výsledky žáků, problémovost školy atd. Tím jsme chtěly docílit náhledu do běžné reality českých škol.

Tabulka 1

Charakteristika respondentů

Jméno	Škola ¹⁰	Pozice	Zkušenost s cizinci ^B	Délka učitelské praxe
Marie	A	třídní 1. třídy kroužek ČJ pro cizince	velká	2 roky
Standa	A	třídní 4. třídy	velká	10 let
Pavla	B	třídní 3. třídy ČJ pro cizince	střední	30 let
Karla	B	třídní 2. třídy ČJ pro cizince	střední	4 roky
Sabina	B	třídní přípravné třídy	velká	21 let
Martina	B	třídní 4. třídy ČJ pro cizince	malá	35 let
Sylva	B	třídní 5. třídy	malá	20 let
Tamara	C	asistentka ČJ pro cizince	velká	8 let
Petra	C	učitelka ČJ pro cizince	velká	7 let
Simon	C	třídní 1. třídy	malá (1žák bez znalosti ČJ)	25 let
Helena	C	třídní 1. třídy	malá (1žák bez znalosti ČJ)	25 let
Eva	C	třídní 2. třídy	velká	41 let

2.2 Výzkumný design

Jelikož záměrem předložené studie bylo porozumět doposud nepřilíživému jevu, zvolily jsme metodologii kvalitativního výzkumu (Creswell, 2014; Švaříček & Šedová et al., 2007; Hendl, 2005; Strauss & Corbinová, 1999). Design studie je explorační, protože cílem je hloubkové prozkoumání doposud jen málo prostudovaného fenoménu (Cuthill, 2002; Streb, 2002). Shodně se zásadami explorační studie si klademe za cíl představit současnou situaci v oblasti self-efficacy učitelů v práci s dětmi-cizinci; tento typ designu

⁹ Malá zkušenost = výuka pouze českých dětí nebo dětí-cizinců, které ale již česky hovořily, nebo 1–5 jedinců, kteří česky neuměli dobře; střední zkušenost = 5–10 cizinců bez znalosti češtiny; velká zkušenost = více než deset cizinců bez znalosti češtiny.

¹⁰ Dále v textu označovány jako ŠA, ŠB a ŠC.

navíc pomáhá stanovit priority pro tvůrce politik (Witter, 2013). Výsledky tak mohou být využitelné nejen pro akademickou sféru, ale mohou posloužit rovněž tvůrcům vzdělávací politiky. Máme na paměti i hlavní nevýhodu exploračních studií, kterou je malý výzkumný vzorek, kvůli němuž nelze výsledky zobecňovat na celou populaci.

2.3 *Sběr a analýza dat*

Vzhledem k povaze výzkumné otázky jsme postupovaly metodou polostrukturovaných rozhovorů. Celkem bylo v akademickém roce 2015/2016 a 2016/2017 pořizeno 12 rozhovorů¹¹. Schéma rozhovoru obsahovalo třicet otevřených otázek, které se týkaly podpory adaptace dětí-cizinců obecně a dotýkaly se sedmi oblastí charakteristik učitele s vysokou self-efficacy představených výše. Každý rozhovor trval zhruba šedesát minut. Respondentům byl vysvětlen cíl výzkumu a byli ubezpečeni o anonymizaci dat; získali předzprávky a byla anonymizovaná i další data ve výpovědích, která by mohla vést k odhalení identity nejen jejich, ale také dětí, rodičů či školy. Všechny rozhovory byly se svolením respondentů nahrány na diktafon a posléze přepsány do textového dokumentu. Přepis každého rozhovoru činil průměrně 10 stran, celkový datový korpus čítá 150 stran. V rámci transkripce jsme výpovědi ponechávaly v originální formě, bez stylistických či jiných úprav. V takové formě také výpovědi uvádíme. Všechny přepsané rozhovory byly nahrány do programu ATLAS.ti, ve kterém byly podrobeny analýze.

Odpovědi na položenou otázku jsme získávaly dvěma způsoby. Prvním z nich bylo tematické (deduktivní) kódování (Merten, 1996; Boyatzis, 1998; Heading & Traynor, 2005; Komori, nedatováno), v němž jsme kategorie zformulovaly před analýzou dat na základě předchozích výzkumů. Kategoriemi pro nás bylo sedm okruhů (prezentovaných výše) charakterizujících učitele s vysokou self-efficacy v práci s dětmi-cizinci. Chtěly jsme ověřit, do jaké míry se námi získaná data překrývají s teoretickými koncepty. Druhý způsob byl opačný; vyšly jsme nikoliv z teorie, ale přímo z dat a pomocí otevřeného

¹¹ Rozhovory byly sebrány primárně k účelům disertační práce jedné z autorek na téma podpory adaptace dětí-cizinců do základních škol. S respondenty se během rozhovorů podařilo navázat natolik dobrý vztah, že získaná data jsou informačně velmi bohatá a pokrývají širokou škálu témat spojených s prací s dětmi-cizinci. Self-efficacy dotazovaných a jeho širší souvislosti se při prvotních analýzách ukázaly být jako jedno z hlavních témat, která se v rozhovorech objevovala, proto jsme se rozhodly věnovat tomuto tématu samostatný článek. Jedná se tak o v kvalitativní analýze často popisovanou možnost opakovaného využití kvalitativních dat pro jejich bohatost (např. Moore, 2007).

kódování (Švaříček & Šed'ová et al., 2007) jsme zachycovaly další důležitá témata související s učitelkou self-efficacy, která učitelé¹² zmiňovali. Kombinací postupů (*concept-driven* a *data-driven*) jsme chtěly docílit maximálního vytěžení dat vzhledem ke zkoumané oblasti.

3 Výsledky

Výsledky prezentujeme ve dvou částech. První část obsahuje výsledky analýzy samotného vnímání osobní zdatnosti učitelů, které konfrontujeme se sedmi kategoriemi popisujícími učitele s vysokou self-efficacy. Tato část nese název *Když učitel ví, že na to má...* Druhá část nese název *Když učitele při výuce cizinců doprovází všudypřítomné obavy...*, jelikož právě obavy učitelů z výuky dětí-cizinců se ukázaly být v jejich komentářích zásadní. Nachází se zde tři hlavní témata: *výuka dětí-cizinců s nulovou znalostí češtiny; kontakt s cizinci ze vzdálených kultur a nedostatečné systémové znalosti o vzdělávání dětí-cizinců*. Pokud se jedná o formu prezentace výsledků, postupujeme dle jednotlivých kategorií / tematických okruhů, u každé z prezentovaných kategorií stručně vysvětlujeme její obsah a ilustrujeme ji konkrétními výpověďmi učitelů.¹³

3.1 *Když učitel ví, že na to má...*

Volba různorodých vyučovacích postupů: hledání cesty, jak to jde

Učitel s vysokou mírou self-efficacy se vyznačuje tím, že při výuce střídá různorodé postupy. Ve třídě s cizinci jsou právě různé způsoby, jak vysvětlit látku, pokud žák nerozumí, zásadní. Někteří dotazovaní učitelé to vnímají jako překážku, jiní však (na příklad Petra, ŠC) jako příjemnou výzvu: „Umět vysvětlit cizincovi českou gramatiku deseti různými způsoby mi přijde jako strašně těžký úkol, když on pořád nechápe. Nebo vysvětlovat význam slov, popisovat a hledat cesty, aby pochopil, co znamená to a jak funguje ono, to je pro mě obrovská výzva a to mě na tom strašně baví.“ Souhlasně se vyjadřovala také Sabina (ŠB), která tvrdí, že práce s cizinci není prací pro každého právě proto, že po učitelích vyžaduje vymyšlení neustále nových způsobů,

¹² Takto vznikly tři hlavní kategorie: výuka cizinců s nulovou znalostí češtiny; děti-cizinci ze vzdálených kultur a nedostatečné znalosti o výuce dětí-cizinců.

¹³ Což odpovídá jednomu z typických postupů kvalitativní obsahové analýzy (QCA), podrobně např. v *Qualitative content analysis in practice* (Schreier, 2012). Hojným používáním originálních výpovědí a minimální interpretací výroků dotazovaných učitelů jsme chtěly zmírnit vliv na čtenáře a ponechat mu v maximální možné míře možnost udělat si vlastní názor na citované výpovědi učitelů z praxe.

jak s dětmi-cizinci pracovat. Učitelé se shodli v tom, že při výuce dětí-cizinců musí mít učitel chuť čelit výzvám. Problematické na tomto zjištění je, že si učitelé nevybírají složení své třídy, cizinec se může objevit v kterékoliv a může se setkat s učitelem, kteří nejsou nastaveni tak, jak popisují uvedené ukázky. Přesto musí najít cestu, jak s cizincem pracovat.

Učitelé obecně chválí individuální hodiny s cizinci, v nichž mohou vymýšlet a používat různé metody a způsoby, které kvůli omezenému času a ostatním dětem ve třídě nemohou použít při běžné výuce. Dokládá to tvrzení Pavly (ŠB): „Je skvělé, když máme individuálku, používáme obrázkový knížky, to dítě se vás zeptá, čemu nerozumí. Máte víc času a rozhodně tohle je nejlepší mít jedno dítě na jednoho učitele. Protože tomu dítěti můžete dát cokoli.“ Individuální doučování dětí-cizinců se ukázalo jako řešení, při kterém si učitelé věří, protože jsou s dítětem sami a mohou si dovolit zkoušet použít různé materiály a způsoby výuky.

Psychická odolnost a trpělivost učitelů jsou klíčové

Literatura uvádí, že míra učitelské self-efficacy je ovlivněna tím, jak jsou učitelé odolní vůči stresu a jak jsou trpěliví. Práce s dětmi-cizinci, kdy s nimi učitelé často nemají žádný společný jazyk, pro učitele znamená mnohem větší psychický tlak a požadavek na jejich trpělivost.

Snad i kvůli tomu, že dotazovaní učitelé nedostali žádnou teoretickou přípravu toho, jak pracovat s dětmi-cizinci v rámci svého studia na vysoké škole, provází jejich kontakt s nimi často stres. Z učitelských výpovědí jsme proto zjišťovaly, co vnímají jako náročné při práci s dětmi-cizinci. Všichni respondenti si postesklí nad celkovou náročností výuky v kulturně heterogenní třídě a tlakem, který na ně taková výuka celkově vyvíjí:

Je to prostě náročnější. Ne jenom na přípravu učitele, ale taky právě na to, že ten učitel musí víc jako hrát. Nebát se to předvést, že jdu, že sedím nebo že se směju, umět si poradit, co lze předvést, co lze ukázat – na sobě, bez pomůcek, nebát se toho... Třeba i pozastavit plán, je-li to třeba, a ty dané stěžejní pojmy fakt to dítě naučit hned ze začátku. (Marie, ŠA)

Výpověď upozorňuje na to, že práce v kulturně heterogenní třídě je časově náročná také na přípravu učitelů a často je fyzicky vyčerpávající, vyžaduje proto od učitelů silnou vůli a přesvědčení, že se jejich úsilí dočká úspěchu. I ostatní učitelé zmiňovali, že při práci s cizinci jde především o trpělivost učitele: „Kdybych na ně spustila, že teda: Dyť už jsme to dělali sto padesátkrát!

No, tak to bych z nich nedostala už ani slovo, takže trpělivost, člověk se musí obrnit trpělivostí, to není úplně lehké.“ (Petra, ŠC).

Na následujícím příkladu je názorně vidět odhodlání učitelky v práci s problémovým žákem. Nevzdala se ani po několika neúspěších a věřila, že se její snaha setká s úspěchem. Až po individuálních hodinách se zlepšilo chlapcovo chování i prospěch, jak uvedla Martina (ŠC):

Kvůli němu jsem si připravila hodiny, kde jsem si říkala, tady má možnost se zapojit, připravovala jsem mu extra materiály. On to zmuchlal, hodil to na zem a nebudu to dělat. Takže on opravdu stál na zadních. A mně to dost vadilo, takže jsem šla za tou třídní učitelkou a říkám: Hele, nezlob se, ale takhle to dál nejde. A řekla jsem si NE, já to nevzdám, já jsem tady šéf, ty prostě budeš dělat, co jsem řekla, a hotovo. Prostě neexistuje, školní docházka je povinná, ty se musíš vzdělávat. Tvoje rodina tu chce žít, takže ty prostě budeš pracovat. Takže jsme se začali scházet sami po škole a výsledky jsou úžasný.

Tendence dávat žákům více problémových úloh a cizincům tvořit ulehčené úlohy

Výzkumy uvádějí, že učitelé s vysokým self-efficacy mají tendenci vytvářet pro žáky náročnější úlohy (Wiegerová et al., 2012; Ross & Bruce, 2007; Henson, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). V našem případě by se vlastně mělo jednat o opak – učitelé s vysokou self-efficacy by měli mít tendenci dětem-cizincům tvořit úlohy „na míru“, tj. na začátku především lehčí a volit pro ně vhodnější materiály. Ovšem tvorba jakýchkoli nových materiálů znamená pro učitele další zátěž. Učitelé v našem vzorku obecně sdělovali, že si jsou vědomi důležitosti toho, tvořit cizincům speciální úlohy a jiné zadání při výuce, nicméně upozorňují především na časovou náročnost, kterou tvorba více příprav a extra úloh pro cizince obnáší. V praxi se proto k takovému jednání učitelé uchylují jen zřídka: „Co zvládnou, to je nechám dělat. Co vím, že nezvládnou, tak jim nedávám a můžou si kreslit nebo psát.“ (Sylva, ŠB). Takový přístup k dětem-cizincům je možný kvůli možnosti neklasifikovat nově příchozího z předmětů, ve kterých je znalost českého jazyka klíčová.

Často se hovoří o tom, že materiálů pro výuku cizinců je v českém prostředí nedostatek. Dotazovaní učitelé toto tvrzení zpřesnili a uváděli, že materiálů pro výuku češtiny dětí-cizinců s nulovou znalostí jazyka, již existuje dost. Chybí ale materiály pro mírně pokročilou úroveň, jak dokládá například výpověď Heleny (ŠC): „Je toho už vlastně docela dost, ale ono je to pořád

dokola – počasí, zelenina, zvířata. Potom ta další pokročilost už je horší, tam není vůbec nic.“ Se stejným problémem se učitelé potýkají i v ostatních předmětech. Naprosto totiž chybí učebnice a další materiály uzpůsobené jednoduššímu jazyku cizinců. Učitelé si často stěžují, že například v dějepise, zeměpise a přírodopise používají slovní zásobu, které děti-cizinci, kteří se teprve česky učí, nemohou porozumět: „Pro předměty jako přírodověda, fyzika, zeměpis nebo dějepis, to nic pro ty cizince lehčího není. Jak já jí mám vysvětlit centrální nervovou soustavu, když ona nerozumí ani slovu člověk.“ (Tamara, ŠC). Všichni učitelé uvedli, že cestou, jak ulehčit dětem-cizincům probíranou látku v ostatních předmětech, je mít svůj vlastní arzenál obrázků a sázet na vizuální pomoc, avšak upozorňují na to, že samozřejmě ne vše se dá vysvětlit pouhým ukázáním obrázku a záleží na učiteli, zda obětuje svůj čas takové extra přípravě.

Čas věnovaný tomu, aby učitel dovedl žáka-cizince ke správným odpovědím na otázky

Výzkumy ukazují, že čím vyšší míru self-efficacy učitel vykazuje, tím více času věnuje tomu, aby žáky dovedl ke správným odpovědím (Ross & Bruce, 2007; Henson, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Jinými slovy nechává žáky více přemýšlet, než jim řekne správnou odpověď.

Dotazovaní učitelé si posteskli, že by rádi věnovali více času tomu, aby se každé dítě mohlo v průběhu vyučování vyjádřit. Nepřítelem jim však je vysoký počet dětí ve třídě a čas, který by ztratili na probírání dané látky. Proto většina učitelů uvedla, že když je tlačí čas, záměrně nevyvolávají děti-cizince, protože by se zdrželi ještě víc:

Aby vám každý něco řekl, tak vám ta hodina na to nestačí. Ono se to na těch dětech určitě podepíše, protože nemají čas se vyjadřovat. Hlavně ti cizinci, že jo, ti než začnou mluvit, už je půl minuty pryč a už vyvoláváte někoho jinýho, protože jde o čas, který vám potom chybí. A když se vám ve třicetičlenné třídě sejde šest cizinců, tak trpí ten jejich jazyk, samozřejmě, ale jinak to nejde. Eva (ŠC)

Jedním z řešení nedostatku času v běžných hodinách může být zavedení pravidelných třídnických hodin, při nichž se mohou vyjádřit všechny děti:

Já si s těma dětma sednu do kroužku a povídáme si, co bylo o víkendu, aby měl každý prostor pro to se nějak projevit, aby měl nějakou svoji větičku. Myslím si, že je to důležitý, aby se nebály mezi sebou mluvit, aby se poslouchaly navzájem. Cizinců se ptám třeba, jak se cítí v téhle naší společnosti. Simon (ŠC)

Učitelé, kteří mají k dispozici asistentku, ji často využívají právě ve chvílích, kdy cítí, že by bylo potřeba věnovat se dětem-cizincům více. Poprosí asistentku, která buď v rámci nebo nad rámec výuky s daným cizincem látku či opravu domácího úkolu nebo testu individuálně a detailně probere:

Já třeba poprosím asistentku, že jsme psali testík, já jsem ji to nechala normálně napsat, tu holčičku. No a pak jsem to dala asistentce, ony si nad tím sedly spolu, větu po větě... A probraly to pěkně individuálně podrobně jo, na to já v té třídě čas nemám. (Helena, ŠC)

Největším nepřítelem učitelů je v tomto ohledu (kromě obecně zvyšující se diverzity ve třídách) vysoký počet dětí ve třídě, který učiteli téměř znemožňuje časově náročný individuální přístup.

Používání skupinové práce a střídání aktivit

Učitelé s vyšší mírou self-efficacy podle výzkumů častěji praktikují skupinové práce a střídají častěji aktivity ve výuce než učitelé s nízkou self-efficacy (Ross & Bruce, 2007; Henson, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Učitelé z řad respondentů uváděli, že se ve svých hodinách snaží zařazovat i skupinovou práci a střídát aktivity, aby neztratili soustředění svých žáků. Ovšem jakákoliv forma skupinové práce v heterogenní třídě, v níž část žáků rozumí podstatně méně, vyžaduje minimálně tvorbu více skupin. Většina učitelů by si dovedla představit, že si např. na část výuky vezme stranou skupinu cizinců a zbytku třídy dá jinou práci, avšak všichni si posteskli na náročnost realizace takové výuky ve velkém počtu dětí ve třídě. Řada z nich by proto ocenila přítomnost asistenta ve třídě:

Když by tady byla asistentka, tak já bych si mohla vzít třeba skupinku cizinců a mohla bych s nima dělat něco a ona by mohla koukat na ty ostatní děti, který nepotřebujou rozšiřovat slovní zásobu a měly by jinej úkol. Ono to takhle nejde, protože i když ty děti jsou fakt skvělý, tak jsou zvědaví a koukaj tam, co já s nima dělám, nebo potřebujou poradit, něco nerozumí. Já jim říkám, klidně se zeptejte, desetkrát stokrát, klidně to přeženu, zeptejte se, než abyste to udělali špatně. Já vám to budu vysvětlovat, dokud to nepochopíte. Jo, a to právě moc nejde, když jsem sama. Já bych si vzala 4 děti, procvičovali bysme slovní zásobu, ona by nejen mohla dohlédnout i na ty ostatní a vysvětlit jim to. No a to já nemůžu, a tím pádem šidím jak ty cizince, tak ty ostatní. (Sabina, ŠB)

Protože ne všichni učitelé mohou využít asistenta pedagoga, ve vztahu k cizincům se jim spíše než skupinová práce osvědčuje role tzv. patrona, kterého učitelé pečlivě vybírají ze zbytku dětí ve své třídě: „Ona s pochopením textu nemá problémy, ale třeba teď děláme těžší slova a doplňování písmem, tak Frantík je připraven jí pomoci. On je takový fajn, má vyřídilku a nebojí se, proto jsem asi i vybral jeho. Tak ona, když něčemu nerozumí, tak se Frantíka zeptá a on jí to vysvětlí.“ (Simon, ŠC). Role patrona učitelům dává pocit, že je o cizince postaráno a může tak zařazovat více různých aktivit vhodných pro celou třídu, v rámci kterých by si žák-cizinec bez pomoci neporadil.

Intenzivní věnování se cizincům

Lze předpokládat, že učitelé mající nízkou míru self-efficacy se nebudou výukou cizinců ve své třídě nijak intenzivněji zabývat. Dotazovaní učitelé uváděli, že by se cizincům věnovali rádi více, ale opět naráží spíše než na nedostatek své self-efficacy na vysoký počet dětí ve třídě, který je v tomto ohledu překážkou. Učitelé se shodují na tom, že aby se mohli intenzivněji věnovat cizincům a slabším žákům, potřebovali by mít ve třídě celkově nižší počet dětí. Řada učitelů se proto věnuje dětem-cizincům nad rámec běžného vyučování v podobě tak zvaných intervencí, doučování či kroužků.

Učitelé, kteří se cizincům věnují intenzivněji, k nim mají velmi empatický přístup a snaží se jim pomoci z následujícího důvodu: „My se jim snažíme pomoci s českou gramatikou, s látkou, kterou potřebují do školy. Je škoda, aby propadali jenom proto, že jsou cizinci.“ (Karla, ŠC). Podle slov dotazovaných učitelů však existují kantoři, kteří tak empatičtí nejsou a kteří po cizincích chtějí, aby měli znalosti odpovídající stupni školní docházky určenému pro české děti. S takovými se potom učitelé, kteří se cizincům věnují více, dostávají do názorového střetu, jak dokládá výpověď Petry (ŠC):

Ona řada učitelů má totiž tu tendenci, aby se *jíma* nemuseli zabývat, tak ať tam sedí, hlavně ať neotravuje... Jako mě to úplně drásá tohle, já bych takovejhle přístup nevymyslela, natož abych ho prakticovala. Jako někdo si říká, příští rok tam žádný cizinec nebude... Ale on může přijít, že jo, a tímhle tím se utěšovat. Nebo prostě jim neuleví. Tak on neví, co je pán, hrad, muž, stroj... Nezná význam těch slov, ale ona prostě s ním potřebuje dělat to skloňování, ten systém... přesto nejede vlak, protože ona ho potřebuje oznámkovat. Říká mi, že ji přece nebudu zkoušet v osmé třídě z vyjmenovaných slov, dyť je to trapný. No a já ty učitelce říkám: „Ale dyť ona je neumí! Pro ni je to tak nová a tak těžká látka.“ Takže s některými kolegyněmi je to těžší.

