



Matouš Jelínek

**Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková,
Jana Obrovská, Adéla Souralová: *Etnická
rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti***

Praha: Portál. 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4

Někdy se stane, že napsaný text se několik měsíců po svém vydání stane aktuálnější než v době svého vzniku. Může to být trefa do černého, anebo také hořký pocit autora, že psát to o rok později, napsal by to už jinak. V případě knihy *Etnická rozmanitost ve škole* kolektivu autorů a autorek působících na Katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity jde spíše o první případ. V souvislosti s migrační krizí, jež v roce 2016 hýbe Evropou, se kniha stává aktuálnější a hodnotnější. Věnuje se problematice, která už v českém prostředí na poli sociálních věd delší dobu volá po novém a ucelenějším zpracování. Takového cíle kniha beze zbytku dosahuje.

Monografie vychází z etnografického výzkumu vzdělávání žáků migrantů a žáků z etnických menšin a zaměřuje se na děti, které se do České republiky přistěhovaly s rodiči nebo se zde migrantům narodily (s. 13). Místo jsou pak do analýzy zahrnovány i romské děti, což má svou logiku, protože v etnicky a národnostně výrazně homogenní České republice jsou Romové a cizinci těmi odlišnými, i když každý z trochu jiných důvodů. Ač homogenní, má český vzdělávací systém dlouholeté zkušenosti s přítomností jak dětí cizinců, tak Romů, a přesto má s jejich výukou takové problémy. Jak je to možné? Autorky a autoři nabízejí v knize celou škálu vysvětlení, kterou ve třetí kapitole knihy shrnují tak, že český vzdělávací systém aplikuje přístup „stejnost v různosti“. Pro učitele tak zůstává etnicita žáků neviditelná a jsou přesvědčeni o tom, že ke všem žákům přistupují stejně na základě principu rovného přístupu. Pokud není problém v jazykové výbavě (tedy že dítě nemluví česky), pak není rozdíl učit v etnicky homogenní či heterogenní třídě (s. 40). Případné problémy jsou pak vnímány jako individuální a nikoli v souvislosti s migrantstvím. Diametrálně odlišné je to ovšem z pohledu vyučujících u romských dětí. Z jejich pohledu ale nejde o samotnou etnicitu, problém je v tom, že „romské dítě se zdá být jistým způsobem kulturně přednastaveno, a tím odsouzeno k neúspěchu“ (s. 44). Problém je tedy ze strany vyučujících vnímán spíše jako kulturní podstaty ovšem u skupiny definované etnicitou. Proto lze říct, že děti migrantů a Romové tvoří dvě odlišné skupiny odlišných. Jedni jsou stejní v různosti a u druhých jde zase o nepřekonatelnou etnicitu (na kulturním základě).

Knihy má celkem devět kapitol. V první kapitole je Janou Obrovskou a Lucií Jarkovskou představena metodologie etnografického výzkumného projektu. Ten byl zaměřen na to, „jakou roli hraje etnicita a zkušenost migrace ve vzdělávacím systému“ (s. 27). Výzkumný zájem se soustředil na perspektivu sociálních aktérů (dětí, vyučujících a rodičů) a data byla

získávána na školách v hlavním, krajském a okresním městě. Další součástí byla pak série rozhovorů s vietnamskými matkami a jejich potomky. Dále byl popsán teoretický a metodologický rámec studia etnicity a potažmo i etnografického výzkumu, na němž je monografie založena. Autorky se hlásí k interpretativnímu přístupu, který vidí etnicitu jako kontextuální, vyjednávanou a nestabilní. Etnicita tak v tomto pojetí není koherentní primordiální skupinovou vlastností, ale v relevantních situacích „vystupuje význam vepsání etnických identit situačních (žák), diskurzivních (lajdák) a kategoriálních (gender, sociální třída)“ (s. 22). Autorky tak kritizují esenciální pojetí etnicity.

Ve druhé kapitole autorky popisují odlišný přístup českých vyučujících k dětem migrantů a k romským dětem. Ve třetí kapitole pak na základě provedeného etnografického výzkumu ukazují dynamiku etnicky smíšených kolektivů školních tříd. Etnicita zde vystupuje jako kulturní kapitál ve smyslu kolektivem ceněné (exotické) odlišnosti a zkušeností s cizí kulturou. Pokud však dítě mluví perfektně česky, je to „našinec“, i když ho to nečiní Čechem, protože „rodný jazyk je vnímán jako znak jakési esenciální pravdy o člověku, jako ukazatel toho, kým ve skutečnosti je“ (s. 94). Autorky pak dále popisují různé strategie odlišných dětí, jak se adaptovat v třídním kolektivu, jako asertivitu, agresi či snahu o neviditelnost a nekonfliktnost.

Ve čtvrté kapitole představuje Petr Fučík výsledky dotazníkového šetření učitelů a ředitelů působících na školách s výrazným zastoupením dětí migrantů či romských dětí. Zaměřuje se především na rozdílná vnímání romských a migrantských dětí ze strany vyučujících. Romské děti jsou hůře hodnoceny, jde-li o píli či touhu po vzdělání, a je jim připisováno vysoké sebevědomí. U dětí migrantů je tomu v podstatě naopak. Vyučující hodnotí jako neefektivní plnou integraci ve vzdělávání Romů a efektivní je podle nich segregace či částečná integrace – u dětí migrantů je tomu opět naopak. Výuka romských dětí pak podle vyučujících vyžaduje více specifických dovedností než u dětí migrantů, tam jde opět jen o otázku jazyka. Romské děti jsou tak hodnoceny jako problematičtější a odlišnější než děti migrantů.