Učitelky, jako je Petra (ŠC), které se věnují doučování dětí-cizinců, se potom k přístupu některých kolegyň a kolegů vyjadřují velmi kriticky. Očekávají totiž i od ostatních, že budou mít chápající a podporující přístup k cizincům. Pokud to tak není, často je otřesena vlastní self-efficacy učitelů, jelikož spolupráce s kolegy a jejich podpora je pro učitele důležitá. Jinak se cítí ve svých snahách pomoci cizincům osamocení.

Zapojení rodičů-cizinců do školního dění

Stále častěji se objevují výzkumy dokladující, že míra komunikace školy s rodiči je klíčová pro školní prospěch dětí (Kocayörük, 2016; Gavora & Majerčíková, 2012; Gustafson & Rodes, 2006; Epstein et al., 2002). O komunikaci s rodiči-cizinci, přicházejícími z více či méně kulturně odlišného prostředí, to platí snad dvojnásobně. Učitelé vykazující větší míru self-efficacy jsou aktivnější v komunikaci s rodiči-cizinci a nenechají se odradit při prvních neúspěších.

V analýze rozhovorů jsme se soustředily na to, jak se učitelé snaží s rodiči-cizinci komunikovat, jak se snaží zapojovat je do školního dění a jak moc je pro ně komunikace s rodiči-cizinci klíčová. Část učitelů považuje komunikaci s rodiči-cizinci za svou zodpovědnost, zatímco někteří iniciativu nechávají na rodičích. Standa (ŠA) se řadí mezi učitele, kteří nechávají iniciativu při komunikaci zcela na rodičích:

Mám rodiče, který jsou tu furt, mám rodiče, který jsou na telefonu, a mám rodiče, které jsem viděl poprvé, když přivedli dítě, a pak už ne. Někteří vidíte, že mají zájem, aby se děti naučily češtinu, někteří posílají děti do školy proto, že prostě musí, když bydlí na území České republiky, ale vlastně jim na tom vůbec nezáleží. Prostě chrlí do nich čínštinu a chtějí, aby uměli čínsky, sami ti rodiče, žijí na našem území deset patnáct let a nebyli vlastně schopni se naučit základní fráze česky. Protože jsou v té své komunitě čínské a nemají zájem, s tím já nic neudělám.

Učitelka Martina (ŠB) se o komunikaci s rodiči-cizinci aktivně snaží, je pro ni důležitá a nevzdává se při prvním neúspěšném kontaktu, uvedla následující:

Prostě jsem na začátku řekla tatínkovi: „Podívejte se, já vám pomůžu, ale musíte spolupracovat, jinak to nepůjde.“ S tím tátou v podstatě spolupracujeme, ze začátku jsem ho měla každéj tejdén ve škole. Z mojí iniciativy. Já jsem prostě chtěla. Vždycky jsem mu napsala, kdy potřebuju, aby přišel, jestli se mu to nehodí, ať vymyslí jiný termín, ale vážně každéj tejdén chodil a vždycky s nějakým překladatelem nebo překladatelkou. Věřím, že díky tý spolupráci s tatínkem a s tím překladatelem,

jsme to společně silami zlomili, začalo se to prostě všechno vylepšovat. Tak krucinál, dyť je to o tom dítěti a musíme se snažit společně.

Marie (ŠA) aktivně přijímá zodpovědnost za komunikaci s rodiči-cizinci. Mrzí ji ale, že se rodiče často vyloučují na neznalost češtiny a odůvodňují tím to, že nepomáhají dětem s povinnostmi do školy:

Ti, kteří neumí česky, to berou jako: To ať si vyřeší ve škole, já ti nemůžu pomoci. A přitom je to matematika třeba, psaní do sloupečků, co se týká první třídy. Nebo jenom rozstříhat písmenka, jak mají ti prvňáčci. No a my jsme měli na začátku roku schůzku pro ty rodiče, kde jsme jim vysvětlili, jak to bude fungovat, co po nich chceme. A v podstatě děti jsou nešťastný, protože maminka neumí česky, tak to s nima neudělá. Maminka dojde, pozvu si ji do třídy, kýve, ano, ano... A stejně to není hotový. Děti jsou potom tady nešťastné, že tu pomůcku nemají, že maminka řekla, že neumí česky. A pořád dokola to tak je. Jako kdyby se na to vyloučovali.

Marie (ŠA) si ovšem podle svých slov vede dobře a umí si v takových situacích poradit, často je v kontaktu s rodiči, a pokud nastane problém mezi dětmi, řeší ho přímo s rodiči. Několikrát byla při řešení konfliktů úspěšná, proto věří, že při opakování takové situace se bude úspěch opakovat.

Všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že komunikace s rodiči-cizinci ze vzdálených kultur je obecně nejnáročnější:

Strašná komunikace s těmi rodiči většinou. Ne jenom že neumí česky, ale spousta rodičů nechce, nezajímá se... Je jim to jedno, co se děje ve škole. Já mám pocit, že ve spoustě případů vůbec nic nefunguje, volání, e-maily, občas pak už zafunguje, když to jde přes sociálku, ale to už je extrém. Myslím si, že spousta rodičů vůbec neví, co od nich se vlastně čeká, jo, vůči tý škole a tím, že nekomunikují, tak se to ani nedozvědí. Karla (ŠB)

Učitelé ze špatné komunikace s rodiči-cizinci viní zejména jejich jazykovou bariéru a malé povědomí o českém vzdělávacím systému:

Možná, kdyby na začátku dostali nějaký přehled, co musí, co se od nich očekává, ideálně v jejich jazyce, aby to nebylo česky. Prostě informace typu, že v Čechách jsou třídní schůzky, proto to a to, řeší se tam tohle, nebo že musí nebo měli by kontrolovat žákovskou knížku, notýsek, že děti píšou domácí úkoly. Nějaký vysvětlení, protože hodně z nich v tom tápe a těžko se jim to vysvětluje, protože nerozumí... Většinou. (Karla, ŠB)

Učitelé nemají kapacitu poskytovat tyto informace každému rodiči zvláště, navíc když čelí jazykové bariéře v komunikaci s rodiči-cizinci. Jedná se ovšem z pohledu učitelů o zásadní věc a to, aby byla škola a rodina ve shodě.

3.2 Když učitele při výuce cizinců doprovází všudypřítomné obavy...

Při analýze rozhovorů se ukázalo, že významnou roli v učitelské self-efficacy hrají různorodé obavy ze samotné přítomnosti dětí-cizinců ve třídě pramenící z malé zkušenosti učitelů s touto skupinou žáků a nedůvěrou ve své schopnosti, jak je zapojit do výuky v rámci běžné třídy. Obavy byly protkané všemi rozhovory. Rozhodly jsme se proto druhou oblast prezentace výsledků věnovat tomu, čeho konkrétně se učitelé při výuce dětí-cizinců obávají a co jinými slovy oslabuje jejich self-efficacy.

Výuka dětí-cizinců s nulovou znalostí češtiny

Největší obavu učitelů z řad respondentů vyvolává výuka dětí přicházejících do běžných tříd s nulovou znalostí češtiny. Učitelé totiž postrádají základní informace o tom, jak pracovat s dětmi, které nerozumí vyučovacímu jazyku, v běžné třídě. Nakonec je to vždy na konkrétním učiteli, jak se se situací vypořádá. Kromě první třídy, v níž učitel může postupovat se všemi dětmi stejně (protože všechny se učí psát a číst od začátku), se učitelé shodli, že mají dvě možnosti, jak k dané situaci přistoupit. Takového dítěte si mohou buďto nevšímat a využít možnosti ho neklasifikovat, nebo pakliže učitel vykazuje vyšší míru self-efficacy, pro něj vytvořit materiály, které by mohlo být schopno používat i bez znalosti češtiny:

Dnes je to takový, že vás nikdo nekontroluje, takže je možnost, že já je z češtiny nemusím hodnotit, takže klidně můžu říct, ať si kreslí, ať sedí a poslouchá. To je jedna možnost, neřešíte je! Potom ale by bylo, že jim musíte dát známku z nějaké přírodovědy, vlastivědy, to jsme ale odsuzovali a pořád jsme říkali: dyť to je ještě horší, tam jsou ještě speciální výrazy... Takže se nakonec řeklo, že všude, kde se ten jazyk odráží, takže v podstatě kromě nějaký výtvarky, pracáku, těláku máte možnost ji všude neoklasifikovat. A když teda ten učitel se umí vcítit do toho žáka, tak jdete a dáte jim něco... No, tak když ona mi přišla, tak já jsem jí dala nějaký pracovní sešit, že jsem si šla pro vyřazený pracovní sešity, které se už nepoužívají, ale skladujeme je... Vzala jsem si něco, co by mohla dělat z tý češtiny... Z tý matiky... Chytá se, ona to umí spočítat, ale neumí to říkat, ona to číslo neumí nazvat, takže většinou mi na tu číslici ukáže, pak třeba to řeknu nahlas. (Helena, ŠC)

Učitelé považují stávající situaci, v níž jim do třídy přicházejí děti bez znalosti češtiny, za systémově nedořešenou a dlouhodobě neudržitelnou.

My se samozřejmě snažit můžeme... Ale není to vždycky úplně jednoduché, skutečně a učitel, když tam má vždycky skoro těch třicet dětí ve třídě, tak samozřejmě těch dalších 29 dětí trošku strádá, takže myslím si, že by ty cizinci měli přijít do školy s určitou znalostí českého jazyka, a to si myslím, že by bylo potřeba jako nějakým způsobem opravdu dořešit. (Simon ŠC)

Učitelé tak vypovídali, že jejich self-efficacy je narušována tím, že systémové nastavení vzdělávání dětí-cizinců nepovažují za dostatečné.

Kontakt s cizinci ze vzdálených kultur

Další obava, která vyplynula z šetření, je výuka dětí-cizinců z odlišných kultur a styk s jejich rodiči. Jedná se zejména o obavu z kontaktu s muslimskými rodinami, a to především u těch učitelů, kteří ještě žádnou osobní zkušenost s muslimy nemají:

Žáci se tu nestraní těm novým ani noví se nestraní našim žákům. Neumím si představit, jak by to ale vypadalo s muslimským dítětem. Co nezažiješ, nevíš. Nechci úplně generalizovat, tolik zkušeností nemám, ale přijde mi, že slovanský národy a Vietnamci se k nám začleňují bez problémů. Ono se to nerado slyší, ale dovedu si představit, že muslimka v šátku by mohla být problém. (Sylva, ŠB)

I ostatní učitelé uváděli poněkud stereotypně, že některé národnosti se začleňují lépe než jiné a je s nimi snazší práce než s jinými. Za lépe začlenitelné považují učitelé slovanské národy kvůli jejich kulturní i jazykové blízkosti. Právě jejich kulturní a jazyková blízkost v učitelích vyvolává pocit, že s takovými dětmi uspějí, protože jim jsou bližší. Naopak učitelé uváděli, že si především vůči arabským rodinám vybudovali za dobu své praxe nezáměrně určité stereotypy, které jim brání v přístupu k dětem ze vzdálených kultur a kvůli kterým si v jejich výuce příliš nevěří a někteří mají tendence se jim spíše vyhýbat – jako na příklad Standa (ŠA):

Slovanské země, tak samozřejmě s těma dětma se lépe pracuje, je to v pohodě. Jsem ale docela otřesen tím arabským hochem, jo, to jsem jako nějak nedokázal splynout s jeho duší a jeho myšlením a cítím, že ta odlišnost je prostě natolik velká. Ten hoch je nadaný, inteligentní, ale prostě je veden způsobem, který já nechápu, nerozumím mu... A jako to, abych ho přiměl k tomu, aby respektoval ty pravidla, která máme tady, tak je to, jak říkám, skoro až nadlidský výkon mi to tak připadá, jo. Navíc já ho nemám učit zavazovat tkaničky, učit ho smrkat, učit ho základním

hygienickým návykům, jak si poskládat věci, že když si je rozháže, tak že si je musí zvednout zase on sám, že neexistuje kouzlo, kterým se dostanou zpět do aktovky a podobně. Přitom, že je učíte tyhle ty základní věci, tak je máte učit ještě vlastně číst, psát a počítat. (...). No a kvůli zkušenosti s tímto chlapcem vím, že pokud přijde někdo takový další, tak se budu snažit, abych ho nedostal do třídy já.

Učitelé cítí, že se často ocitají v situaci, ve které nechtějí být, která jim přináší práci navíc a kterou jako učitelé základní školy nemají v popisu práce. Přináší jim tak starosti navíc, protože jsou často ve svém snažení spíše neúspěšní. Zmíněné souvisí s hodnotami a kulturou dané rodiny a s tím, že rodiče-cizinci často ani nevědí, co se od nich a od dítěte v českých základních školách očekává, což opět souvisí s výše zmíněnou důležitostí komunikace rodičů a školy.

Nedostatečné systémové znalosti o výuce dětí-cizinců

Jelikož žádný z našich respondentů neprošel kurzem zaměřujícím se na vzdělávání cizinců v rámci svých studií na vysoké škole, s dětmi-cizinci se setkali poprvé až po několikaleté praxi, provází je po celou dobu pocit toho, že vlastně nevědí, jak s dětmi-cizinci pracovat, a jejich výuka probíhá především intuitivně a záleží čistě na osobním nastavení učitelů, kolik energie do jejich výuky investují. Nedostatek informací o tom, jak přistupovat k výuce cizinců, vnímají dotazovaní učitelé jako další obavu, která jim ubírá na jejich self-efficacy v dané oblasti. Informace o tom, jaké způsoby jsou při výuce cizinců vhodné, se snaží získat především dvěma způsoby. Prvním z nich jsou doplňující semináře či kurzy, ke kterým jsou však učitelé skeptičtí, a to především kvůli obsahové náplni dílčích kurzů. Učitelé se shodovali, že nabízené kurzy a školení jsou zaměřeny většinou pouze na jazykovou podporu dětí-cizinců, nikoli na práci s cizinci jako takovou. Školení dále nebývají rozlišena podle věku dítěte, což je podle učitelů velký nedostatek. Celkově učitelé postrádají praktičnost v nabízených kurzech. Petra (ŠC) uvedla:

Když sem začalo přicházet čím dál víc cizinců, našla jsem e-learningovej půlroční kurz pro vyučující češtiny pro cizince. No nevím, asi jsem měla velký očekávání, protože jsem si myslela, že mi někdo poradí praktický věci, protože teď přijde Afgánec, neumí ani pozdravit, tak jsem čekala, že mi řeknou, co teď, co potom a tak. Jak vysvětlovat skloňování, gramatiku. No neporadil, v tom je právě prý ta krása tady toho oboru, že si to jako každý vymyslí sám (smích), mi říkala paní lektorka, takže ve výsledku já už jsem pak rezignovala úplně na všechno. Já bych teda chtěla, kdyby poslali seshora nějakou metodiku, protože my prostě nevíme a vaříme z vody.

Učitelé by ocenili lepší nabídku vzdělávacích kurzů, seminářů či školení, které v současné době nereflektují jejich potřeby a nezískávají na nich informace, díky kterým by se přenesly přes své obavy a zvýšili tak své self-efficacy. Učitelé by především ocenili informace o výuce dětí-cizinců z kulturně odlišného prostředí a rady týkající se přístupu k těmto kulturám, což navazuje na výše prezentovaný pocit nejistoty z výuky dětí-cizinců z kulturně odlišného prostředí:

Potřebovala bych vědět, z jaké země ty děti pochází a na co já můžu narazit a co si k těm dětem můžu dovolit. Pokud mi přijde někdo z arabských zemí, tak potřebuju vědět, jestli mám nějaký omezení, protože samozřejmě ze své pozice chci, aby to dítě dělalo všechno, co dělají ostatní děti, protože ale nevím, jestli mají nějaké náboženské omezení nebo kulturní omezení, no a pokud to budu po tom dítěti vyžadovat, tak samozřejmě se můžu dostat do konfliktu, a tomu se chci vyhnout. Takže by určitě bylo dobrý už teďka seznámit učitele právě s... nevím, jak to říct... s národnostmi, které k nám přicházejí, a co to s sebou nese. S čím se můžeme setkat. (...) To je to, čeho se třeba bojím jakoby do budoucna, že když mi přijde do třídy někdo, kdo nebude chtít se přizpůsobit, tak potom si nejsem jistá, jestli jsem připravená na to, to řešit. (Sabina, ŠB)

Vzhledem ke zmíněné skepsi učitelů vůči nabízeným kurzům se dotazování učitelé uchylují častěji ke druhému způsobu, jak získat potřebné informace, a tím je sdílení zkušeností s ostatními kolegy:

Na internetu se dívám na názory učitelů, jezdím po sešlostech učitelů češtiny jako cizího jazyka, kde řeknu svoje zkušenosti, ale hlavně pro mě je důležitý, že získám informace od ostatních učitelů a můžu se poučit a dozvím se, jak se s tím vypořádávají jinde. (Marie, ŠA)

Taková setkání jsou učiteli velmi oceňovaná především z důvodu, že se na nich dozví praktické informace, rady a zkušenosti ostatních. Výpověď dále odkazuje na důležitost kolegiální podpory pro pocit vyšší self-efficacy.

4 Závěr a diskuse

Předložená studie se zabývala tématem učitelské self-efficacy při práci s dětmi-cizinci. Na to, jak ji dotazování učitelé vnímají, jsme se dívaly optikou sedmi oblastí, ve kterých dle odborné literatury excelují učitelé s vysokou mírou self-efficacy, a dále optikou základních aspektů, které dle respondentů ovlivňují jejich self-efficacy.

Obecně by se dalo říci, že na úroveň self-efficacy dotazovaných učitelů mají vliv především dosavadní zkušenosti v práci s dětmi-cizinci, dále nastavení systému a v neposlední řadě osobnostní charakteristiky samotných učitelů. Když učitel ví, že podobné problémy už řešil (a vyřešil), posiluje to jeho důvěru ve zvládnutí dalších. Když je celkově otevřený, empatický, trpělivý a svou práci bere jako poslání, k překážkám v podobě obtíží při práci s dětmi-cizinci přistupuje jako k výzvám, což svědčí o vysoké míře self-efficacy. Pokud učitel nemá ani dobré zkušenosti s cizinci ani vhodné osobní nastavení, pak se sám staví na předem prohranou pozici. Všechny dotazované spojuje jejich kritický pohled na „systémové překážky“, jako jsou počet dětí ve třídě či nedostatky v hlavním vzdělávacím proudu, kvůli kterým učitelé často zastaví své snahy věnovat se dětem-cizincům intenzivněji.

Předností exploračních studií bývá to, že ve zkoumané oblasti dovolují odkryt nové aspekty zkoumané problematiky. Na základě výsledků naší analýzy bychom rády zdůraznily dva:

- 1) Text poukázal na možnost využitelnosti sedmi charakteristik učitele s vysokým self-efficacy jako nástroje pro popis a další zkoumání tohoto jevu v českém prostředí. Učitelé totiž ve svých výpovědích spontánně a s přehledem pokryli tematický rozsah charakteristik učitele s vysokou učitelskou self-efficacy sestavených na základě závěrů několika autorů zabývajících se touto problematikou. To svědčí o tom, že se v žádném případě nejedná o umělé konstrukty nevycházející z praxe učitelů.
- 2) Text odkryl komplexnost pohledů učitelů na svou self-efficacy. Dotazovaní vnímali širokou škálu faktorů, které ovlivňují jejich učitelskou self-efficacy, a uváděli vlastní konkrétní nápady na posílení své stávající self-efficacy. Prezentované závěry tak otevírají další možnosti zkoumání jak samotného konstruktů učitelské self-efficacy, tak konkrétně self-efficacy českých učitelů při práci s dětmi-cizinci.

Explorační studie s malým množstvím případů neumožňuje jednoznačnou generalizaci a ani se o ni nepokoušíme. Rády bychom ale podotkly, že výsledky této studie se v mnohém shodují s výsledky dosavadních zahraničních a českých výzkumů v příbuzných oblastech. I na našem malém vzorku se ukázalo, že běžné učitelské postupy aplikované ve třídách s cizinci často selhávají (Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Yeo, 1997; Nieto, 1996; Kanpol & McLaren, 1995; Sleeter, 1992). Učitelé nevědí, jaké vyučovací postupy by

měli v kulturně heterogenních třídách aplikovat, chybí jim potřebné znalosti (Leix & Záleská, 2017; Kitsantas & Mason, 2012; Banks, 1991, 1996). Dotazovaní učitelé mají dále potíže pracovat s časem tak, aby se cizincům mohli věnovat v rámci běžné výuky, což odkazuje na jejich nízkou self-efficacy. Schopnost pracovat s časem je totiž jedna z charakteristik učitele s vysokou mírou self-efficacy (Gibson & Dembo, 1984). Dotazovaní učitelé se tak nejčastěji uchylují k určení tak zvaného patrona z řad spolužáků (Průcha, 2006), který je cizincům k dispozici.

Stejně jako ve výzkumu Howarda (1999) se i zde ukázalo, že nedostatečná teoretická průprava učitelů o výuce dětí-cizinců způsobuje v praxi jejich časté obavy a nedůvěru v sebe sama. Obavy z výuky dětí-cizinců vyvěrají často z nejistoty, zda a jak ve výuce reagovat na etnicitu a kulturní rozdílnost žáků. Také naše výsledky nastínily, že za příčinami obav učitelů stojí často jejich rasové/národnostní předsudky, úzkost z nedostatku znalostí o etnické a kulturní rozmanitosti.

Vzhledem k výše uvedenému se nabízí otázka, jakým způsobem lze self-efficacy učitelů pro práci s dětmi-cizinci posílit. Rády bychom se vyhnuly moralizování a teoretizování, proto zde využijeme toho, že dotazovaní učitelé sami spontánně uváděli návrhy, které by jim ulehčily od nejistot a pomohly cítit se jistější při výuce dětí-cizinců.

Prvním bodem, který se na základě výpovědí učitelů jeví jako klíčový, je reakce na přítomnost dětí-cizinců s nulovou znalostí češtiny v běžné třídě. Učitelé by ocenili pomoc zvenčí, a to především zřízením přípravných tříd pro děti-cizince, které by po určitou dobu měly pouze jazykovou přípravu, než by byly zařazené do běžné třídy. Učitelé věří, že děti-cizince, které mají alespoň základní znalost češtiny, by do své výuky mnohem lépe zapojili a mnohem více by věděli, jak s takovými dětmi pracovat.

Také druhá oblast vyplývá z potřeby externí pomoci. Jedná se konkrétně o další vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelé věří, že lepší informovanost o odlišných kulturách, jejich zvycích a hodnotách, by zmírnila jejich obavy z výuky dětí-cizinců a z kontaktu s jejich rodiči; je ostatně obecně známo, že největší obavy máme z toho, co neznáme. Učitelé nejsou spokojeni s nabídkou seminářů, kurzů a školení a uvádějí oblasti, které by ocenili nabídky: jedná se především o výuku jiných předmětů než češtiny pro děti-cizince, praktické rady o způsobech výuky dětí-cizinců, zásady řešení

konfliktů založených na etnické či rasové nesnášenlivosti a specifika různých kultur a interkulturní komunikaci.¹⁴

Poslední oblastí, kvůli které jsou učitelé ve své práci nejistí, je nízká informovanost rodičů-cizinců o českém školství; ocenili by, aby rodiče ještě před příchodem do školy znali své povinnosti a očekávání ze strany školy. Vzhledem k počtu dětí v českých třídách základních škol respondenti zmiňovali také potřebu zdatných asistentů pedagoga, a/nebo snížení počtu dětí ve třídách.

Učitelé jistě vyžadují systémovou podporu, ale ta samotná nestačí. Klíčové je rovněž nastavení učitelů, které vyvěrá z jejich osobnostních charakteristik. Studii proto uzavíráme výpovědí jedné z učitelek (Sabina, ŠB), která názorně vystihuje práci s žáky-cizinci pohledem jedné ze zásadních složek (nejen) učitelské self-efficacy: „Je to pro toho, kdo rád poznává, kdo se nebojí něčeho jiného, kdo to bere jako výzvu. Je to pro toho, kdo nebude říkat: Ono to nejde, ale bude hledat cestu, jak to jde!“

Literatura

- Anthony, T., & Kritsonis, W. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-mentoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school. *District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research*, 4(1), 1–8.
- Adams, M., & Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Londýn: Routledge.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a ČR. *Orbis Scholae*, 6(1), 81–93.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (s. 9–35). Oxford: Oxford University Press.
- Banks, J. (1991). A curriculum for empowerment, action, and change. In C. E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education* (s. 125–141). Albany: State University of New York Press.

¹⁴ Nutnost posílení vzdělávání učitelů v oblasti vzdělávání cizinců reflektují rovněž evropské dokumenty (The Council of the European Union, 2009; Hice, 2004).

- Banks, J. (1996). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives* (s. 64–87). New York: Teachers College Press.
- Bennett, C. I. (1995). Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education*, 46, 259–265.
- Boyatzis, R. (1998). *Qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Carara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(1), 473–490.
- Creswell, J. D. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Cuthill, M. (2002). Exploratory research: Citizen participation, local government, and sustainable development in Australia. *Sustainable Development*, 10(2), 79–89.
- ČSÚ. (2015). *Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2014/15*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/4-vzdelavani-cizincu>
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Epstein, J., Sanders, M., Simons, B., Salinas, K., Jansorn, N., & van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eurydice. (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice. (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17–30.
- Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205–221.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goddard, R. D., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Grant, C. E., & Sleeter, C. E. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Michigan: J. Wiley & Sons.
- Gürsoy, A., & Akyniyazov, M. (2016). Teachers' sense of self-efficacy and attitudes towards multicultural education regarding an out-of school activity. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(3), 37–55.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Gustafson, S. L., & Rodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36(1), 79–97.

- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21–29.
- Heading, G., & Traynor, V. (2005). *Analyzing qualitative data – coding*. Dostupné z <http://www.nswphc.unsw.edu.au/pdf/>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Henson, R. K. (2001, leden). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Plenární přednáška prezentovaná na Educational Research Exchange, Texas A&M University, Texas. Dostupné z <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>
- Hoskocová, S. (2005). Self-efficacy: důvěra dítěte ve vlastní schopnosti. *Psychologie dnes*, 11(7–8), 35–37.
- Howard, G. (1999). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers' College Press.
- Hrbáčková, K., & Šafránková, A. P. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika*, 3(2), 9–24.
- Janská, E., Průšvicová, A., & Čermák, Z. (2011). Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*, 4, 480–496.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jefferson, A. P. (2013). *An exploration of preservice teachers' multicultural self-efficacy and awareness of white privilege*. Doctoral dissertation. Ypsilanti: Eastern Michigan University. Dostupné z <http://commons.emich.edu/theses/591>
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33(2), 87–105.
- Kanpol, B., & McLaren, P. (1995). *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*. London: Bergin & Garvey.
- Kitsantas P., & Mason, G. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 35–44.
- Klassen, D. H. (2004). Gestures in African oral narrative. In P. M. Peek & Kwesi Yankah (Eds.), *African folklore: An encyclopedia* (s. 298–303). New York/London: Routledge.
- Kocayörük, E. (2016). Parental involvement and school achievement. *International Journal of Human Behavioral Science*, 2(2), 1–7.
- Komori, M. (nedatováno). *Thematic analysis*. Dostupné z <http://designresearchtechniques.com/casestudies/thematic-analysis/>
- Kostecká, Y., Kostecký, T., Vodičková, K., & Jančařík, A. (2015). Linguistic integration of middle school immigrant children in Czechia. *AUC Geographica*, 50(2), 181–192.
- Kostecká, Y., Hána, D., & Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Leix, A. (2015). No prejudice-free society means no prejudice-free teachers, but better times are coming: Teachers and cultural diversity. *Human Affairs: Postdisciplinary Humanities and Social Sciences Quarterly*, 25(3), 302–316.

- Leix, A. (2017). Cizinec ve třídě, k tomu možná dyslektik? Nojo, to bude mazec! In L. Doleží (Ed.), *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk. Příručka pro lektorky a lektory* (s. 56–63). Praha: AUČČJ.
- Leix, A., & Záleská, K. (2017). Teachers' experiences with immigrant children in Czech elementary schools. *Human affairs*, 27(1), 30–47.
- Machovcová, K. (2017). Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 53, 92–100.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3–24.
- Merten, K. (1996). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- META. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení*. Praha: META, o.p.s.
- Moore, N. (2007). (Re)Using qualitative data. *Sociological Research Online*, 13(3), 1–13.
- MŠMT. (2012). *Informace o vzdělávání cizinců na území ČR pro krajské úřady a základní školy*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-o-vzdelavani-cizincu-na-uzemi-cr-pro-krajske-urady>
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (2000). Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 182–187.
- Nolen, S. B., Ward, C., Horn, I. S., Campbell, S., Mahna, K., & Childers, S. (2007). *Motivation to learn during student teaching*. Dostupné z <http://faculty.washington.edu/sunolen/motsem/AERA%202007%20-%20Nolen%20et%20al.pdf>
- Peguero, A. A., & Bondy, J. M. (2011). Immigration and students' relationship with teachers. *Education and Urban Society*, 43(2), 165–183.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, 101(1), 50–60.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks: SAGE.
- Silverman, S. K. (2008). *The teachers' sense of multicultural efficacy scale: Construction and validation*. Dostupné z <https://pdfs.semanticscholar.org/6d3f/f49cf61e7efc06fd1a4f256a2a2c313bfa0e.pdf>
- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141–148.
- Sleeter, C. E. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947–1957.
- SOZE (2013). *Sdružení občanů zabývajících se emigranty. Výroční zpráva 2013*. Dostupné z http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/Vyrocní_zprava_2013.pdf
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 443–466). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

- Streb, C. K. (2002). Exploratory case study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (s. 372–374). Thousand Oaks: Sage.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kaščík, O., Miková, M., Nedbálková, K. ... Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- The Council of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on the strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, C119/2. Dostupné z [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52009XG0528(01))
- Titone, C. (1998). Educating the white teacher as ally. In J. L. Kincheloe, S.-R. Steinberg, N. M. Rodriguez, & R. G. Chennault (Eds.), *White reign: Deploying whiteness in America* (s. 159–174). New York: St. Martin's Griffin.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- United Nations (2017). *International migrant stock: The 2017 revision*. Dostupné z <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.shtml>
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 3, 193–199.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- Villegas, A. M., & Lukas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.
- Watson, S. (1991). *A study of the effects of teacher efficacy on academic achievement of third-grade students in selected elementary schools in South Carolina*. (Dizertační práce). Orangeburg: South Carolina State College.
- Wiegerová, A., Svatoš, T., Pavelková, I., Mareš, J., Hrabal, V., Ficová, L., & Gavora, P. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN.
- Witter, S. (2013). An exploratory study of the policy proces and early implementation of the free NHIS coverage for pregnant women in Ghana. *International Journal for Equity in Health*, 12(16), 1–11.
- Yeo, F. L. (1997). *Inner-city schools, multiculturalism, and teacher education: A professional journey*. New York: Garland.
- Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 196–204.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.
- Zákon č. 325/1999 Sb., Zákon o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu). (1999). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: a concept analysis. In *Nursing Forum*, 44(2), 93–102.

Teachers' self-efficacy in immigrant children education in a broader context

Abstract: The presented article deals with the topic of self-efficacy of the Czech elementary school teachers in the immigrant children education. The research question asks: What are the characteristics of teachers' perception of their self-efficacy in immigrant children education? To gain the answer, we have analysed semi-structured interviews with the teachers that have various experience with immigrant children education. During the analysis, we have taken into account the basic characteristics of behaviour of teachers' with high perception of self-efficacy that we have built on the literature reviews. Our survey has shown a number of perceived factors that play a key role in teachers' ability to educate immigrant children. One example is the important role of the level of teachers' experience with immigrant children education. Teachers' concerns about working with immigrant children that have no knowledge of the Czech language and that come from non-traditional cultures, negatively effects their perception of self-efficacy. The respondents highlight possible ways to increase their self-efficacy in the discussed area. The suggestions are for example: to establish preparatory language classes for immigrant children with no knowledge of the Czech language or to strengthen teacher education in the specific areas concerning practical aspects of work in the culturally heterogeneous classes.

Key words: teachers' self-efficacy, immigrant children education, teacher assistant, preparatory language classes

Autoři

Mgr. Klára Záleská, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1/1, 602 00 Brno, e-mail: zaleska@phil.muni.cz

Alicja Leix: Nezávislý výzkumník, e-mail: alicjaleix@gmail.com

„Jsem jiný, jsem slavný... a umřu dříve“ (dítě/žák s cystickou fibrózou v edukačním prostředí)¹

Jan Chrastina, Tereza Klvaňová, Bianka Hudcová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií

Redakci zasláno 15. 2. 2018 / upravená verze obdržena 18. 6. 2018 /
k uveřejnění přijato 18. 6. 2018

Abstrakt: V současném pojetí společného vzdělávání může učitel vykonávat přímou pedagogickou činnost v diverzní společnosti „různých“ žáků. Mezi nimi mohou být rovněž žáci a žákyně s cystickou fibrózou (CF). Jde o nevyléčitelné, progredující a smrtelné onemocnění, které svým nositelům přináší četné zásahy a limitace v každodenních aktivitách, včetně školských. Cílem přehledové studie je analyzovat, popsat a interpretovat vybrané oblasti života dětí, žáků/žákyní a studentů/studentek s tímto onemocněním, které mohou zakládat „jinakost/odlišnost“ v edukačním procesu a prostředí. Metodický rámec byl naplněn analytickou, syntetickou a interpretační činností v podobě monografické procedury založené na rešeršních činnostech zahraničních odborných článků a studií v dostupných databázích. Mezi tematické oblasti, které mohou u osob s CF zakládat „jinakost/odlišnost“, byla zařazena témata symptomatologie CF, přístupu okolí (stigma/stigmatizace, viktimizace, postoje okolí apod.), dále subjektivity stavu (prožívání, osobní zkušenosti, strach ze smrti, strach z progresu onemocnění, úzkost, naděje, deprese, resilience, self-efficacy), oblast žáky s CF „vyžadované“ podpory (psychologické, psychosociální, emoční, vztahové, rodičovské apod.) a rovněž specifika výchovně-vzdělávacího procesu. „Jinakost/odlišnost“ popisovaná v rámci CF spočívá ve specifických potřebách žáků, které vyplývají z případných změn zdravotního stavu a postojů jejich okolí. Současný stav vzdělávání v našich podmínkách, který respektuje požadavek společného vzdělávání, by měl případně „jinakosti/odlišnosti“ a rozdílnosti „stírat“, a to primárně efektivní pregraduální přípravou učitelů a kontinuálním vzděláváním v této oblasti.

Klíčová slova: jinakost/odlišnost, cystická fibróza, limitace, strach, smrt, edukace, psychosociální podpora

¹ Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu Pedagogické fakulty UP v Olomouci (Ústav pro výzkum a vývoj) s názvem *Připravenost pracovníků rezidenčních sociálních služeb na zvládnutí náročné/krizové situace*.

1 Metodický rámec přípravy, analýzy a sumarizace poznatků

Text rukopisu vychází z analýzy a kritické interpretace zahraničních studií (zejména odborných článků), jelikož v našich podmínkách je spjitost mezi jinakostí/odlišností a onemocněním cystickou fibrózou řešena pouze okrajově a minimálně. Před zahájením analyticko-syntetické práce s finálním souborem vyhledaných studií (zdrojů) byla formulována klíčová slova a jejich kombinování s Booleovskými operátory: *cystic fibrosis, fear, fear of death, fear of progression, anxiety, depression, depress*, dying, school or education or classroom, vicimization or stigma, well being or life satisfaction, social or psychological support, child or children or pupil or student, other*, otherness, anotherness, distinctness, separateness, recommendation*, teacher*, class or classroom or educat*, limit*, perception, support**.

Upřednostněny byly zdroje ne starší 10 let, poté byly zapracovány také zdroje vydané dříve, dalším kritériem byla dostupnost studie v podobě fulltextu a pro všechny zdroje poznatků byl dominantním kritériem pro zařazení do finálního souboru textů vztah k řešenému tématu (tj. nebyly akceptovány studie odklánějící se od tématu, např. studie zaměřené čistě zdravotnický, medicínský, psychologický a výběrově apod.). Jelikož problematika *other(ness)* bývá v zahraniční řešena spíše s jinými zdravotními stavy, než je cystická fibróza, došlo také ke studiu tuzemských zdrojů s aplikací východisek v podobě edukačních zkušeností autorů, případně k výběru pouze tematicky souvisejících úseků pasáží odborných textů. Hlavní metodou analýzy dohledaných relevantních poznatků byla tematická analýza. V rámci rešeršní strategie byla stanovena rešeršně významná otázka: *Která ze specifík daných přítomností cystické fibrózy u dětí, žáků a studentů lze považovat za ta, která mohou zakládat u cílové skupiny „jinakost/odlišnost“?*

V textu příspěvku označujeme pojmem *žák s CF* jak žáka s onemocněním, tak žákyni s onemocněním, a hovoříme-li o *učiteli*, hovoříme o dimenzi jak ženské, tak mužské podoby výkonu této profese. Není-li specifikováno jinak, pak *onemocněním* automaticky myslíme cystickou fibrózu.

2 „Jinakost/odlišnost“ a cystická fibróza jako chronické onemocnění

Jinakost může být chápána jako spojení rozmanitosti a vymezení rozdílů, respektive rozdílností. Jinakost je konstitutivně a neúprosně spojena se *stejností* (*sameness*) a se sebou, respektive s vlastním *já* (*self*) – žádná konceptualizace *jich*, respektive *oni* (*they/them*) totiž není možná bez konceptualizace *stejného* a *já–my/nás* (*us*) (Cannadine, 2013). Nejčastějšími faktory pro jednotlivce nebo společnost, které mají být srovnávány s určitým druhým (dalším), jsou věk, etnický původ, pohlaví, fyzické schopnosti, rasa, sexuální orientace, sociálně-ekonomický status a další demografické faktory (Gallos & Ramsey, 1997). Uvádí se, že *jinakost zakládá odlišnost*; v našich podmínkách nabývá často negativního náboje – hovoří se tak o znevýhodňování na základě jinakosti. Jinakost může být nahlížena také jako mimořádnost, výjimečnost (*exceptionality*). Tento status může nositele uvést do znevýhodňujícího postavení, prostředí i přístupů. Takto chápaná jinakost zpravidla neumožňuje nositeli prosazování vlastní výjimečnosti ve smyslu výkonnosti, efektivity, „být lepším“. Děti, žáci a studenti s cystickou fibrózou (dále jen CF) neradi dávají najevo to, že jsou jiní/odlišní, že vyžadují jiný/odlišný přístup, jiné/odlišné požadavky, jiné/odlišné nároky – zpravidla naopak. V textu nahlížíme na jinakost/jinost jako na cystickou fibrózou daná omezení (limitace), kterými by tato cílová skupina nedisponovala, pokud by neměla toto vzácné, progredující a infaustní onemocnění. Pojem klient/osoba/pacient s infaustním onemocněním jemu samotnému (ale také jeho okolí, společnosti) přináší poznání, že se nejedná jen o nemocného, ale o celý komplex dysfunkcí v sociálních rolích, sociálních pozicích, sociálním fungování a vztazích. To vše je determinováno jeho jinakostí, tj. specifickými potřebami (dysfunkčními), které jsou založeny na změně zdravotního stavu a jsou dány také postoji okolí (rodinného, školního, vrstevnického i širšího sociálního). Předkládaná studie reflektuje dva způsoby nahlížení:

- 1) respektovat jiné/odlišné, tj. akceptovat specifičnost a autonomii dítěte, žáka, studenta s CF – něco u něj bude jiné/odlišné, ale ne špatné (jinak špatné);
- 2) apriori nepředpokládat jinakost/odlišnost na základě obav, nejistot, pocitů strachu zainteresovaných osob podílejících se na výchovně-vzdělávacím, rodinném i sociálním systému podpory.

Jinakost/odlišnost v pojetí významu „být jiný“ může v lidech často vyvolávat pocity strachu, nedůvěry, nepřátelství a mnohdy až odporu. V inkluzivním pojetí vzdělávání bývá konstatováno, že naopak odlišnost je to, co je vítáno, respektováno a zakládá společné vzdělávání bez rozdílností (Adamus, 2015). Předložený text nevychází z *tělesné odlišnosti* jako jedné z kategorií jinakosti, a to i přesto, že ve speciálněpedagogickém kontextu je s žáky s CF pracováno v somatopedii. V této oblasti je na CF nahlíženo jako na jednu z kategorií omezení hybnosti v podobě onemocnění (dalšími dvěma jsou tělesná postižení a kombinovaná/vícečetná postižení). Současný stav vzdělávání v našich podmínkách, který respektuje společné vzdělávání, by tak měl případné odlišnosti, jinakosti a rozdílnosti „stírat“. Dále na děti, žáky/žákyně a studenty/studentky s CF (dále jen žák/žáci s CF) nenahlížíme jako na odlišné jedince s viditelnou vadou nebo poruchou či jakýmkoliv zřejmým postižením či znevýhodněním v lidské společnosti, kdy by taková odlišnost (jinakost) byla vždy spojena s řadou specifických problémů (srov. Titzl, 2000, in Slowík, 2007).

Jiný (other) je členem dominantní skupiny (*out-group*), jeho identita je považována za nedostatečnou a může být diskriminován skupinou (*in-group*). Pojem *othering* vymezuje proces transformování *difference* (rozdílnosti) do pojmu *otherness* (jinakost), přičemž jeho konstruováním lze rozlišit *out-group* a *in-group* skupiny. Samotná jinakost (*otherness*) je vyjádřením charakteristik jiného (*other*) (Staszak, 2008). Pojmy *jiný (other)* a jinakost/jinost (*otherness*, příp. *anotherness*) jsou pojmy používané ve společensko-vědních a humanitních vědách pro vymezení způsobu, jakým mají lidé tendenci nahlížet na další lidi, kteří jsou „odlišní“ nebo „oddělení od“ (*separated*) (Dogan, 2000). Na toto rozlišení v textu pohlížíme jako na výrazy obecné, tj. významově neutrálně používané, nikoliv v podobě možných předpokladů, kterými by mohlo docházet k devalvování osobnosti a jedinečnosti člověka na základě jeho nebo její jinakosti/odlišnosti. Jde o situaci, v níž jsou žáci a žákyně s CF vzdělávání v jedné skupině (školní i sociální), ve které jsou vytvořeny a vytvářeny vztahy, skupinová dynamika a další atributy sociální skupiny, jejichž nositeli jsou žáci (tj. žáci s různými nebo také žádnými zdravotními, sociálními a dalšími „problémy“). V tomto pojetí bychom v českých školách neměli nacházet rozdíly mezi pomyslnou normalitou (normalitou) a jinakostí/jiností (odlišností). Svou jinakost/odlišnost tak může žák s CF vnímat v oblasti přístupu k němu, v obavách, které může vzbuzovat ve svém okolí, vnímaném strachu či pocitech nejistoty, zklamání a nenaplnění sociálních rolí. Hlavním nositelem těchto atributů ve formálním vzdělávání bývají

především komunikace a postoje. Jinakost/odlišnost u žáků s CF je tak konceptualizována z perspektivy přítomnosti nevléčitelnosti a závažnosti onemocnění, které je smrtelné: (a) pohledem samotných nositelů, tj. žáky s CF; (b) pohledem rodičů, členů rodiny a nejbližších osob; (c) profesionálů (učitel, speciální pedagog, psycholog, poradce apod.). Jiný/odlišný je tak ve školní třídě právě žák s CF a ona jinakost je reflektována:

- a) *chronologickým (časovým) aspektem* – limitovaný čas (pře)žití, funkční období bez rapidně progresivního zhoršení symptomatologie onemocnění, příp. období předtransplantační;
- b) *morálně-emočním aspektem* – jde např. o (nemožnost) založení vlastní rodiny, problematiku odpovědnosti za své zdraví, ale také lítost ze strany okolí (pedagogického sboru i spolužáků), úlev daných zhoršujícím se zdravotním stavem, nemožnost rivality ve školním prostředí, velmi časté absence ve vyučování apod.

Jednotlivá témata, kterými může být jinakost/odlišnost žáků s CF založena a vnímána a která budou v textu dále popsána a interpretována, jsou:

- 1) symptomatologie onemocnění a vazba na jinakost/odlišnost a kvalitu života;
- 2) přístup okolí (stigmatizace, viktimizace, socializace, postoje apod.);
- 3) prožívání, zkušenosti a uvědomění si blížící se konečnosti (strach ze smrti, úzkost, naděje, emoce, deprese, resilience, self-efficacy);
- 4) vyžadovaná podpora žáků (psychologická, psychosociální, sociální, emoční, svépomocné skupiny, vliv a působení rodičů, vztahové aspekty);
- 5) specifika výchovně-vzdělávacího procesu a komunikace.

3 „Jinakost/odlišnost“ daná symptomatologií a přítomností CF

Pokrok v medicíně, stejně jako v dalších důležitých disciplínách podílejících se na zkvalitňování života, v posledních desetiletích dramaticky změnil průběh vrozených onemocnění a životní dráhy osob, které by dříve s vysokou pravděpodobností zemřely již v dětském věku. Vzhledem k lepší prognóze není již fenomén smrti a úmrtnosti jediným aspektem onemocnění, ale jde spíše o různá omezení daná přítomností CF. Žáci s CF čelí velkému množství

omezení daných zejména terapeutickými intervencemi, které mnohdy zakládají otázku, kde je hranice mezi „normálností“ a „jinakostí, odlišností“ (Kappler & Griese, 2009). Péče o tuto skupinu dětských pacientů vyžaduje multidisciplinární přístup zahrnující širokou škálu odborností a v dětském věku je nezbytné rozpracovat také hledisko školní docházky a specifík výchovně-vzdělávacího procesu. CF (dříve také *mukoviscidóza*; ang. *cystic fibrosis*) je vrozené, chronické (celoživotní), progresivní a dědičně podmíněné smrtelné onemocnění. CF je současně vymezována jako onemocnění vzácné (*rare disease*). Přes značnou technizaci přístupu a moderní zlepšení terapeutického režimu je CF léčitelným, avšak ne vyléčitelným onemocněním. Hlavním symptomem je porucha funkce exokrinních žláz. Mezi příznaky patří vysoká koncentrace chloridů v potu a tvorba abnormálně vazkého hlenu v dýchacím, trávicím a pohlavním ústrojí (Fila, 2014). Velkým rizikem a také obavou nemocných je stav vedoucí až k respiračnímu selhání.

Symptomatologie CF je velmi široká. Náročnými stavy a komplikacemi bývají plicní exacerbace, pneumotorax, rozvoj broncho-pulmonálního onemocnění, hemoptýza, tzv. cepacia syndrom, plicní mykobakteriózy, přítomnost nosních polypů, projevy insuficience zevní sekrece pankreatu, diabetes mellitus, gastroezofageální reflux, chronická metabolická alkalóza, neplodnost/snížená plodnost a mnoho dalších specifických symptomů a syndromů, které se odvíjejí od formy, závažnosti a přítomnosti komplikací při základním onemocnění. Běžná symptomatologie CF zahrnuje produktivní kašel, opakované infekce plic a období častých hospitalizací a může způsobit negativní vnímání ostatními (Ernst, Johnson, & Stark, 2010). Dopad na fyzické fungování, předčasná úmrtnost a sociální neakceptovatelnost symptomů mohou zapříčinit stigmatizaci dětí, žáků a dospívajících s CF. Další problémy lze spatřovat v emoční oblasti, v nízké sebeúctě, v pocitech bezmoci/bezmocnosti a v depresích (Berge & Patterson, 2004). CF je život zkracující genetické onemocnění, které bývá spojováno se zhoršením psychosociálního fungování, stejně jako kvality života. Průměrná incidence tohoto onemocnění se uvádí 1 : 2500 (až 4500) novorozeneckých dětí. U většiny dětí, kterým je diagnostikována CF, se současně objevuje také CHOPN (chronická obstrukční plicní nemoc), bronchiektázie (oblasti plic s abnormálně rozšířenými průduškami) a také pankreatická insuficience s následnou malnutricí. Kvůli pokroku v novorozeneckém screeningu, modernizaci a efektivitě komplexní terapie, stejně jako kontrole infekcí u dětských pacientů, kterým byla diagnostikována CF v uplynulém desetiletí, se očekává, že přežijí do svých 50 let (Reid et al., 2011). Jen pro ilustrování pokroku a vývoje život prodlužujících intervencí

lze uvést, že střední délka života byla v roce 1940 jeden rok, zatímco v roce 2006 to bylo 37 let (Grieve et al., 2011).

Léčba CF nicméně zahrnuje denní adherenci k intenzivnímu antibiotickému režimu, užívání vitamínových a enzymových preparátů, příjem vysoce kalorické stravy, používání inhalátoru a dechovou rehabilitaci s fyzioterapií hrudní oblasti. S tím souvisí zhoršené každodenní fungování, problémy v dodržování léčebného režimu, nízká sebeúcta a zhoršené psychosociální fungování. I přes značnou modernizaci komplexních přístupů a terapií stále zůstává značným problémem oblast způsobů, jakými se dětští pacienti vyrovnávají s příznaky onemocnění, prognostickou nejistotou a zátěží danou léčbou CF. Jak uvádějí Jamieson a kol. (2014) ve svém review kvalitativních studií, mezi šest identifikovaných témat, která zasahují do života a běžného fungování jedinců s CF, patří:

- 1) resilience (urychlení procesu získávání dospělých sociálních rolí, oblast převzetí odpovědnosti, akceptace prognózy, práce s kontrolou a sebekontrolou, sociální opora a oblast redefinování normality);
- 2) limitace životního stylu (omezení v nezávislosti, sociální izolace, pocit insuficience, fyzická neschopnost);
- 3) nepříjemnost a nelibost dlouhodobé léčby (oblast managementu vlastního zdraví, neúčinná a vyčerpávající terapie, nutnost respektovat režimová doporučení);
- 4) časová omezení (rizika, stanovení dosažitelných cílů, hodnota času);
- 5) emoční zranitelnost („nést břemeno“, oblast sebevědomí, finanční nejistota, ztráta jistoty);
- 6) očekávání transplantace a celková nejistota (potvrzení závažnosti onemocnění, následné nutnosti činit důležitá rozhodnutí, naděje a optimismu).

Žáci s CF disponují emoční zranitelností a současně schopností získat resilienci při zvládnání jejich onemocnění. Oblast sebevědomí determinovaná projevy CF přispívá k jejich zranitelnosti (vulnerabilitě). Dlouhodobá zátěž vstupuje do životního stylu a vlastní nezávislosti, což se může projevovat ve specifické emoci – zášti. Děti s CF však rády posilují vlastní nezávislost a schopnost činit vlastní rozhodnutí. Co je pro tyto dětské pacienty typické, je

efektivní využívání limitovaného času. Urychlení osobnostní zralosti a (z odpovědnosti bývají ve studiích často popisovanými fenomény. Častokrát se lze setkat s konstatováním, že děti s CF – ve srovnání se svými vrstevníky – sebe považují za zralejší a soucitnější osobnosti. S tím souvisí také fakt, že pokud zvládají náročnost života danou CF, pak nebývají tolik zasaženy triviálními problémy, které řeší jejich vrstevníci a spolužáci. Pojem *pushed into adulthood*, který bývá spojován s životem CF, vymezuje to, že onemocnění „tlačí děti do dospělosti“ (Palmer & Boisen, 2002). Přijmout prognózu vyžaduje akceptaci skutečnosti vlastního nevyléčitelného stavu, který zkracuje očekávanou (střední) délku života. Přesto se u osob s CF objevuje tendence žít příjemný život, jak jen to půjde, stejně jako snaha udržet co nejdéle pozitivní postoje (Moola & Norman, 2011). Obnovení kontroly jde ruku v ruce s tím, že některé děti s CF pociťují ztrátu kontroly nad vlastním tělem, resp. fungováním těla. V této oblasti je vhodné „řídít své vlastní zdraví“ a účastnit se běžných aktivit, jak jen to bude možné. Redefinování normality nastává u dětí s CF zpravidla tehdy, pokud se přestanou srovnávat se svými vrstevníky, ale budou v kontaktu s jinými dětmi s CF. Poté se zpravidla některé děti s CF učí respektu a akceptaci své vlastní aktuální fyzické schopnosti a učí se také vážit si aktuálního zdravotního stavu (D'Auria, Christian, & Richardson, 1997). Děti a dospívající (především dívky) uvádějí závislost na rodičích v otázce podpory v dodržování pravidelnosti terapie. Paradoxně se lze setkat s informací, že ztráta rodičovské odpovědnosti v procesu osamostatňování se mladého dospívajícího přispěla k nástupu deprese. Zaostávat za ostatními znamená možnou sociální exkluzi kvůli častým absencím ve školních i mimoškolních aktivitách, a to pro časté exacerbace stavu a zhoršování funkční kapacity plic. Mohou se tak objevovat pocity vnímané nedostatečné podpory, důvěry v jejich vlastní schopnosti a v oblasti schopnosti podávat požadované dobré školní výkony (D'Auria et al., 2000).

Omezená nezávislost je determinována ztrátou svobody a příležitostí kvůli špatnému zdravotnímu stavu nemocných dětí a také značnou časovou náročností terapie a jejich každodenních intervencí. Některé děti s CF tak vnímají své rodiče jako „pletoucí se do všeho“, rozkazovačné nebo přespříliš protektivní – samotné děti se cítí rozčleně a jako nadměru ochraňované, především neustálým připomínáním nutnosti užívání léků a dodržováním režimu ze strany rodičů. Na druhou stranu, mnoho dětí s CF vnímá tuto hyperprotektivitu ve vzájemné interakci jako zásadní a žádoucí – děti uvádějí, že by to „jinak vlastně nezvládly“ (aktivity, intervence, léky) (Barker et al., 2012).

Jiné děti vnímají požadavek na vyšší míru vlastní odpovědnosti v průběhu dospívání (Hafetz & Miller, 2010). Závislost na dostupné péči znamená, že starší děti volí kariérní možnosti (další studium, resp. přípravu na profesní roli) tak, že bývají omezeny na těsnou blízkost jejich domova nebo kliniky či zdravotnického zařízení, do kterého pravidelně docházejí. Fyzická nedostatečnost je dána přítomností krátkozrakosti, slabosti, únavou a vyšším sklonem k infekcím. To vede k frustraci, sociální izolovanosti a pocitům jinakosti/odlišnosti. Navíc, zvýšená fyzická námaha si bere svou daň v podobě dopadu na zdraví a úbytku vnímané energie (Christian & D'Auria, 1997). Děti s CF jsou tak konfrontovány s tím, že by si rády hrály, avšak nevolí tuto možnost z důvodu aktuálně pocíťované únavy nebo únavy, kterou by samotná hra mohla vyvolat. Někteří chlapci s CF se mohou potýkat s tím, že by nemuseli mít ideální mužskou postavu. Děti s CF disponují několika vlastnostmi, které je „odlišují“ od jiných dětí – většina z nich je menší než ostatní děti, hmotností lehčí a konstitučně drobnější. Pokud se u nich vyskytnou respirační problémy, úroveň jejich aktivity je značně omezená. Kvůli častému boji s infekcemi se stávají děti s CF snadno unavitelnými, ubývají na tělesné hmotnosti, ztrácejí sílu a celkově se necítí dobře. CF je onemocněním, před kterým nelze utéct – navíc ani není kam. Samotný fakt nevyléčitelnosti onemocnění dětem mnohdy připomíná neustálá potřeba užívat léky. Některé děti s CF tak nutnost léčby považují za jasnou indikaci toho, že jsou jiní/odlišní nebo slabší než jejich vrstevníci (spolužáci). Aspekt času je vymezen jistotou stinné budoucnosti (Moola & Norman, 2011) a očekávanou kratší délkou života. Z tohoto důvodu lze již v dětství pracovat s přesvědčením, že si děti (později dospělí jedinci) chtějí co nejvíce života užít, než aby se věnovali myšlenkám na zhoršující se budoucnost. Někdy se děti obávají toho, že zbytečně ztrácejí svůj čas, a jsou mnohdy také zoufalé ze zjištění, kolik času jim „sebrala“ nezbytná léčba. Proto je běžné, že i v dětství chtějí nemocní trávit co nejvíce času s rodinou, s přáteli a s nejbližšími (Willis, Miller, & Wyn, 2001). Z hlediska školního výkonu i motivace v osobním nebo volném čase lze dohledat poznatek, že dospívající s CF chtějí více riskovat – odůvodňují to tím, že nemají ve svém již tak omezeném čase daném onemocněním co ztratit. Proto se můžeme setkat s tvrzeními založenými na faktu, že děti s CF – bez pocitu provinění – užívají drogy, konzumují alkohol, kouří a „kašlou na léčbu“ (Berge et al., 2007). Stejně tak mohou navštěvovat zakázaná místa s vyšším/vysokým rizikem infekce (Russo, Donnelly, & Reid, 2006).

Být zátěží bývá interpretováno – skrze pocity dětí s CF – vysokou závislostí na rodinných příslušnících a každodenní odbornou péčí. Děti s CF se tak mohou dokonce cítit provinile za to, že odvracejí pozornost rodičů od svých sourozenců a omezují rodinu v čerpání dovolené. Citlivé děti s CF mohou tomuto faktu přisuzovat až zapříčinění problémů mezi jejich rodiči. S tím souvisí vyšší finanční zátěž v rodině způsobená nákupem léků, které dítě s CF potřebuje, stejně jako finančními výdaji za vysoce kalorickou dietu. Mnoho dospívajících s CF vyjadřuje nespokojenost se sebou samými – ta je dána nižší tělesnou výškou, kašlem a nutností užívat léky také na veřejnosti. Pocity jinakosti/odlišnosti bývají navíc ještě podpořeny symptomy, které jim znemožňují zapojit se do společenských nebo pohybových (fyzicky náročnějších) aktivit. Některé děti tak maskují tuto odlišnost tzv. *soukromým a společenským kašlem* (*private and social cough*) nebo se vyhýbají užívání léků ve snaze vypadat normálněji. V těchto situacích jsou děti s CF okolím označovány jako *pacienti* nebo *postižení* (Admi, 1996) a rozdílné zacházení s nimi ze strany učitelů, trenérů a pedagogů způsobuje frustraci a pocity ponížení. Právě proto je normální, že se některé děti s CF rozhodnou – dokud to jen půjde – neříct svým blízkým ani učitelům, že jsou vážně nemocní. Některé děti s CF se mohou začít cítit bezmocně v případě dalšího rozvoje onemocnění (Moola & Norman, 2011). S tím souvisí také anticipované obavy – děti se bojí toho, že se u nich navíc objeví další onemocnění, především diabetes mellitus nebo deprese. Naděje a optimismus bývají často spojovány s transplantací – ta by jim měla zlepšit zdravotní stav, prodloužit očekávanou délku života a navýšit šanci být normální jako ostatní (Christian, D'Auria, & Moore, 1999). Zdá se, že pocit, že se děti s CF odlišují od ostatních, je ztelnější u mladších dětí. Některé starší děti a adolescenti mohou ve vlastním onemocnění spatřovat příčinu dřívějšího dosažení dospělosti. To je motivuje přijmout jejich nemoc a dodržovat režim nezbytně nutný pro léčbu onemocnění, a co nejvíce a nejčastěji tak žít běžný – můžeme říci „normální“ – život jako ostatní. Stádium onemocnění a symptomatologie tak hraje prim v oblasti kontroly onemocnění a účasti na sociálních, školních a pohybových aktivitách. Je však samozřejmé, že děti s nejnáročnější fází CF zažívají pocity bezmoci (Jamieson et al., 2014).

Pocit odlišnosti bývá i v rámci homogenní skupiny dětí s CF pozorován mezi chlapci a dívkami. Dospívající dívky s CF často zdůrazňují emocionální zátěž, větší bolest a trávení více času v nemocnici než chlapci v podobných stádiích CF (Groeneveld et al., 2012) a disponují horší prognózou než chlapci (Nick et al., 2010). Chlapci častěji přebírají zodpovědnost za svou léčbu a zastávají

pozitivnější postoje než dívky, které disponují vyšší potřebou sdílet odpovědnost (nejčastěji s rodiči nebo s lékaři). Přestože by některé děti rády sdílely svá trápení, radosti a úspěchy se stejně nemocnými *face-to-face*, není to možné z důvodu hrozící infekce. Někteří chlapci také vyjadřují obavu o vlastní zdraví, a tak bývají motivovanější k pravidelnému cvičení vedoucímu ke zvýšení svalové hmoty. Děti a dospívající s CF popisují prožitek ztráty normality stejně jako lidé žijící s jiným chronickým a život ohrožujícím onemocněním – jmenujme kupříkladu rakovinu, juvenilní idiopatickou artritidu, chronická onemocnění ledvin apod. (Tong et al., 2012). S poklesem plicních funkcí a s nárůstem symptomatologie (upozorňující na zhoršování stavu) souvisí vyjadřovaná úzkost, izolace a nejistota. Spolužáci, kteří nebyli dostatečně, nebo dokonce vůbec, edukováni o základních aspektech CF, tak mohou dokonce opustit děti a dospívající s CF z důvodu mylné domněnky, že by se mohli kašlem dětí s CF sami nakazit. V současné době se jako vhodné jeví naplňovat dlouhodobé potřeby dětí a dospívajících s CF, kteří budou žít déle, přičemž dominantní místo v hierarchii potřeb mají potřeby psychosociální. Je všeobecně známo, že dlouhodobé nebo celoživotní onemocnění zapříčiňuje dysfunkčnost potřeb – ta následně zasahuje nejen samotné dítě, ale i fungování rodiny jako celku (Sochocka, Noczyńska, & Wojtyłko, 2011). Rovněž se posuzuje psychosociální fungování a rizikové chování související se zdravím u dospívajících (Hagel et al., 2009), s čímž také souvisí další anticipovaná obava a smutek: vnímání vlastní sexuality, obavy spojené se sexuálním fungováním a neplodnost.

4 Jinakost/odlišnost založená stigmatizací

Výzkumy, které se zaměřují na studium stigmatu u osob s CF, jsou četnostně značně omezené. Produktivní kašel, opakované plicní infekce a období, která vyžadují hospitalizaci, patří mezi běžné příznaky CF. Tyto příznaky však mohou způsobit negativní vnímání ostatními. V zahraničí byla sestavena škála *Stigma Scale*, která je specificky určena osobám s CF (*CF-specific Stigma Scale*). S pomocí tohoto instrumentu lze fenomén stigmatu považovat za měřitelný. Škála zakládá východiska na konstatování, že právě stigma u dětí (osob) s CF významně ovlivňuje život (a jeho kvalitu) (Pakhale et al., 2014).

Stigma související se zdravím (*health-related stigma*) je definováno jako osobní zkušenost se specifickými charakteristikami v podobě vyloučení, odmítnutí, viny nebo podceňování vyplývajících z daných očekávání a negativních

soudů osob v blízkém okolí nemocné osoby (Cataldo et al., 2011). Podobně na stigma související se zdravím nahlíží Lebelová a Devins (2008): jde o sociální proces, při kterém zkušenost nebo očekávání negativního společenského úsudku založeného na zdravotním stavu jedince/skupiny vedou k sociálnímu odmítnutí, pocitům viny či devalvaci vlastní osobnosti.

Stigma bývá spatřováno také ve formě očekávaného stigmatu – děti a dospívající s CF disponují zkušenostmi, že se v důsledku chronického onemocnění léčí jinak než ostatní. Stigma je spojeno se sociálním stresem a s negativními dopady na psychické a fyzické zdraví nemocných. Tento názor je založen na Goffmanově (1963) klasické ideologii stigmatu, která rozlišovala mezi přijatým/přijímaným stigmatem (tj. zkušenostmi s diskriminací, ke které došlo) a vnímaným stigmatem (tj. obavou z izolovanosti nebo odmítnutí jinými). Goffman odlišuje *discredited* osoby, jejichž stigmatizovaná charakteristika je zřejmá nebo ostatním známá (např. obezita, fyzické deformity), a *discreditable* osoby, jejichž stigmatizovaná charakteristika může být skrytá (např. AIDS, duševní onemocnění). Bylo prokázáno, že stigma má významný dopad na celkový zdravotní stav a kvalitu života a u dětí s CF může být toto stigma spojováno s nižším (nedostatečným) dodržováním jejich léčebného režimu. U osob s CF bývá stigmatizace spojována s poklesem sociálních kontaktů, se zhoršujícími se vztahy a s poklesem morálky, které mohou vést ke zhoršení funkce plic, poklesu tělesné hmotnosti a ke změnám ve fyzickém fungování (Pizzignacco, de Mello, & de Lima, 2010). Komplexní průběžná péče, celoživotní příznaky a dědičná povaha onemocnění činí osoby s CF zranitelnými vůči působení stigmatu souvisejícího s jejich onemocněním. Stigma spojené s chronickými onemocněními souvisí s horším fyzickým a psychickým zdravím, avšak ukazuje se, že protektivně působí optimismus.

Vztah mezi stigmatem a optimismem zkoumala například studie Oliverové a kol. (2014). Zjistili, že vyšší míra stigmatizace je spojena s poklesem (zhoršením) plicních funkcí a kvalitou života. Stigma u nemocných s CF souvisí také s psychickým zdravím – vyšší míra optimismu může působit jako ochranný faktor. Navíc, styl copingu charakterizovaný optimistickou akceptací onemocnění bývá spojován s lepší kvalitou života – zejména s jejími psychosociálními doménami. Optimismus a rozptylování (*distraction*) byly silně spojeny s emocionálními reakcemi, společenským fungováním a mezilidskými vztahy. Vysoká míra optimismu byla spojena s lepšími hodnotami kvality života související se zdravím (HRQoL) a vysoká míra rozptylování s horšími

(nižšími) hodnotami HRQoL. U některých domén měly optimismus a rozptýlení vyvážený efekt, takže rozdíl mezi nimi může být důležitým prediktorem HRQoL (Abbott et al., 2008).

V jisté paralele lze sledovat i vztah optimismu směrem k podpoře samostatnosti dětí a menší až žádné závislosti na rodičích, což souvisí s konceptem self-efficacy, který podporuje self-management vlastního onemocnění (McDonald, Haberman, & Brown, 2013). U dospívajících s CF může vyšší úroveň self-efficacy facilitovat překonávání bariér ve vzdělávací dráze, stejně jako dopadů absencí ve školní docházce, požadavků na terapii a rozdílností v tělesném vzhledu. Situace, které směřují ke stigmatizaci, zahrnují fyzické deformity, projevy onemocnění a případně také příslušnost k „jiné“ sociální skupině či etniku včetně náboženství. Zvláště v období dospívání může být stigma obzvláště důležitou formou psychosociálního stresu (identita, nezávislost na rodičích, sociální fungování a samostatnost). S tím úzce souvisí také popisovaná sociální úzkost (změna prostředí, změna vztahů, skrývání diagnózy, bagatelizace projevů na veřejnosti, záměrné vynechání léků apod.) (Pizzignacco et al., 2010). Napříč věkovými skupinami pacientů s CF lze konstatovat, že tito trpí nejen stigmatem daným přítomností onemocnění, ale také zkrácením délky života a vysokou zátěží v podobě každodenní léčby, což může být ještě více stigmatizující (Goffman, 1963). Sociální stigma může být spojeno s psychickým distresem, který by mohl následně ovlivnit kvalitu života související se zdravím (tj. již výše zmíněný koncept HRQoL).

5 Jinakost/odlišnost daná strachem ze smrti a strachem z budoucnosti

Děti s CF častokrát zažívají bolest (invazivní procedury) již v raném dětství. Mnohdy je různá vyšetření a intervence děsí. Používání vhodných strategií k redukci či minimalizaci bolesti a strachu může posílit compliance (ochotu spolupracovat a dodržovat režimová či terapeutická opatření) těchto dětí/žáků později v dospívání a v dospělosti. To vše velmi úzce souvisí také se strachem ze smrti (*fear of death*) a strachem z progresse onemocnění (*fear of disease progression*). Dotýkají se jak samotných nemocných dětí, tak jejich rodičů a blízkých. Jde o významné zdroje stresu, které bývají doplněny o strach z budoucnosti (*fear of the future*). Výše uvedené typy strachu jsou studovány v průběhu času pro svou souvislost s úzkostí, depresí a negativním dopadem na kvalitu života (Koch et al., 2013). Strach z progresse onemocnění bývá

přítomen také u rodičů dětí s různými chronickými stavy, zejména pokud je onemocnění život ohrožující a progresivní povahy; takovými onemocněními jsou – kromě CF – roztroušená skleróza v dětství nebo mukopolysacharidóza (Fidika et al., 2015). Rodiče dítěte s CF se musí vyrovnat s trvalou hrozbou, že i přes dostupnou léčbu se onemocnění jejich dítěte nevyhnutelně rozvíjí i nadále. Rodiče mohou vnímat zprostředkovaný strach, včetně strachu z bolesti, jako by oni sami byli nemocnými. Boylová a kol. (1976) zmiňují čtyři specifické zdroje stresu, které mohou způsobit emocionální zátěž a problémy u dětí a žáků s CF: (1) změněný fyzický vzhled, (2) napjaté mezilidské vztahy, (3) rostoucí obavy z budoucnosti a (4) konflikty v rodičovských postojích a ve výchově.

Se strachem ze smrti nebo z budoucnosti souvisí taktéž problematika úzkostí a případných depresí. Ty se týkají jak samotných dětí a dospívajících, tak jejich rodičů. Ti se musejí vyrovnávat s nejistotou ohledně progresu stavu jejich dítěte, stejně jako s problémy v každodenním fungování rodiny a podpory, včetně nutnosti respektování složitých a náročných terapeutických režimů, návštěv v nemocnicích a narušení plánování do budoucna. Studie Besierové a kol. (2011) přináší zjištění, že více než třetina (37,2 %) rodičů zapojených ve studii (N = 650 rodičů pečujících o 564 dětí) vykazovala zvýšenou úroveň symptomů úzkosti a také deprese. Obojí pak úzce korelovalo s poklesem úrovně životní spokojenosti, respektive (v dalších studiích) s poklesem celkové kvality života. Rodiče zažívají pocity viny, odmítání, popírání a strachu v reakci na CF jejich dítěte (Tluczek et al., 2015). Obavy spojené s depresí, mnohdy „doplněné“ problémy s koncentrací, nedostatkem motivace, zpomalením psychomotorického tempa a zhoršeného sociálně-vztahového fungování, negativně ovlivňují školní výkon dítěte/žáka. Závažnost onemocnění (stavu), styl copingu a podpora rodiny byly identifikovány jako faktory minimalizující vznik či rozvoj psychiatrických poruch u dětí/žáků s CF (Pfeffer, Pfeffer, & Hodson, 2003).

6 Jinakost/odlišnost založená specifiky výchovně-vzdělávacího procesu

Jak již bylo naznačeno výše, problematické aspekty, které mohou být součástí jinakosti/odlišnosti žáků s CF, se vyskytují také v edukačním procesu. Daná skutečnost se bezprostředně týká všech oblastí edukace jedince, tedy oblastí preprimárního, primárního i sekundárního vzdělávání. Problematické

aspekty spojené s CF se netýkají pouze samotných nositelů daného onemocnění (tedy již zmíněných žáků s CF), ale i jejich rodičů, spolužáků a učitelů, kteří představují v oblasti edukace klíčový segment. Přístup učitele v rámci procesu edukace žáků s CF by měl bezpodmínečně korelovat s individuálními (vzdělávacími) potřebami a specifiky jednotlivých žáků. Důležitým prvkem při vlastním plánování edukačních aktivit a plnění povinné školní docházky žáka s CF je taktéž seznámení pedagoga se skutečností, že tito žáci jsou konstitučně slabší než jejich intaktní spolužáci, mívají hubenější končetiny nebo zvětšené břicho.

Pro zvyšování kvality procesu edukace se jeví jako vhodná modifikace školního prostředí (oblast materiální, architektonická, interpersonální, vztahově-sociální apod.). Aktivní přístup učitele, ale také jeho lidský i profesní zájem o problematiku CF a její specifika vede k vytváření takového školního prostředí, které umožňuje žákovi s CF prožívat v edukačním procesu úspěch, a tím také stírá jinakost/odlišnost. Zkušenost s úspěchem při překonávání překážek ovlivňuje případné zvyšování míry pocitu sebevědomí a sebeúcty žáka s CF (Grieve et al., 2011). Úprava školního prostředí je v případě edukace žáků s CF z důvodu rizik plynoucích z jejich onemocnění opravdu velmi důležitá.

Učitel minimalizuje rizika směřující k rozvoji infekčního (i neinfekčního) onemocnění žáka s CF a měl by za tímto účelem konat nezbytná strategická a efektivní preventivní opatření. S tímto úzce souvisí například podpora pohybových aktivit, dechová rehabilitace či hygiena odkašlávání. Žák s CF by měl mít možnost žít natolik normální a neomezený život, nakolik mu to jen jeho aktuální zdravotní stav dovolí (Chrastina et al., 2015). O zapojení žáka s CF do výchovně-vzdělávacího procesu v běžných školách hovoří také Carson (2015); Cystic Fibrosis Trust (2016); Cystic Fibrosis Canada (2014); Hanxhiu a kol. (2017); Mighten a Overend (2016) a další. Jinakost/odlišnost může být založena četnými absencemi žáků s CF, které jsou dány specifiky léčby, pravidelností a každodenností režimu (ranní hygiena dýchacích cest, dechová rehabilitace apod.), zhoršením zdravotního stavu žáka nebo jeho případnými hospitalizacemi (Chrastina et al., 2015).

Dále je nutné u žáků s CF pracovat s požadavkem užívání léků (enzymů, antibiotik, mukolytik, expektorancií, broncho-dilatancií, kortikoidů apod.), a to v pravidelných intervalech. Některé léky totiž mohou ovlivňovat i pozornost a projevy chování žáka. S rizikem přenosu infekčních onemocnění

souvisí i jedna z dalších povinností učitele, a to konkrétně povinnost maximální eliminace míst, na kterých by mohlo docházet k reprodukci (pro žáky s CF) velmi nebezpečné bakterie *Pseudomonas aeruginosa*. Někteří žáci s CF mohou v určité fázi onemocnění potřebovat pro aplikaci léků dlouhodobý intravenózní vstup nebo nazogastrickou sondu a perkutánní endoskopickou gastrostomii (PEG), které činí žáky s CF „jinými“, staví je do role pacienta. Pokud nebude učitel věnovat ve třídním kolektivu dostatečný prostor komunikaci s žáky týkající se daného tématu, může ve třídním kolektivu dojít ke zrodu ostrakismu a následné šikany. Zkušenosti s rizikem šikanování se stále častěji vyskytují i u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ostrakismus a viktimizace ohrožují potřeby dítěte v podobě sebevědomí, pocitu sounáležitosti, smyslu pro kontrolu a smysluplnou existenci. Studie Twymanové a kol. (2010) se, kromě cílové skupiny dětí s CF, zaměřila na srovnání výše uvedených atributů u skupin dětí s poruchami učení, s poruchami autistického spektra a s ADHD, a využila nástroje *the Bully-Victimization*. Pozitivním zjištěním bylo, že skupina dětí s CF sebe samé neuvedla jako oběti šikanování či viktimizace.

7 Jinakost/odlišnost v oblasti psychosociální podpory

Jedinci s CF označují své onemocnění jako situaci nepředvídatelnou, progresivní a život limitující (Higham, Ahmed, & Ahmed, 2013). Vzhledem k multisymptomatologické povaze a aspektu progresu onemocnění nabývá na důležitosti psychosociální podpora. Bývá vyžadována podpora, která jedincům s CF umožňuje vyrovnat se především s nejistotou doprovázející onemocnění, tedy nejen s jeho medicínskými aspekty (Badlan, 2006). Gjengedalová a kol. (2003) uvádějí, že většina účastníků výzkumu byla již od svého raného dětství obeznámena s aspektem terminálnosti onemocnění, nicméně až s postupem času pochopili jeho skutečný dosah a závažnost.

CF je onemocněním vyžadujícím časově náročnou každodenní léčbu, která představuje zátěž nejen pro samotné žáky, ale také pro osoby o ně pečující (Fidika et al., 2015). Je důležité uvědomit si, že rovněž učitelé se mohou ve své každodenní praxi setkat s ojedinělými případy žáků s tímto onemocněním, a měli by tedy být připraveni poskytnout požadovanou podporu. Tato úloha může být ztížena situací, kdy má učitel k dispozici pouze malé množství informací o komplexních a složitých tématech spjatých s problematikou onemocnění (Bradley-Klug et al., 2010). Za významnou determinantu úspěšnosti

tohoto „úkolů“ lze z obecného hlediska považovat také postoj školy a zázemí, které vytváří nejen svým žákům, ale také zaměstnancům. Napříč odbornými zahraničními zdroji je možné nalézt informace o multidisciplinárním přístupu aplikovaném v prostředí vzdělávacích institucí. Učitelé disponující aktuálními informacemi o zdravotním stavu žáka mohou poté flexibilně reagovat také na měnící se psychosociální potřeby žáků a modifikovat svůj přístup. Potřebu spolupráce mezi zdravotnickým personálem a učiteli při naplňování potřeb žáků zdůrazňují také Bradley-Klug a kolegové (2010). Ti mimo jiné poukazují na důležitost role školního psychologa, jenž by podle autorů měl být prostředníkem mezi školou a zdravotnickým personálem a jeho klíčová úloha spočívá v iniciaci změn s důrazem na oblast prevence a intervence v rámci psychosociální podpory žáků (tamtéž). Klíčovým faktorem při budování funkční spolupráce multidisciplinárního týmu je důvěra.

K dosažení optimálního stavu žáka je nezbytné, aby všichni zúčastnění (žák, rodiče, zdravotnický personál, zaměstnanci školy) pracovali na vztahu založeném na důvěře. Vztahy mohou být lehce narušitelné kupř. neefektivní komunikací, proto lze budování vztahů v rámci multidisciplinárního týmu označit za nikdy nekončící práci (Strawhacker & Wellendorf, 2004). Jak je uvedeno výše, nedílnou součástí týmu jsou rodiče žáka. Rodiče se cítí být izolováni od okolního světa (Gormley et al., 2014), často se u nich objevuje úzkost spojená především se strachem z progresu onemocnění. Dalším „zátěžovým“ prvkem je sdílení zodpovědnosti při léčbě dítěte (Fidika et al., 2015). Péče o dítě s CF staví rodiče před mnohá dilemata. Rodiče vědí, nakolik je pro jejich dítě důležitá fyzická aktivita, snaží se dítě motivovat a povzbuzovat k účasti na běžných hrách se svými vrstevníky. Nicméně je nezbytné dodržovat léčebný režim a stává se, že v důsledku toho, aby se dítě necítilo být odlišné (tím, že opustí hřiště dříve), rodiče daný režim obměňují (Gjengedal et al., 2003). Informovanost rodičů lze považovat za stěžejní aspekt úspěšné psychosociální podpory. V konsenzu s tímto by rodiče ocenili vznik podpůrných svépomocných skupin (Gormley et al., 2014). V rámci psychosociální podpory je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost výše zmíněné problematice „přechodových“ fází v životě člověka. Z toho důvodu se jeví jako vhodné aplikovat také možnou psychoterapeutickou intervenci u nemocných s CF a jejich blízkých osob. Přestože psychoterapie nespadá přímo do pedagogické praxe, školní psycholožky a psychologové mohou být první linií při nabízení této možnosti podpory – současně je tak možné efektivně pracovat s rodiči nemocných dětí/žáků, případně dalšími členy rodiny, stejně jako

členy pedagogického sboru. Možné intervence v podobě review nabízí například Glasscoe a Quittner (2003), kteří uvádějí vhodnost biofeedbacku, masáže, muzikoterapie při fyzioterapii, kognitivně-behaviorální terapie v oblasti zlepšení (problematického) stravování a další intervence reagující na specifické obavy dětí/žáků z léčby během vysoce zátěžových etap v průběhu onemocnění. Jako vhodné doporučení autoři uvádějí podporu a psychoterapii také osobám pečujícím, které jsou v každodenním kontaktu s dětmi/žáky. Patříčnou pozornost zasluhují také rodiče nemocných dětí/žáků, kteří mohou disponovat zátěží plynoucí z role nejbližších pečujících (Goldbeck et al., 2014), případně trpět depresí a úzkostí (Quittner et al., 2014).

Úspěšné zvládnutí onemocnění v období jistého sociálního přechodu, což může být kupříkladu nástup puberty u žáků, vyžaduje značnou flexibilitu a podporu rodiny a přátel (Barker et al., 2012). Je zřejmé, že nastalá situace bude vyžadovat také specifický přístup učitele. Při práci s dospívajícími žáky s CF se problematika léčby onemocnění odvíjí na pozadí rapidních fyzických, psychických a sociálních vývojových změn. V žádném jiném životním období nedochází k tak úzkému spojení biologických a psychosociálních prvků onemocnění a chování jako v adolescenci (Segal, 2008). Pro představu a uvědomění si složitosti problematiky se jeví jako vhodné uvedení změn, které se v průběhu psychického a sociálního vývoje dospívajících žáků objevují. V oblasti psychického vývoje se jedná o změnu myšlení od konkrétního k abstraktnímu, patrné je vnímání sebe sama jako „nedotknutelné“ osoby, rozvíjí se sexuální identita, mění se vnímání vlastního těla, vzrůstá schopnost vzdělávání se – do popředí se dostává rozhodování o budoucí profesi, žáci začínají vnímat nuance v oblasti morálky. Dochází k identifikaci s vrstevníky, objevuje se zájem o druhé pohlaví (LGBT+) a s tímto spojené vyjadřování sexuality – žáci experimentují s kouřením a dalšími formami rizikového chování (Segal, 2008). Změny, které v psychosociálním vývoji žáka probíhají, lze označit za markantní, v případě žáků s CF dochází k vzájemnému ovlivňování těchto změn s onemocněním. CF se stává automatickou součástí dospívajícího žáka. V důsledku působení CF na psychický vývoj žáků dochází k jisté formě infantilního chování žáků. V mnoha případech se žáci adaptují na tzv. roli nemocného, jejich chování lze označit za egocentrické. Narušené je rovněž vnímání vlastní sexuální atraktivity v důsledku slabé tělesné konstituce, což je spjato s povahou onemocnění. V neposlední řadě se u žáků s CF mohou objevit sklony k depresím (tamtéž).

Akceptaci onemocnění lze označit za složitý proces mající vliv na emoce jedince. Akceptace onemocnění poté působí na subjektivní vnímání vlastní osoby jedincem trpícím daným onemocněním. I v případě přijetí onemocnění na kognitivní úrovni se prožívání může vyznačovat přítomností negativních emocí, které významně ovlivňují život jedince, jak tvrdí Badlanová (2006). Táž autorka považuje za důležité, aby si odborníci z oblasti zdravotnictví uvědomovali možnost pocitu izolace u svých pacientů a snažili se danou skutečnost reflektovat a odhadnout, jakým způsobem bude ovlivňovat chování mladých lidí s CF ve vztahu k léčbě. Jak podotýká Segal (2008), vzhledem ke zmíněným komplikacím onemocnění se dospívajícím žákům nedaří navazovat partnerské vztahy. Dospívající je zapojen do procesu rozhodování o léčbě a dalších intervencích (tamtéž). Možnost být zapojen do tohoto procesu hodnotí jedinci s CF jako podstatnou determinantu poskytované podpory (Badlan, 2006). Velmi důležité je zajištění kontinuity péče. Svou roli sehrávají podpůrné skupiny, o jejichž existenci je dospívající žák informován, nicméně záleží pouze na jeho volbě, zda se stane členem skupiny, či nikoliv. Existuje reálná možnost, že se žák bude těmto skupinám vyhýbat ve snaze začlenit se do „normálního“ kolektivu (Segal, 2008).

Závěr

V textu byla tematizována jinakost/odlišnost dětí, žáků a studentů, která je založena přítomností CF. Na koncept jinakosti/odlišnosti bylo nahlíženo pohledem limitací, se kterými je jedinec každodenně konfrontován – jde o specifika vyplývající z onemocnění. Zmíněná jinakost/odlišnost se dotýká mnoha oblastí života jedince. Oblast komplexního přístupu a podpory osob s CF je značně rozsáhlá. Z tohoto důvodu byla autory cíleně zvolena témata, o kterých se domnívají, že by mohla zakládat jinakost/odlišnost dětí, žáků a studentů s CF. Na základě rešeršní činnosti byla identifikována a následně deskribována témata symptomatologie onemocnění, vazby na jinakost/odlišnost a kvalitu života. Dále byl deskribován přístup okolí k nositeli onemocnění, a proto je řešena rovněž problematika stigmatizace, viktimizace, socializace a postojů společnosti. Neméně důležitým aspektem majícím vliv na vnímání jinakosti/odlišnosti je prožívání přítomnosti CF nejen samotným nositelem onemocnění, ale i jeho blízkým okolím. Zkušenosti související s přítomností CF, stejně tak jako uvědomění si konečnosti vybraného infaustního onemocnění, jsou neodmyslitelnou doménou řešené oblasti problematiky. S percepcí přítomnosti CF u dětí, žáků a studentů v podobě

závažného, nevyléčitelného a smrtelného onemocnění úzce souvisí také nutnost specifické podpory (psychické, psychosociální, sociální, emoční apod.). Problematické aspekty vyplývající z onemocnění, které mohou být součástí jinakosti/odlišnosti, se vyskytují ve výchovně-vzdělávacím procesu, jeho nezbytných modifikacích či individuálně koncipovaných přístupech učitele jako klíčové osoby participující na inkluzivním vzdělávání.

Další výzkumné aktivity by měly, podle autorů příspěvku, být zaměřeny na přípravu budoucích i stávajících učitelů v problematice umírání žáka, v procesech vyrovnávání se s psychosociální zátěží; dále by měly (pro naše sociokulturní prostředí) rozpracovat měřitelnost stigmatu, kvality života (v podobě specifického instrumentu), stejně jako self-efficacy a strategií copingu. Jako výzvu autoři příspěvku považují rozpracování témat každodenní percepce subjektivního stavu daného aktuální zdravotní situací dítěte/žáka a případných přání (požadavků) dětí s CF, respektive konceptualizování pojmu *potřeby dětí s CF* pro následnou aplikaci do edukačního procesu a jeho teorií. Jako velice významná témata se rovněž jeví práce s nadějí, specifika časového období *end-of-life*, s tím související paliativní nebo hospicová péče věnovaná žákovi s CF a rovněž problematika „normálnosti života“ v podobě aktivit směřujících k podpoře žáka a k práci s konceptem blížícího se úmrtí spolužáka ve třídním kolektivu. Jinakost/odlišnost žáka popisovaná ve spojení s CF spočívá v jeho specifických potřebách, které vyplývají z případných změn zdravotního stavu a postojů jeho okolí. Současný stav vzdělávání v našich podmínkách, které respektuje požadavek společného vzdělávání, by měl případné jinakosti/odlišnosti a rozdílnosti stírat.

Literatura

- Abbott, J., Hart, A., Morton, A., Gee, L., & Conway, S. (2008). Health-related quality of life in adults with cystic fibrosis: The role of coping. *Journal of Psychosomatic Research, 64*(2), 149–157.
- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Admi, H. (1996). Growing up with a chronic health condition: A model of an ordinary lifestyle. *Qualitative Health Research, 6*(2), 163–183.
- Badlan, K. (2006). Young people living with cystic fibrosis: An insight into their subjective experience. *Health & Social Care in the Community, 14*(3), 264–270.
- Barker, D. H., Driscoll, K. A., Modi, A. C., Light, M. J., & Quittner, A. L. (2012). Supporting cystic fibrosis disease management during adolescence: The role of family and friends. *Child: Care, Health and Development, 38*(4), 497–504.

- Besier, T., Born, A., Henrich, G., Hinz, A., Quittner, A. L., & Goldbeck, L. (2011). Anxiety, depression, and life satisfaction in parents caring for children with cystic fibrosis. *Pediatric Pulmonology*, 46(7), 672–682.
- Berge, J. M., & Patterson, J. M. (2004). Cystic fibrosis and the family: A review and critique of the literature. *Families, Systems & Health*, 22(1), 74–100.
- Berge, J. M., Patterson, J. M., Goetz, D., & Milla, C. (2007). Gender differences in young adults' perceptions of living with cystic fibrosis during the transition to adulthood: A qualitative investigation. *Families, Systems & Health*, 25(2), 190–203.
- Boyle, I. R., di Sant'Agnesse, P. A., Sack, S., Millican, F., & Kulzycki, L. L. (1976). Emotional adjustment of adolescents and young adults with cystic fibrosis. *Journal of Pediatrics*, 88(2), 318–326.
- Bradley-Klug, K. L., Sundman, A. N., Nadeau, J., Cunningham, J., & Ogg, J. (2010). Communication and collaboration with schools: Pediatricians' perspectives. *Journal of Applied School Psychology*, 26(4), 263–281.
- Cannadine, D. (2013). *The undivided past: Humanity beyond our differences*. New York: Alfred A. Knopf.
- Carson, M. A. (2015). *Identifying health, educational, and social emotional needs and potential intervention strategies for children with cystic fibrosis first entering elementary school* (Disertační práce). Dostupné z <https://search.proquest.com/docview/1722047962?pq-origsite=gscholar>
- Cataldo, J. K., Slaughter, R., Jahan, T. M., Pongqun, V. L., & Hwang, W. J. (2011). Measuring stigma in people with lung cancer: Psychometric testing of the Cataldo lung cancer stigma scale. *Oncology Nursing Forum*, 38(1), 46–54.
- Cystic Fibrosis Canada. (2014). *Education and cystic fibrosis*. Dostupné z http://www.cysticfibrosis.ca/uploads/resources/overall/EN_EDUCATION_AND_CF_WEB_Compressed.pdf
- Cystic Fibrosis Trust. (2016). *School and cystic fibrosis: A guide for parents from pre-school to primary*. Dostupné z <https://www.cysticfibrosis.org.uk/~media/documents/life-with-cf/education-and-employment/schools-pack-2016.ashx>
- D'Auria, J. P., Christian, B. J., & Richardson, L. F. (1997). Through the looking glass: Children's perceptions of growing up with cystic fibrosis. *The Canadian Journal of Nursing Research*, 29(4), 99–112.
- D'Auria, J. P., Christian, B. J., Henderson, Z. G., & Haynes, B. (2000). The company they keep: The influence of peer relationships on adjustment to cystic fibrosis during adolescence. *Journal of Pediatric Nursing*, 15(3), 175–182.
- Dogan, S. (2000). *Turkey, as "other" and being "othered"* (Závěrečná práce). Dostupné z <http://selcengur.com/TurkeyAsOther.pdf>
- Ernst, M. M., Johnson, M. C., & Stark, L. J. (2010). Developmental and psychosocial issues in cystic fibrosis. *Pediatric Clinics of North America*, 58(4), 865–885.
- Fidika, A., Herle, M., Herschbach, P., & Goldbeck, L. (2015). Fear of disease progression questionnaire for parents: Psychometric properties based on a sample of caregivers of children and adolescents with cystic fibrosis. *Journal of Psychosomatic Research*, 79(1), 49–54.
- Fila, L. (2014). Cystická fibróza u dospělých. *Interní medicína*, 16(2), 54–60.

- Gallos, J. V., & Ramsey, V. J. (1997). *Teaching diversity: Listening to the soul, speaking from the heart*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gjengedal, E., Hanestad, B. R., Rustøen, T., & Wahl, A. K. (2003). Growing up and living with cystic fibrosis: Everyday life and encounters with health care and social services – a qualitative study. *Advances in Nursing Science*, 26(2), 149–159.
- Glasscoe, C. A., & Quittner, A. L. (2003). Psychological interventions for cystic fibrosis. *The Cochrane database of systematic reviews*. Dostupné z <http://cochranelibrary-wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD003148/abstract>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of a spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Goldbeck, L., Fidika, A., Herle, M., & Quittner, A. L. (2014). Psychological interventions for individuals with cystic fibrosis and their families. *The Cochrane database of systematic reviews*. Dostupné z <http://cochranelibrary-wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD003148.pub3/abstract>
- Gormley, H., Duff, A., Brownlee, K., & Hearnshaw, C. (2014). What parents of children with cystic fibrosis expect of educational events. *Nursing Children & Young People*, 26(7), 21–24.
- Grieve, A. J., Tluczek, A., Racine-Gilles, C. N., Laxova, A., Albers, C. A., & Farrell, P. M. (2011). Associations between academic achievement and psychosocial variables in adolescents with cystic fibrosis. *The Journal of School Health*, 81(11), 713–720.
- Groeneveld, I. F., Sosa, E. S., Pérez, M., Fiuza-Luces, C., Gonzalez-Saiz, L., Gallardo, C., López-Mojares, L. M., Ruiz, J. R., & Lucia, A. (2012). Health-related quality of life of Spanish children with cystic fibrosis. *Quality of Life Research*, 21(10), 1837–1845.
- Hafetz, J., & Miller, V. A. (2010). Child and parent perceptions of monitoring in chronic illness management: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 36(5), 655–662.
- Hagel, L. D., Mainieri, A. S., Zeni, C. P., & Wagner, M. B. (2009). Brief report: Accuracy of a 16-item questionnaire based on the HEADSS approach (QBH-16) in the screening of mental disorders in adolescents with behavioural problems in secondary care. *Journal of Adolescence*, 32(3), 753–761.
- Hanxhiu, A., McKay, K., Singh-Grewal, D., & Fitzgerald, D. A. (2017). Question 10: Could the burden of care with cystic fibrosis impact on educational outcomes? *Paediatric Respiratory Reviews*, 23, 56–60.
- Higham, L., Ahmed, S., & Ahmed, M. (2013). Hoping to live a “normal” life whilst living with unpredictable health and fear of death: Impact of cystic fibrosis on young adults. *Journal of Genetic Counselling*, 22(3), 374–383.
- Chrastina, J., Smékalová, L., Maštalíř, J. & Snopek, P. (2015). Pedagogicko-psychologické aspekty života osob s diagnózou cystická fibróza – dopad do formálního vzdělávání a dalších forem celoživotního vzdělávání. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Evropské pedagogické fórum 2015: přínosy, výzvy, očekávání* (s. 97–108). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Christian, B. J., & D'Auria, J. P. (1997). The child's eye: Memories of growing up with cystic fibrosis. *Journal of Paediatric Nursing*, 12(1), 3–12.
- Christian, B. J., D'Auria, J. P., & Moore, C. B. (1999). Playing for time: Adolescent perspectives of lung transplantation for cystic fibrosis. *Journal of Paediatric Health Care*, 13(3), 120–125.

- Jamieson, N., Fitzgerald, D., Singh-Grewal, D., Hanson, C. S., Craig, J. C., & Tong, A. (2014). Children's experiences of cystic fibrosis: A systematic review of qualitative studies. *Paediatrics*, *133*(6), 1683–1697.
- Kappler, M., & Griese, M. (2009). Mukoviszidose. Zwischen Normalität und Behinderung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, *157*, 121–128.
- Koch, L., Jansen, L., Brenner, H., & Arndt, V. (2013). Fear of recurrence and disease progression in longterm (≥ 5 years) cancer survivors: A systematic review of quantitative studies. *Psycho-Oncology*, *22*(1), 1–11.
- Lebel, S., & Devins, G. (2008). Stigma in cancer patients whose behaviour may have contributed to their disease. *Future Oncology*, *4*(5), 717–773.
- McDonald, C. M., Haberman, D., & Brown, N. (2013). Self-efficacy: Empowering parents of children with cystic fibrosis. *Journal of Cystic Fibrosis*, *12*(5), 538–543.
- Mighten, J., & Overend, J. (2016). *Cystic fibrosis and school information for schools*. Dostupné z <https://www.nuh.nhs.uk/handlers/downloads.ashx?id=26844>
- Moola, F. J., & Norman, M. E. (2011). “Down the rabbit hole”: Enhancing the transition process for youth with cystic fibrosis and congenital heart disease by re-imagining the future and time. *Child: Care, Health and Development*, *37*(6), 841–851.
- Nick, J. A., Chacon, C. S., Brayshaw, S. J., Jones, M. C., Barboa, C. M., St Clair, C. G., ... Sontag, M. K. (2010). Effects of gender and age at diagnosis on disease progression in long-term survivors of cystic fibrosis. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, *182*(5), 614–626.
- Oliver, K. N., Free, M. L., Bok, C., McCoy, K. S., Lemaneck, K. L., & Emery, C. F. (2014). Stigma and optimism in adolescents and young adults with cystic fibrosis. *Journal of Cystic Fibrosis*, *13*(6), 737–744.
- Pakhale, S., Armstrong, M., Holly, C., Edjoc, R., Gaudet, E., Aaron, S., Tasca, G., Cameron, W., & Balfour, L. (2014). Assessment of stigma in patients with cystic fibrosis. *BMC Pulmonary Medicine*, *14*, 76.
- Palmer, M. L., & Boisen, L. S. (2002). Cystic fibrosis and the transition to adulthood. *Social Work in Health Care*, *36*(1), 45–58.
- Pfeffer, P. E., Pfeffer, J. M., & Hodson, M. E. (2003). The psychosocial and psychiatric side of cystic fibrosis in adolescents and adults. *Journal of Cystic Fibrosis*, *2*(2), 61–68.
- Pizzignacco, T. M., de Mello, D. F., & de Lima, R. A. (2010). Stigma and cystic fibrosis. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, *18*(1), 139–142.
- Quittner, A. L., Goldbeck, L., Abbott, J., Duff, A., Lambrecht, P., Solé, A., ... Barker, D. (2014). Prevalence of depression and anxiety in patients with cystic fibrosis and parent caregivers: Results of The International Depression Epidemiological Study across nine countries. *Thorax*, *69*(12), 1090–1097.
- Reid, D. W., Blizzard, C. L., Shugg, D. M., Flowers, C., Cash, C., & Greville, H. M. (2011). Changes in cystic fibrosis mortality in Australia, 1979–2005. *The Medical Journal of Australia*, *195*(7), 392–395.
- Russo, K., Donnelly, M., & Reid, A. J. M. (2006). Segregation: The perspectives of young patients and their parents. *Journal of Cystic Fibrosis*, *5*(2), 93–99.
- Segal, T. Y. (2008). Adolescence: What the cystic fibrosis team needs to know. *Journal of the Royal Society of Medicine*, *101*(1), 15–27.

- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Sochocka, L., Noczyńska, A., & Wojtyłko, A. (2011). Choroba przewlekła w życiu dziecka. Aspekt społeczny oraz psychologiczny na przykładzie Cukrzycy typu 1. *Medycyna Środowiskowa*, 14(3), 59–63.
- Staszak, J.-F. (2008). Other/Otherness. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (s. 43–47). Oxford: Elsevier.
- Strawhacker, M. T., & Wellendorf, J. (2004). Caring for children with cystic fibrosis: A collaborative clinical and school approach. *The Journal of School Nursing*, 20(1), 5–15.
- Tluczek, A., Clark, R., McKechnie, A. C., & Brown, R. L. (2015). Factors affecting parent-child relationships one year after positive newborn screening for cystic fibrosis or congenital hypothyroidism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 36(1), 24–34.
- Tong, A., Jones, J., Craig, J. C., & Singh-Grewal, D. (2012). Children's experiences of living with juvenile idiopathic arthritis: A thematic synthesis of qualitative studies. *Arthritis Care & Research*, 64(9), 1392–1404.
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioural Paediatrics*, 31(1), 1–8.
- Willis, E., Miller, R., & Wyn, J. (2001). Gendered embodiment and survival for young people with cystic fibrosis. *Social Science & Medicine*, 53(9), 1163–1174.

“I’m different, I’m salty... and I’m going to die earlier” (child/pupil with cystic fibrosis in educational environment)

Abstract: Within the present conception of inclusive education, a teacher might give lessons to a diverse group of “different” pupils. Pupils with cystic fibrosis (CF) might also be among them. CF is an incurable, progressive, and terminal illness imposing numerous limitations on everyday activities, including the school activities. The review study aims to analyse, describe, and interpret chosen life spheres of pupils and students with the illness, setting their “otherness/anotherness” in the educational process and environment. Methodological framework involved analytical, synthetic, and interpretative activities in the form of monographic procedure based on researching foreign papers and studies from available databases. Within thematic fields, that could bring about the “otherness/anotherness” in patients with CF, the following themes were covered: CF symptomatology, a community’s approach (stigma/stigmatization, victimization, community’s attitudes etc.), a person’s state subjectivity (experiencing, personal experience, the fear of death, the fear of the illness progression, anxiety, hope, depression, resilience, self-efficacy), support “required” by pupils with CF (psychological, psychosocial, emotional, relationship, parental, etc.), as well as the educational process specifics. The “otherness/anotherness” described within CF is grounded in the pupils’ specific needs following from potential health

condition and community's attitudes changes. The current state of our education, respecting the demand for inclusive education, should “settle/wipe off” possible differences and “otherness/anotherness”, primarily by means of effective pre-gradual teacher training and continuous educating in the given field.

Key words: otherness/anotherness, cystic fibrosis, limitation, fear, death, education, psychosocial support

Autoři

Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc,
e-mail: jan.chrastina@upol.cz

Mgr. Tereza Klvaňová, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc,
e-mail: tereza.klvanova01@upol.cz

Mgr. Bianka Hudcová, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc,
e-mail: bianka.hudcova01@upol.cz

Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládání „rozmanitosti“ v praxi

Stanislav Štech

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Školní socializace stále rozmanitější žákovské populace po stále delší dobu je nesporně trendem, který vzdělávání v posledních více než sto letech charakterizuje snad nejvíce. Dvacáté století je sice podle díla Ellen Keyové nazývané stoletím dítěte, ale zrovna tak by mohlo být nazváno stoletím postupně rozšiřované scholarizace dětí ze všech sociálních vrstev, materiálně nebo kulturně bohatších stejně jako v tomto ohledu ochuzených, dívek stejně jako chlapců, zdravých i zdravotně postižených. Školní docházka se postupně prodlužuje a má stále více podobu společného vzdělávání všech zmíněných skupin. Výjimku tvoří případy návratu k rané selekci těch „nadanějších“, jako je tomu v případě víceletých gymnázií například v ČR. Z hlediska historické, tzv. dlouhé vlny se však ze školy, která byla na začátku 20. století „komplementem“ kulturní výchovy dětí střední třídy (srov. Tonucci, 1992), stala instituce poskytující základní předpoklady pro začlenění do společnosti všem dětem.

Zvládání této rozmanitosti ovšem přináší problémy pedagogické, zejména didaktické, i postojové. Od přelomu 80. a 90. let minulého století na ně upozorňují pedagogové a sociologové (např. Demailly, 1987). Konstatují, že učitelé se musejí vyrovnávat s novými požadavky na vzdělávání dětí ve škole. Jsou vyvolány především výše zmíněnou demokratizací vzdělávání vedoucí k masovému přístupu dětí ze všech sociálních vrstev a dětí s řadou znevýhodnění na stále vyšší stupně škol. To staví učitele před velice diverzifikovaný soubor žáků, což mu téměř znemožňuje bezproblémově aplikovat uniformní vyučovací postupy. A za druhé, žáci a jejich rodiny spatřují ve škole jednu z hlavních nadějí a možností, jak vůbec úspěšně vstoupit do života, mimo školu je taková cesta málo pravděpodobná. Vzniká tak souběh tlaků, který představuje nepříjemné břemeno pro učitelovo profesní sebepojetí. Na jedné straně si situace vynucuje *didaktickou tvořivost*, hledání způsobů, jak učivo přiblížit velmi různě připraveným žákům, experimentovat s projektovými metodami na mezipředmětovém principu při zachování epistemologické čistoty jednotlivých předmětů (tj. naučit např. korektně matematicky myslet, obecně „remain true to the discipline“, viz Schleicher, 2018). Na druhé

straně se nejen vědně-oborové poznatky promítnuté do učiva, ale i didaktické postupy stávají pro úspěšné vzdělávání pouhou podmínkou nutnou, nikoli však postačující, a změněná populace žáků vyžaduje změnu pedagogických přesvědčení a postojů, včetně osvojení nových psychologických a sociologických poznatků. To jsme v podmínkách ČR zažili například v případě kurikulární reformy, jejíž ne zcela zdařilé provedení vyvolalo odlišné interpretace (Janík, 2013; Straková, 2013; Štech, 2013). Jádrem těchto interpretací se však točí kolem dvou zmíněných tlaků na změnu. Aktuálním příkladem stejných tlaků je implementace další fáze začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, označovaná jako společné vzdělávání. To se stalo frekventovaným tématem veřejných debat o vzdělávání. Postupně zesílily kritické hlasy a odmítavý postoj části pedagogické i laické veřejnosti k takzvané inkluzi.

Jak by tedy asi mohla znít jakási dlouhá věta inspirovaná slovem „inkluzi“ a syntetizující názory na tento jev převažující ve veřejném prostoru? Pokusím se ji formulovat: jde o ideologický výmysl na pokyn Bruselu povinně nahánějící všechny děti s nějakým postižením do běžných škol; tento nápad nerozumí naší staré dobré tradici kvalitních speciálních škol, které zlikviduje, uškodí nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i všem ostatním, zejména nadaným, které zpomalí v jejich vývoji; a ke všemu je to příliš drahé a nejsou na to peníze, které budou chybět na platech učitelů a dalších výdajích na školství.¹

Taková obvinění si žádají argumentované zdůvodnění, proč k rozšíření a facilitaci společného vzdělávání v našich školách došlo. V tomto textu se budu věnovat nejprve pojmovému zmatku, který nastal v souvislosti s inkluzivním vzděláváním a který je zdrojem řady nedorozumění. Dále upozorním na pedagogická a psychologická východiska společného vzdělávání a problémy, které vyvolává. A také považuji za potřebné na datech z prvního roku implementace kriticky ukázat rozdíl mezi „pohledem na distanc“ (celkové

¹ Vzhledem k odbornému žánru textu se nebudu podrobněji vyjadřovat k politickému kontextu implementace další fáze inkluzivního vzdělávání u nás. Polemickou stať může čtenář nalézt zde: <http://denikreferendum.cz/clanek/26672-bludy-kolem-takzvané-inkluzi>. Velmi podrobně jsem „český případ“ obecného trendu posilování inkluzivního vzdělávání v Evropě prezentoval na mezinárodní konferenci ECNAIS (European Council of National Associations of Independent Schools) *Inclusion in Education*, která se konala v Praze ve dnech 23. až 25. listopadu 2017 a organizovalo ji Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska (základní informace a prezentace mého vystoupení zde: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-stech-na-seminari-inkluzi-ve-vzdelavani>).

statistiky) a pohledem „zevnitř“, tj. mezi *etic* a *emic* přístupem. Tento rozdílný pohled je podle mě základem neporozumění ve sporech o takzvanou inkluzi.

1 Zmatení pojmů aneb o čem vlastně mluvíme?

Proč hovořit o „takzvané“ inkluzi a je užívání výrazu „společné vzdělávání“ oprávněné? Pojmy integrace nebo inkluze se v našem slovníku a uvažování objevují díky vývoji výchovně-vzdělávacích systémů směrem k hodnotám rovnosti (*equality*) a spravedlivosti (*equity*), které mají vést ke spravedlnosti (*justice*). Lze dokonce říci, že s pozdní modernitou se tyto hodnoty zdůrazňují tím více, čím více hrozí, že se jim v realitě vzdálíme.²

Od začátku 90. let tak probíhalo zařazování dětí s různými znevýhodněními nebo postiženími (později: žáků se „speciálními vzdělávacími potřebami“ – SVP) do běžných škol tam, kde došlo k dohodě mezi rodiči a školou. Počet těchto žáků rostl, ale po známé deklaraci ze Salamanky z roku 1994 se objevil pojem inkluzivního vzdělávání pod heslem „pouhá integrace nestačí“.

Analýzy ukazují, že zkrátka nestačí jen formální nárok nebo přístup ke vzdělávání – pro jeho optimální využití je třeba mít také podmínky a nástroje. Proto třeba Lynchová a Baker hovoří o nutnosti zajišťovat rovnost podmínek, nejen příležitostí a přístupu (2005). Ukazuje se, že i když se v mnoha zemích tento formální otevřený přístup (*access*) podařilo uskutečnit, výsledky integrace nebyly vždy uspokojivé. Především se ukázalo, že společné vzdělávání v běžné škole není ani s podporou v zájmu všech žáků se SVP. Záleží na povaze a hloubce znevýhodnění, a proto je nezbytné individuální posouzení každého jednotlivého případu. Většina politik inkluzivního vzdělávání, včetně té české, tuto skutečnost respektuje.

Přibližně kolem roku 2000 podle mne nastal pojmový zmatek vyplývající z více významů, které pojmy spojené s inkluzivním vzděláváním u různých autorů mají.

Také podle P. Farrella (2002) skutečná inkluze vyžaduje kromě integrace ještě splnění dalších podmínek: akceptaci, participaci a podmínky pro dosažení výsledků (*achievement*) a probíhá tak ve čtyřech fázích nebo spíše stupních.

² Na mysli mám zejména stále více se rozrůzňující typy a formy vzdělávání, příliš ranou segregaci žáků do různých typů škol (např. víceletá gymnázia), které vedou ke stále větší rozrůzňenosti kvality a také hodnoty získaného vzdělání – nejen v závislosti na tzv. nadání, ale i podle sociálních, kulturních, ekonomických, etnických a dalších podmínek.

Integrace, tj. prostá fyzická přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, představuje absenci exkluze (vyloučení) a je elementární podmínkou společného vzdělávání. Jak ukazují data z matrik MŠMT, tento proces u nás zesílil od druhé poloviny první dekády tohoto století, zejména od roku 2010. Jinak řečeno: i bez proinkluzivní novely výrazně stoupal počet rodičů, kteří požadovali umístění svých dětí se SVP do běžné školy, a počet škol, které jim vyhověly. Dnes je u nás v běžných školách 77 % žáků se SVP. A stejný vývoj platí i pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP). Takzvané praktické školy, které se staly hlavním nositelem odporu proti inkluzivnímu vzdělávání, tedy začaly pociťovat jejich úbytek dávno před rokem 2016, kdy vstoupila v účinnost novela schválená na jaře 2015. V té době však nebylo komu připisovat vinu za tento stav. Rodičům? Běžným základním školám? To se paradoxně změnilo s koncem roku 2015, kdy začala příprava implementace novely zákona přinášející zajištění dalších stupňů inkluzivního vzdělávání (podporu materiální, personální i vzdělávací³).

Za další fázi prosazování inkluzivního vzdělávání považuje Farrell *akceptaci*. Ta je i podle dalších autorů (Barton, 2003; Gordon, 2013) rozhodující pro úspěch inkluze.⁴ Znamená zajistit, že tito žáci budou přijati učiteli, svými spolužáky i jejich rodiči jako plnohodnotní a aktivní členové školní komunity. Dosáhnout naplnění této zdánlivě „jen“ symbolické či psychologické podmínky však není snadné. Jde o významnou postojovou změnu. Stále přitom hrozí buď sentimentálně slitovný, „pomáhající“ postoj vedoucí k minimálním nárokům na žáky se SVP, nebo naopak tabuizace odporu k „jinakosti“ vedoucí k separaci (když ne fyzické, tak alespoň vnitřní). Akceptace je silně ovlivněna podmínkami pro společné vzdělávání žáků ve škole a současně je předpokladem jejich udržení, a tedy úspěšné inkluze. Stačí negativní zkušenost s jedním žákem, nepřipravený asistent pedagoga, tvrdohlavý a ke svému dítěti nekritický rodič trvajících na nesmyslných požadavcích nebo nárůst „papírování“, a akceptace společného vzdělávání je oslabena. Tendence lidí rychle zobecňovat platí i pro učitele.

I povrchní analýza zahraniční literatury ukazuje, že potíže s přijetím vzdělávání žáků se SVP v běžných školách nejsou žádným českým specifickým v důsledku „zpackaného“ pojetí inkluze. Nejfrekventovanějšími pojmy jsou *obstacles*, *resistence* a *attitude change* (typicky viz Curchod-Ruedi et al., 2013).

³ Ponechme v této chvíli stranou hodnocení, jak byly tyto podpory zajištěny, v jaké kvalitě a vzájemné korespondenci. O tom dále v textu.

⁴ Podle zkušeností z řady zemí (např. Kanada, Norsko, Španělsko) jde o proces trvajících roky (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016).

Akceptaci myšlenky inkluze naopak pomáhá, když se vytvoří adekvátní podmínky pro aktivní účast dětí se SVP na většině školních činností, tedy *participation*. Vyloučení by měli být jen z minima z nich. *Inclusive classroom* označuje širěji třídu, v níž se díky zařazení dětí se SVP daří zlepšovat i situaci ostatních méně výkonných a úspěšných.

Dostáváme se tak k nejnáročnějšímu požadavku či stupni inkluzivního vzdělávání nazývanému *achievement*. Farrell mluví o stavu, kdy podmínky a příležitosti zajišťují, že žáci mají hmatatelné učební *výsledky*. Jinými slovy, kvalita inkluze se neposuzuje jen na vstupu, podle zajištěných podmínek, vybavenosti, vzdělanosti učitelů atd., ale především na výstupu, podle toho, co tyto děti po čase umějí, jaké výsledky vykazují. To samozřejmě nelze vyhodnotit po jednom roce a měřítkem nemohou být jen jejich vzdělávací výsledky (kognitivní pokrok) ve srovnání s výsledky žáků bez SVP. I zahraniční studie v zemích, kde inkluzivní vzdělávání nastalo mnohem dříve než u nás, tvrdí, že empirické studie zkoumající tyto efekty chybějí (Gordon, 2013). Vedle toho je ovšem nutné připomenout, že stejně tak chybějí empirické longitudinální studie prokazující, že vzdělávání žáků se SVP ve speciálních školách (zejména těch, které vzdělávají žáky s lehkým mentálním postižením) je efektivnější než v případě jejich začlenění do běžné třídy s podporou. Navíc – je pochybné, zda hlavním cílem inkluze má být především (kognitivní) výkon nebo spíše socializace, kooperace, sdílení.

Teprve celý několikastupňový proces uvedený výše představuje plně inkluzivní vzdělávání. Po zajištění integrace (většinou právním aktem) nastává období vytváření podmínek, posilování akceptace, vyladování systému včetně role školských poradenských zařízení a tak dále. To označujeme jako společné vzdělávání směřující k inkluzi.

Na první pohled se tedy situace zdá být jasnou. P. Farrell nicméně upozorňuje, že pozornost těch, kteří prosazují inkluzivní vzdělávání, se výrazně zaměřuje spíše na vnější a formální znaky (finanční náročnost, prostorové vybavení a didaktické, diagnostické, poradenské pomůcky atd.). V celém procesu bychom neměli opominout některé skryté, neuvědomované překážky inkluze. Fungují na implicitní úrovni jako součást našeho antropologického nastavení nebo sociálních a kulturních stereotypů.

2 Sociálně-kulturní překážky akceptace inkluze

Gordon (2013) hovoří v souvislosti s potížemi v zavádění inkluze o tom, že největší bariéry představují naše stereotypy a „mentální návyky“.⁵

Jako první zmiňuje *antropologická tabu*, ze kterých vyplývají některé „zákazy“ bránící nám uznat, že postižený člověk patří do společenství ostatních, že je jako „my“. Tak jako se v dávnější minulosti postižený trestal ostrakizací a nebylo vhodné s ním komunikovat, tak ještě dnes lidé od postižených osob instinktivně odvracejí pohled. Ona stigmatizace (zejména viditelná) vyvolává bázeň, odtažení, odmítnutí. Tato jinakost sice nebrání setkání a toleranci přítomnosti postiženého, avšak zabraňuje jeho akceptaci. Jsou hodnoty, kterých si naše civilizace cení více než jiných (zdraví, krása, vysoký výkon) – a to pak vyvolává potřebu (se) leckdy urputně překonat při podpoře nějakým způsobem handicapovaných jedinců. Švarcová (2006) konstatuje, že mnoho lidí (včetně řady odborníků, např. lékařů) se domnívá, že postižení lidé by měli být „uklizeni“ do specializovaných zařízení. To podle ní výrazně brzdí jejich začlenění do společnosti cestou vzdělávání. Podobné překážky tematizuje ve své práci o inkluzivním vzdělávání v ČR Pivarč (2015). Zdůrazňuje významnou roli stereotypů a představ o postižených jako „psychosociálních bariér“ ve vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Zadruhé, *chybí etika odlišnosti či jinakosti*. Majoritní společnosti, které byly poměrně dlouho uzavřené jinakosti (např. etnicky relativně homogenní společnost s nízkou mírou imigrace), mají potíže s tolerancí nebo uznáním odlišných jedinců. V takové společnosti se respektování odlišných jedinců často přetavuje do jakéhosi „slitovného“ postoje: ctíme nutnost pomoci slabším a znevýhodněným (charitativní postoj), ale nevnímáme je jako plnohodnotné bytosti, které mají (mohou mít) schopnosti umožňující je zapojit do „našeho světa“.

V západních společnostech výkonového charakteru také *převažuje étos standardizace*. V naší civilizaci jsme během 20. století i pod vlivem pedagogiky a psychologie přijali za svou myšlenku, že vše je nutno podřídit co nejrychleji normativním standardům. Efekt testování a výkonových norem v oblasti intelektu, vědomostí i hodnotových orientací a osobnostních vlastností je

⁵ V případě odporu k integraci etnicky odlišných jedinců lze uvažovat i o sociálně-psychologické překážce, kterou můžeme označit jako obranu před sociální devalorizací (před subjektivně pocíťovaným „pádem níže“ ve stratifikaci společnosti). Příslušníci majority, kteří mají nízké postavení, nejsou přátelsky nakloněni integraci lidí s ještě nižším postavením, protože ta z nich dělá stejné „párie“, bere jim předmět převahy nad nimi a znemožňuje jim vidět sama sebe jako ty, kteří nejsou „úplně na dně“.

v tomto ohledu výmluvný. Étosem non-standardizace míní Barton (2003) nezbytnost akceptovat i nestandardní chování jako hodnotu. Takový postoj znamená ptát se po předpokladech, podmínkách, důvodech tohoto chování dříve, než zaujmeme hodnotící postoj (což neznamená tolerovat za všech okolností vše).

A konečně, významnou překážkou inkluzivního vzdělávání „jiných“ žáků je převažující *způsob předávání poznatků/hodnot/postojů ve škole*. V ní svádí souboj tzv. seriální (oborový, vědní) kód s kódem integrovaným (např. průřezová témata projektové výuky bližší životu). Učivo i vyučovací metody postavené na kódu oborovém, vnitřně přísně uspořádaném, vedou u dětí s poruchami učení k orientaci jen na povrchové příznaky a struktury v učivu. Vytvářejí tak u nich pocit nesrozumitelnosti běžného školního prostředí jako něčeho cizího. Aktivní participace na učení by vyžadovala mobilizovat takzvané hluboké struktury. Tomu však nenapomáhá ani příliš „na život orientovaná“ didaktika. Ta spíše vyvolává chvilkové zaujetí, nikoli hlubší pochopení významu učiva.

Zmíněné překážky se pak promítají i do psychologické argumentace proti (a ovšem i pro) rozšíření inkluzivního vzdělávání.

3 Psychologické překážky – „gausismus“ vs. optimismus změny

V zahraniční literatuře je za nejvýznamnější bariéru považováno tzv. esencionalistické uvažování (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016).

Gillborn a Youdellová (2001) již na začátku milénia poukázali na to, že rostoucí individualismus v kontextu tlaku na výkon a soutěž přinesl návrat esencionalistické logiky. Ta vychází z dříve vyvrácených přesvědčení, že intelektové předpoklady jsou víceméně dané a neměnné. Každý se s nimi rodí. V této logice se podobně uvažuje i o dalších schopnostech člověka. Praktickým důsledkem je pak mínění, že každý si zaslouží své zařazení ve vzdělávacím systému, a proto selektivní systém odpovídá „přirozenému“ rozložení individuálních předpokladů lidí.⁶ Odkaz k „přirozenosti“ a idea korespondence

⁶ Není zde prostor rozebírat tvrzení některých sociologů (nejsilněji Bourdieu), že je tomu přesně naopak – mocenské poměry a distribuce sociálních institucí vytváří či posilují ideu přirozené distribuce schopností lidí. Lidé s převahou názorného a praktického myšlení končí jako „manuálové“, lidé abstraktního myšlení v intelektuálních profesích. A to je připravováno už různými typy škol ve vícekolejných systémech vzdělávání.

sociálních institucí (školy) této „přirozené“ distribuci tvoří sílu přesvědčení, že inkluzivní vzdělávání žáků se SVP je nesmyslná utopie.

Heslo „přizpůsobit školu individuálním zvláštnostem dětí“ je pak vykládáno jako platné především pro žáky bez nějakých výrazných potíží nebo postižení. Pro žáky se SVP představuje ono přizpůsobení nikoli adaptaci přístupu, metody, didaktické experimentace, ale zařazení do jiné školy, kde budou vzdělávání se „sobě rovnými“.

Variací na uvedené přesvědčení, ovšem ve vědeckém hávu, je argumentace Gaussovou křivkou. Ta samozřejmě u parametrických dat platí, nicméně právě u měření intelektových schopností jde o data tak silně závislá na nástroji měření, na jeho kontextu i na dosavadních podmínkách života žáka, že argumentaci Gaussovou křivkou v ideologických sporech lze kriticky označit jako „gausismus“. Ten zanedbává efekt sociokulturních i vzdělávacích vlivů. Gaussova křivka tedy stále platí, ale jestliže jedinci, kteří se před 100 lety svým výkonem v inteligenčním testu nacházeli na úrovni druhé směrodatné odchylky pod průměrem, nedokázali určit dny v týdnu nebo přečíst slovo, dnes jedinci na této úrovni díky demokratičtější kultuře přístupu ke vzdělávání a propracovanějším nástrojům vzdělávání tyto úkony ovládnou.

Argumentace „Gaussem“ tedy nedoceňuje „genetický“⁷ vliv sociálních, kulturních i pedagogických podmínek na rozvoj psychologických předpokladů školního úspěchu. Ignoruje se tak celá řada kulturně-psychologických výzkumů, které v inspiraci L. S. Vygotským dokládají vliv kultury na kognitivní (psychický) vývoj.

Zmínit je možné klasický Lurijou provedený (a Vygotským vedený) terénní výzkum vlivu kolektivizace na poznávací procesy lidí (Lurija, 1976) na počátku

⁷ Genetickým vlivem vůbec nemyslíme předávání genetické informace biologickou cestou. Tento pojem zde označuje skutečnost, že *specificky lidské* psychické funkce se „rodí“ (generují) a rozvíjejí v kulturně-sociálních situacích, jsou zásadně ovlivněny na jedné straně podobou kulturních děl (jazyk, písmo, věda, víra atd.), která zanechaly předchozí generace a se kterými má (nemá) dítě možnost se setkat. A na druhé straně jsou ovlivněny kvalitou podpory druhých lidí – a to již od narození. Takto kulturně jsou formovány nejen vyšší kognitivní procesy, ale třeba vnímání, pozornost, vůle atd.

30. let minulého století.⁸ Podobně překvapující efekt přineslo Oléronovo ověřování Piagetových operačních zkoušek na populaci v zemích Maghrebu v 60. letech. A klasické jsou dnes již výzkumy M. Colea, S. Scribnerové nebo J. Laveové provedené v 70. letech v Libérii a dokazující závislost intelektových výkonů a motivace k nim na každodenních činnostech, kulturních návycích a podnětech. Od poslední třetiny 20. století se ví, že bez kvalitativní diagnostiky rozvojového potenciálu jedince vzhledem k sociokulturním podmínkám jeho života je posouzení jeho předpokladů nedostatečné.

Významným argumentem proti gausismu je teorie a hlavně praxe Feuersteinova programu instrumentálního obohacování (FIE). V něm zacílené „trénování“ jednotlivých kognitivních funkcí ukázalo, jak významné je pro psychický vývoj kvalitní vedení vychovatelem, který žákovi zvědomuje jednotlivé mentální úkony a činí z nich předmět kultivace. To pak žákovi umožňuje užívat je jako nástroje v intelektuálních činnostech (Feuerstein et al., 2014). Pedagogický koncept kognitivní modifikovatelnosti (změnitelnosti) přitom vznikal v empirickém výzkumu a vzdělávacích projektech určených dětem postiženým a sociálně a kulturně znevýhodněným (váleční sirotci, handicapovaní, málo gramotní židovští imigranti z Etiopie).

Podobné argumenty lze opřít i o výzkumy a programy rakouské psycholožky Brigitte Sindelarové zaměřené na odstraňování „deficitů dílčích funkcí“, jako jsou zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorová orientace, intermodální spojení a vnímání časového sledu. Také v tomto případě jde o propojení diagnostiky s intervencí či vzdělávacím působením (Sindelar, 2013).

Avšak i autoři, kteří nepracovali v uvedeném paradigmatu, předložili nálezy, které volají po prozkoumání vlivu kultury a vzdělávání na psychické funkce. Lze například uvést poměrně diskutabilní a diskutovaný (tzv.) Flynnův efekt. Ten ukazuje, že se probandi v dlouhém časovém horizontu u stejných položek inteligenčního testu zlepšují, a to tak, že za padesát let může jít o zlepšení až o jednu směrodatnou odchylku (15 bodů IQ testu). Interpretace příčin se pak pohybuje od zlepšení výživy obyvatelstva přes větší obeznámenost

⁸ Populace původně negramotných obyvatel uzbecké vesnice byla po sovětské revoluci rozdělena do několika skupin od negramotných žen žijících i ve vesnici zcela izolovaně ve svých domácnostech přes nevzdělané rolníky spolupracující v družstvu až po z vesnice vzešlé středoškolačky. Všechny skupiny byly podrobeny testování psychických funkcí od vnímání tvarů a barev přes řešení sylogismů až po reflektující sebehodnocení. Výsledky konstatovaly rozhodující vliv sociálních (četnost a kvalita interakce a komunikace s druhými) a kulturních (školní vzdělání) faktorů na úroveň těchto funkcí.

lidí s druhy předkládaných úkolů až po *efekt systematické povinné školní docházky a zvýšení úrovně všeobecné vzdělanosti* (Flynn, 1984, 1998). Společná všem interpretacím je ovšem negace neměnnosti rozumových předpokladů.

Uvedené výzkumy prokázaly, že kombinace tradiční diagnostiky a „náviku“ (instrukce odhalující logiku úloh) pomáhá velké části původně „postižených“ – chyba však není v nástroji samotném, ale v celkovém přístupu. Není proto divu, že se v teorii i v praxi stále více prosazuje takzvaná dynamická diagnostika.⁹ Ta ovšem vyžaduje změnu práce psychologů a speciálních pedagogů v poradenských zařízeních.

Zavádění inkluzivního vzdělávání zaměřeného na žáky s nějakým postižením tak staví do popředí nezbytnost kvalitativního posouzení nejen aktuální úrovně schopností žáka, ale zejména jeho schopnosti využít instrukce. Cílem posouzení je zjistit potenciál pokroku, který žák učiní za pomoci učitele (jde o praktickou aplikaci pojmu *zóna nejbližšího vývoje žáka*). Předpokládá nejen zjištění aktuální úrovně jeho výkonů, ale také jeho tzv. adaptability. K tomu je třeba jednak dostatek validních, standardizovaných nástrojů diagnostiky rozumových i adaptivních schopností, jednak také zajištění kvalitní „dopomoci“, tj. zajištění přípravy žáka v chybějících prerekvizitách jazykových, komunikačních, operačních připraveným pedagogem, zapojením speciálních pedagogů do vzdělávání v běžných školách, vytvořením materiálních a organizačních podmínek pro práci s ním (nimi), úpravami kurikula a tak dále.

A právě nedostatky v zajištění těchto podmínek byly důvodem kritiky části naší odborné pedagogické veřejnosti na adresu inkluze.

Proč by ale tyto postupy nemohly být dokonce organizačně lépe zajištěné ve speciálních školách ve skupině žáků s podobnými potížemi? Není pochyb, že ve speciálních školách je také možné nastavit pedagogické postupy směřující k využívání zóny nejbližšího vývoje (např. Brunerem popularizované metody „lešení“). Ve společenství zdravých žáků se však může žák se SVP spíše seznámit s tím, jak se jiní učí jinak. Zažije a upevní pocit sounáležitosti s ostatními (jinými), zvyšuje se motivace a očekávání vůči sobě. Velmi často může zažít, že ostatní ocení jeho byť malý pokrok. To vše samozřejmě

⁹ Dynamická diagnostika kombinující zjištění úrovně „zde a nyní“ s nácvikem řešení testových úloh a jim odpovídajících úkolů a činností; v mimotestových situacích se zaměřuje na zjišťování potenciálu dítěte, na proces (a nejen na aktuální výsledek), a je doporučovaná jako hlavní diagnostický přístup u dětí se SVP, příslušníků minorit a dětí tzv. hraničních (Tzuriel, 2001).

nastat nemusí – záleží na ochotě, zaujetí, zkušenostech a vyškolení pedagogů i na étosu konkrétní školy. Společné vzdělávání však vytváří podmínky pro kulturu respektu, posiluje pocit sounáležitosti a je příležitostí dozvědět se něco o rozdílech mezi lidmi a tyto rozdíly akceptovat (Bonvin, 2013).

Co nám tedy říká realita prvního roku implementace proinkluzivní novely školského zákona u nás?

4 Inkluze rok první: nic se nestalo nebo nepřipravená komplikace?

V souladu se zahraničními zkušenostmi lze tvrdit, že na vyhodnocení úspěšnosti společného vzdělávání je ještě brzy. Nicméně, statistická data o prvním roce implementace máme k dispozici, stejně jako řadu individuálních příběhů. Kvalitativní výzkum ve čtyřech základních školách, které vzdělávaly žáky se SVP dlouho před rokem 2016, provedla D. Moree (2018). Dotazníkové šetření s reprezentativním vzorkem 126 ředitelů a 507 učitelů ZŠ uskutečnila agentura Nielsen Admosphere (zadaly ho OSF, ČOSIV a ČMOS PŠ; Nadace Open Society Fund, 2018). A konečně samo MŠMT již v červnu 2017 zadalo komplexní analýzu prvního roku společného vzdělávání, z níž bohužel zveřejnilo pouze jakési manažerské shrnutí (MŠMT, 2018). Pro srovnatelnost se budu věnovat zejména datům ze ZŠ.

4.1 Statistická data: nic se nestalo

Analýza MŠMT za školní rok 2016/2017 zahrnula nejen srovnání základních údajů z matrik mezi „rokem před inkluzí“ a prvním rokem implementace novely, ale také srovnání s předešlými lety (od r. 2010). To umožnilo několik konstatování:

- 1) Počet dětí a žáků ve speciálních školách se od roku 2010 dlouhodobě snižuje. Nelze tak jednoznačně tvrdit, že ve speciálních školách ubývá dětí v důsledku implementace inkluze. Navíc, řada speciálních škol, pokud se sloučí s běžnou školou, je ve výsledku pak již považována za běžnou školu (ale v praxi je to de facto nadále „samostatné“ pracoviště, kde jsou jen děti se SVP, často právě s LMP, ale pod společným ředitelstvím s běžnou školou). Za poslední rok došlo v ZŠ k nárůstu žáků se zdravotním postižením o jedno procento na 10,3 %, avšak roste také počet dětí se SVP zařazených do běžných škol (77 % z nich, a to zejména integrovaných individuálně, nikoli ve speciální třídě běžné ZŠ).

- 2) Paradoxem je, že se zavedením podpůrných opatření se úbytek žáků ve speciálních školách zpomalil. Od září 2015 do září 2016 (rok před proinkluzivní novelou) jich ze speciálních škol do škol běžných přešlo 1 549, opačným směrem z běžných tříd/škol do tříd a škol speciálních jich přešlo 2 212. Co se změnilo po aplikaci novely zákona? Ze speciálních škol do škol běžných od září 2016 do září 2017 přešlo 1 138 žáků (o 411 méně) a opačným směrem bylo speciální školství posíleno 2 455 žáky (tedy o 243 více)!
- 3) Významně narůstají především počty žáků s vývojovými poruchami učení nebo chování (VPUCH). Žáků s LMP se proinkluzivní opatření dotkla statisticky nevýznamně. Nárůst počtu žáků se VPUCH může být částečně důsledkem nové kategorizace podpory podle míry obtíží žáka, protože nyní mají i žáci s nižším stupněm tohoto znevýhodnění nárok na podpůrná opatření (PO). Data potvrzují, že v této kategorii žáků jsou také žáci v pásmu hraničního intelektu, pro které nebyl původně zaveden vlastní identifikátor znevýhodnění. Je tedy velmi pravděpodobné, že právě tato skupina žáků přispěla k rozšíření kategorie znevýhodnění VPUCH. Drtivá většina těchto žáků však již předtím v ZŠ byla.
- 4) Nejčastěji vykázaným podpůrným opatřením (PO) byla *pedagogická intervence ve škole (1 hodina)*, tedy činnost, která je součástí základního vybavení učitele (doučování, vysvětlování, opakování, pomoc s úkoly). Byla vykázána téměř 10tisíckrát, z toho více než v 80 % případů s požadavkem na finanční prostředky. Nejnákladnějšími však bylo PO *asistent pedagoga (AP)*. Bylo jich vykázáno v přepočtu na úvazky více než 4,1 tisíce, z toho téměř 3,6 tisíce (87 %) s požadavky na finance (finanční nároky na toto PO tak odpovídají více než 1,345 mld. Kč).
- 5) Počet AP ve všech školách v posledních letech nepřetržitě roste. Jen od školního roku 2010/2011 k 30. 9. 2016 se zvýšil o 5 212,2 úvazku, tedy o více než 144 %. Pokud jde o efekt proinkluzivní novely, k 30. 9. 2016 bylo vykázáno 13 299 AP, k 30. 9. 2017 pak 17 725 AP, což představuje nárůst o 4 426 fyzických osob.
- 6) Školská poradenská zařízení (ŠPZ) začala více spolupracovat se školou a rodiči; odvrácenou stranou je však obrovský nárůst administrativy a jejich přetížení. Mnohá však stále fungují jen formálně, nekomunikují o obsahu doporučených PO, přidělují PO neúčelně nebo nezdůvodněně (zejména AP).

Z pohledu velkých statistických dat tedy

- nedošlo k žádnému skokovému přesunu žáků se SVP ze speciálních škol do škol běžných. Do běžných škol přešli ti žáci, jejichž znevýhodnění v nich umožňuje vzdělávání s podporou. V řadě případů došlo k úspěšné integraci žáků se SVP do běžných škol – týká se to jak žáků s LMP, tak tělesně postižených či žáků se smyslovým postižením;
- nedošlo k žádnému oslabení speciálního školství. Systém PO paradoxně podpořil i žáky speciálních škol;
- žákům se SVP v běžných školách se dostalo strukturované podpory, což oceňují rodiče i školy. Oproti minulosti školy věděly, na co a za jakých podmínek mají žáci nárok;
- začaly se více odhalovat a řešit problémy se žáky s poruchami chování a s autismem, které představují pro školy největší zátěž z pohledu nároků na práci pedagoga.

Na druhou stranu implementaci společného vzdělávání komplikovala

- náročná administrativa spojená s nárokovými PO;
- nedostatečná připravenost pedagogů běžných škol v oblasti speciálněpedagogických dovedností;
- další vzdělávání podporující implementaci společného vzdělávání se zaměřilo jen na dílčí témata.

Výběrová a kvalitativní šetření však kromě potvrzení pozitiv zmíněných výše přinesla také řadu varování.

4.2 Kvalitativní analýzy: akceptace napůl, problémů stále dost

Jak šetření Nadace Open Society Fund (2018), tak výzkum D. Moree ve školách provozujících dlouhodobě inkluzi (2018) potvrdily názor ředitelů a v menší míře i učitelů, že inkluzivní vzdělávání je krok dobrým směrem s mnohými „ale“. Pozitivní je, že se toto téma dostalo do povědomí veřejnosti (třeba i kriticky) a více se o něm ví a mluví. Přibyly finance, je více pedagogického personálu, oceňují se placené pedagogické intervence a cílený nákup pomůcek.

Mezi varovné momenty nicméně patří:

- „zavalení bez podpory“ (Moree, 2018, s. 7) – a to jak administrativou související s nepružným systémem vykazování, změn a hodnocení efektivity PO, tak prostě nárůstem práce související s podporou žáků se SVP (intervence u žáků, nápravy, práce s AP atd.). Tedy – peněz přibylo, ale práce ještě mnohem více. Zajímavé ovšem je, že podle šetření OSF považuje administrativní zátěž spojenou s inkluzí za příliš velkou jen polovina dotazovaných ředitelů a druhá polovina nikoli;
- celkově velmi složitý systém kombinující individuální adresnou pomoc (vyšetření, doporučení, hodnocení) a zaměření na celé skupiny zdravotního postižení či sociokulturního znevýhodnění, a to ještě nejen ve škole, ale v různých typech školských zařízení (Demeuse et al., 2012, přitom plédují pro jednoduché vymezení cílových kategorií);
- decentralizovaný systém školství, který po zániku odvětvového řízení vede k velmi odlišné situaci v různých krajích (zaznamenáváme např. obrovské až záhadné rozdíly v nárůstu, nebo naopak v úplné absenci některých postižení), což lze interpretovat trojím způsobem: (i) politické vedení kraje není inkluzi nakloněno do té míry, že zákon, vyhlášky a metodiky ignoruje (viz nelegální podpora speciálních škol prostřednictvím PO), (ii) pracovníci ŠPZ nebo školy přistupují k inkluzi zcela formálně a vyhoví každému přání rodiče nebo školy (viz výše zmíněný rozptyl počtu PO na žáka); (iii) ani profesionálové v terénu nemají dost informací, respektive si poměrně složitý systém neosvojili, takže pod tlakem dělají více chyb než obvykle;
- pocity bezmoci učitelů běžných škol, kteří na práci s „jinými“ nejsou připraveni;
- základní informovanost o společném vzdělávání, která se sice podle deklarací respondentů zdá být dobrá, ale týká se to hlavně legislativních témat;
- naprosto nedostatečné vzdělávání pedagogů a také AP pro individualizovanou práci s dítětem se SVP již na učitelských fakultách, ale také v dalším vzdělávání, ve kterém velké škody na akceptaci inkluze působí nejasné a často protichůdné informace MŠMT, NÚV, krajů, lektorů NIDV ad.;
- obava, zda bude financování PO pokračovat v dostatečné míře, vyvolaná zneklidňujícími výroky politiků a některých médií.

Pohled „zevnitř“ (*emic*) ukazuje, že společné vzdělávání tak, jak bylo spuštěno, obecně nevyvolává jednoznačný odpor. Přesto je evidentní, že ještě dlouho bude debata o inkluzi poměrně kontroverzní. A nelze to svádět jen na její apriorní a trvalé odmítání zájmovou skupinou speciálních pedagogů z bývalých praktických ZŠ a politiků a médií podporujících je.¹⁰ Postoj učitelů je přitom znatelně vlažnější než postoj ředitelů škol. Zatímco u ředitelů v tom zřejmě hraje velkou roli přísun financí přímo do škol, který jim navíc zvyšuje díky vytváření „rezerv“ ve využívání PO autonomii v odměňování učitelů, u učitelů hraje roli každodenní tlak nejen na pedagogické řešení konkrétních problémů. I dosud existující podpora společného vzdělávání může klesnout na bod mrazu, pokud se nezjednoduší administrativa, nezajistí menší počet žáků ve třídách a nepřipraví kvalitní, jednoznačné informování a hlavně vzdělávání v tématu pedagogických praktik určených pro heterogenní třídy. To, co je dnes záchrannou kotvou, se rychle může změnit v důvod silného odmítnutí (snížením financování, oslabením podpůrných opatření).

Závěr

Je evidentní, že pozornost se musí výrazně více věnovat otázce „jak“, tedy praktickým pedagogickým a organizačním postupům v jednotlivých případech. Ať už jde o děti a žáky v běžných školách, nebo o ty, v jejichž zájmu je vzdělávat se ve školách speciálních, všude je jako pod zvětšovací sklem před pedagogy, psychology i speciálními pedagogy výzva: změnit pedagogická přesvědčení a postoje a nebát se didakticky experimentovat a zkoušet. To je v systému a v atmosféře „inženýrsky“ dokonale fungujícího mechanismu podle standardních postupů šitých na míru modálnímu bezproblémovému žákovi velmi obtížné.

Statistiky za posledních deset let ukazují, že vzdělávání dětí se SVP společně s ostatními žáky zrušit či zastavit nejde. Teď jde o to, abychom se přiblížili skutečné inkluzi. Tak komplexní změnu nikdy nelze dokonale předem připravit ve stylu „ready made“. Klíčové proto bude, jak zvládneme flexibilně reagovat na nefunkční prvky a zajistit přiměřené podmínky a skutečnou participaci žáků se SVP zařazených do běžných škol. Jen tak může po letech dojít k akceptaci myšlenky inkluzivního vzdělávání.

¹⁰ Nejsme v tom sami – přehledová studie McLeskeyho (2004) analyzující nejcitovanější články ve speciálněpedagogických časopisech ukázala, že téma inkluzivního vzdělávání v běžných školách je nejčtenější a také nejkontroverznější (z 50 článků se jich tímto tématem zabývalo 20 a tři z nich tematizovaly úplnou inkluzi se zrušením speciálního školství).

Literatura

- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London. Dostupné z <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchord-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques efficaces [Inclusive education: From a sociopolitical agenda to the implementation of effective educational practices?]. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(2), 127–134.
- Curchord-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social [Integration and inclusive education: Teachers' involvement and importance of social support]. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7(2), 135–147.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 1, 59–70.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Eds.). (2012). *Educational policies and inequalities in Europe*. London: Palgrave Macmillan.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap: accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris: UNESCO.
- Farrell, P. T., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. London: Fulton.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum.
- Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95, 29–51.
- Flynn, J. R. (1998). IQ gains over time: Toward finding the causes. In U. Neisser (Ed.), *The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures* (s. 25–66). Washington: American Psychological Association.
- Gillborn D., & Youdell D. (2001). The new IQism: Intelligence, 'ability' and the rationing of education. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of education today* (s. 65–99). London: Palgrave Macmillan.
- Gordon, J.-S. (2013). Is inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 41(4), 754–767.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Lurijs, A. R. (1976). *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha: Academia.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164.
- McLeskey, J. (2004). Classic articles in special education: Articles that shaped the field, 1960 to 1996. *Remedial and Special Education*, 25(2), 79–87.
- Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF.
- MŠMT. (2018). *První rok společného vzdělávání – hlavní závěry 2. analýzy*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/46497/>

- Nadace Open Society Fund. (2018). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*. Praha: Nadace OSF. Dostupné z https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/downloads/1521095263/rok_pote_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018.pdf.
- Pivarč, J. (2015). Pupils' misconceptions as a psychosocial barrier in the context of inclusive education [Błędne wyobrażenia uczniów jako bariera psychospołeczna w kontekście edukacji włączającej]. *Studia Edukacyjne*, 37, 363–376.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status. How communities can help*. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/valuing-our-teachers-and-raising-their-status-9789264292697-en.htm>
- Sindelar, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Tonucci, F. (1992). *Vyučovat, nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*.

Praha: Portál.

V prakticky pojaté knize autorka Dana Moree, působící na Katedře studií občanské společnosti Fakulty humanitních studií UK nebo jako organizátorka představení divadla utlačovaných (Divadlo dvě na třetí¹), usazuje teoretické znalosti týkající se kultury a identity do svých bohatých praktických zkušeností v oblasti interkulturního vzdělávání. Kniha shrnující teoretická východiska v oblasti kultury, interkulturní komunikace a interkulturního soužití je obohacena o řadu příkladů z praxe i konkrétních cvičení, které lze využít v aktivně pojatém vzdělávání či v práci s kolektivy. Uplatnění publikace se tak nabízí zejména pro učitele, vedoucí volnočasových aktivit a případně psychology působící ve školské a poradenské oblasti.

Úvodní část knihy je věnována rozmyšlení nad otázkami identity ve spojení s kulturní různorodostí. Předloženy jsou výchozí koncepty identity, které autorka dále v textu využívá – například porozumění identitě jako mnohohvrstevné a dynamické nebo zohlednění situačních vlivů, které mají vliv na intenzitu vnímání konkrétních charakteristik. Autorka též upozorňuje na otázky moci, možnosti určení a sebeurčení identity v různorodých pozicích ve společnosti. Vyzdvihuje tak například běžnou praxi, kdy pokud je něco vnímáno jako „etnické“, pak to znamená, že je to jiné, odlišné od normy, kterou bereme automaticky a nijak ji nepojmenováváme. Druhá kapitola zachycuje některé aspekty fenoménu kultury a charakteristiky, pomocí nichž se snažíme různorodým kulturám porozumět. Jedná se o známé individuální – kolektivní zaměření nebo rozmanitost ve vnímání času či prostoru, vztah k moci a jiné. Dozvídáme se ale i o méně obvyklých souvislostech, jakými je například difuzní či specifické vnímání rolí: je dotyčný v každé situaci a roli vnímán jako někdo jiný nebo je jeho vnímání přenositelné mezi různými kategoriemi (s. 69)?

Další dvě kapitoly jsou věnovány oblasti komunikace. Ve třetí kapitole autorka nabízí téma interkulturních nedorozumění a předkládá způsoby, jak situace, které tak vnímáme, citlivěji analyzovat. Někdy se totiž jednoduše může ukázat, že problém není v kulturních rozdílech, ačkoliv ty jsou v dané situaci nejviditelnější a případné obtíže na ně můžeme nejrychleji „svést“. Dana Moree zde pracuje například s konceptem potřeb a obav a potom

¹ Viz <http://www.dvenatreti.cz>.

s kulturou umístěnou jako součást systému, do kterého vstupuje minimálně osm faktorů; kromě kultury také hodnoty, pravidla, osoba, struktura a legislativa (s. 92–93). Pro porozumění situacím, v nichž se setkáváme například s cizincem, je potřeba brát v potaz všechny faktory a jejich vliv. Někdy možná překvapivě zjistíme, že problém není v odlišné kultuře, ale třeba ve struktuře dané situace. To autorka ilustruje konkrétní situací, v níž učitelka na chodbě před začátkem výuky řeší s maminkou problémy žáka, který zatím neumí dobře česky (s. 96). Jako hlavní problém vzájemného nedorozumění se nakonec ukáže nedostatek času, respektive potřeba se s maminkou pravidelně scházet a zajistit si dopředu tlumočení. Pak je možné zahájit spolupráci a řešit situaci ve výuce. Čtvrtá kapitola s podtitulem *Jak se domluvit* se věnuje komunikaci a obsahuje témata jako neverbální a verbální komunikace či život ve vícejazyčném prostředí. Četbou kapitoly si například můžeme uvědomit naše očekávání v situaci interkulturní komunikace. Také rovnou předpokládáte, že bude složitější a k nedorozumění může dojít častěji (s. 103)? Kniha inspiruje ke komplexnějšímu náhledu na roviny, v nichž komunikace probíhá. V této části (s. 105–106) bych ale měla ke knize i určitou výhradu, autorka se zde podle mého názoru dopouští častého, avšak nesprávného přecenění vlivu neverbální komunikace na úkor významu komunikace verbální (více viz např. Vybíral, 2006, s. 165 – kritika dogmat v psychologii). Navíc lze pochopitelně rozporovat i názor autorky, že mlčení je „nekomunikací“, dá se naopak vnímat jako způsob, jak se do komunikace zapojujeme, a může být různorodě re-interpretováno (například si dovedeme představit situaci, kdy se někdo dopustí slovního útoku na člověka jiné barvy pleti a ostatní mlčí – těžko lze jejich postoj chápat jako nulovou komunikaci, naopak jak pro napadeného, tak pro útočícího je to reakce výmluvná). Naopak velmi citlivě pak autorka reflektuje některá současná témata, jako je například otázka zahaňování muslimských žen, kdy čtenáře a čtenářky vybízí k reflexi na základě své vlastní zkušenosti. Velmi zajímavá a primárně na pozorování založená kapitola se dále věnuje i životu ve vícejazyčném prostředí. Autorka například upozorňuje na u nás poměrně málo známý fenomén dětských tlumočnicků (v zahraniční literatuře se používá pojem *child-brokering*, viz např. Cline, Crafter, & Prokopiou, 2014). Děti migrantů či uprchlíků bývají schopné se naučit jazyk hostitelské země rychleji než dospělí, a mohou se tak dostat do situace, kdy pro dospělé tlumočí (a to třeba i ve velmi složitých situacích), případně jsou „vytěžovány“ pro tlumočení pro nově příchozí krajany. Jakkoliv to pro děti může znamenat potvrzení jejich jazykových kompetencí, jedná se o náročnou situaci a ne vždy je takové jejich zapojení vhodné.

Následující kapitoly (5, 6) se zaměřují na interkulturní setkávání a soužití, autorka zde opět výborně těží ze svých zkušeností s organizováním představení divadla utlačovaných a do čtení kapitol se člověk ponoří jako do dobrodružného příběhu. Zároveň však autorka klade i závažné otázky: kdo a do jaké míry se má přizpůsobovat (s. 142)? Odpověď není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Naše společnost je rozmanitější, než si někdy připouštíme, a nereflektování této různorodosti, snaha o vytváření monokultury, je bariérou v mnoha oblastech osobního i společenského života. Autorka tak navazuje i palčivými tématy, jako jsou stereotypy a předsudky nebo odlišnosti mezi integrací a inkluzí. Tuto část knihy pak završuje poslední, sedmá, kapitola věnovaná praxi interkulturního vzdělávání a ujasnění si jeho záměrů, pokud se ocitneme v situaci, kdy jej chceme v praxi využít.

V závěrečném osobně pojatém dopisu se pak autorka loučí se slovy: „... dovednost, která dle mého soudu nejvíce pomáhá při zvládnání složitých situací, ať už jsou dané rasismem, nebo nedorozuměním, pak by to byla poctivá reflexe – rozumět tomu, co mnou hýbe a vyvodit z toho důsledky.“ Symbolicky tak završuje apel, který prostupuje celou knihou – začít sám u sebe, u své situace, nebát se prožívat vztahy s lidmi z jiných kultur, s otevřenou myslí získávat nové informace. Proložení citlivé reflexe osobních zkušeností Dany Moree tak kniha získává na přesvědčivosti a ačkoliv se jedná o populárně-naučný text, který předkládá i řadu teoretických východisek, je to kniha, do které se začtete. Kdo se bude chtít věnovat tématu dále, tak pochopitelně ocení a vyhledá navazující zdroje, které se budou zabývat i dalšími společenskými a strukturálními aspekty spojenými s tématy, jako jsou nerovnost, etnická diskriminace, zločiny z nenávisti či možnosti transformačních změn. V každém případě přečtením knihy *Základy interkulturního soužití* získáme velké množství inspirace pro další přemýšlení o v dnešní době velmi aktuálním tématu.

Kateřina Machovcová

Literatura

- Cline, T., Crafter, S., & Prokopiou, E. (2014). Child language brokering in schools: A discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational and Child Psychology*, 31(2), 34–45.
- Vybíral, Z. (2006). *Psychologie jinak. Současná kritická psychologie*. Praha: Academia.

Editor-in-chief: Petr KNECHT (Masaryk University)

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Palacký University, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: knecht@ped.muni.cz, telephone +420 549 494 298

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Patricia HOFFMEISTER, TU Dortmund University, Germany, Ondrej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Christine WINTER, The University of Sheffield, United Kingdom

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 28, číslo 2, 2018

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669



9 771211 466008