Pátá a šestá kapitola jsou pak věnovány nejpočetnější národnosti mezi migranty v českém vzdělávacím systému, a to Vietnamcům. Adéla Souralová na základě padesáti kvalitativních rozhovorů vysvětluje, proč je vzdělávání ústředním tématem a hlavní motivací v životě vietnamské komunity v České republice. Vietnamská migrace je „rodičovským pracovním projektem orientovaným na děti a zakončeným návratem zpět“ (s. 128). Právě plánování návratu je důležitým faktorem diskursu vietnamských migrantů žijících v České republice. Rodiče se pro své děti obětují tím, že odešli ze své domoviny a navíc často obětovali i své kariéry ve prospěch lepšího života svých dětí, které svými studijními a následně pracovními úspěchy mohou migrační projekt rodičů první generace migrantů úspěšně završit. Souralová tak demytizuje esenciální pracovitost Vietnamců, která je z této perspektivy spíše produktem specifické situace a mezigeneračních vztahů migrantů. Lze to shrnout do rovnice: „vzdělané dítě rovná se integrované dítě, integrované dítě rovná se úspěšný rodič, úspěšný rodič rovná se naplnění migračního projektu“ (s. 142).

Vietnamští rodiče se snaží dosáhnout kýžené úspěšné integrace svých dětí různými strategiemi. Jednou z těchto strategií se jeví být i instituce českých vychovatelek. Souralová ale upozorňuje na to, že „najímání chův není a priori integrační strategií uplatňovanou ze strany rodičů, ale spíš důsledkem postmigrační situace, v níž dochází k zintenzivnění pracovního

života, a to za chybějící podpory příbuzných (prarodičů) či státních zařízení péče o děti, na něž by mohla být odpovědnost za péči o děti delegována“ (s. 147). A tak se vietnamským dětem častěji dostává nevlastních „českých babiček“ než těch vlastních vietnamských. To s sebou kromě benefitů v podobě rychlejší a úspěšnější kulturní a jazykové integrace nese i nezamýšlené důsledky odcizení od vlastních rodičů a vietnamské kultury a jazyka. Vietnamské děti druhé generace jsou tak často v jakémsi stavu „liminality“, kdy nejsou tak úplně Čechy, ale do Vietnamu už by se vrátit nikdy nechtěly a možná ani nedokázaly.

V sedmé kapitole představuje Petr Mareš teoretický kontext vzdělávání migrantů v etnicky a kulturně značně homogenním prostředí České republiky. Uvádí některé strategie, jakými se český vzdělávací systém vyrovnává s odlišnými dětmi. Ať už jde o segregaci těchto dětí v jiných třídách, legitimizované rozřazováním dětí podle jejich schopností a efektivitou výuky, zneviditelnování dětí vyznačujících se etnickou a kulturní jinakostí odůvodňovanou občanským principem stejnosti přístupu k nim a tím, že zdůrazňovat rozdíly mezi dětmi není korektní, až po jejich respektování a využití při výuce. Malý podíl dětí migrantů na školách a jejich koncentrace na určitých školách je pak kombinací všech těchto tří strategií. Jak Mareš podotýká, je to způsobeno i tím, že hostitelská společnost často a s chutí chápe integrace raději jako akulturaci migrantů.

V předposlední kapitole se Kateřina Lišková, Barbora Hubatková a Jana Obrovská zabývají migrací v historii Československa a České republiky. Jako mezní dějinnou událostí se ukázala být 2. světová válka. Před ní bylo Československo jednou z etnicky nejrozmanitějších zemí v regionu, kdežto po ní zůstalo už jen 6 % lidí nečeského původu. Za minulého režimu přicházeli především Němci a Poláci a pak jedinci ukrajinského a ruského původu. Významná pak byla i pracovní imigrace z „bratrských“ národů, především z Kuby a Vietnamu, a také migrace Romů ze Slovenska. Daleko masovější však byla emigrace. Po roce 1989 pak přišel nárůst přeshraniční mobility a koncem 90. let byly v České republice nejvyšší počty cizinců v poměru k vlastní populaci ze zemí bývalého východního bloku, stále se však jednalo jen o 2 % populace.

František Černín s Michaelou Stejskalovou v poslední kapitole přehledně ukazují, jak se státní i krajské instituce věnují vzdělávání etnických minorit a Romů ve svých oficiálních dokumentech. Ukazují také, jak odlišně je nakládáno s pojmem „sociálního znevýhodnění“, kterému každá z institucí přikládá jiný význam a zahrnuje pod něj jinou skupinu dětí. Zmiňují, že kategorie sociálního znevýhodnění také do značné míry legitimizovala segregaci, protože s odkazem na tuto „sociální diagnózu“ jsou pak děti často vzdělávány odděleně kvůli jejich „speciálním potřebám“. Jde tedy o problematický koncept, který jednoduše odráží celkové zmatení sociálních aktérů působících v českém vzdělávacím systému.

Jedním z nejvýraznějších přínosů této monografie je představené pojetí etnicity jako kontextuální, fluidní a vyjednávané vlastnosti. To je zvlášť v českém prostředí velmi přínosné a inovativní a navozuje tak mnohem plastičtější a přesnější představu o sociální realitě českých škol a jejich vztahu k minoritním žákům. Zde ale také leží největší slabina celé monografie. V textu je poctivě diskutováno, jaká je *etnicita* a jaké má vlastnosti. Nedožvíme se už ale, co to přesně je. Etnicita není jednoznačný a jednoduchý koncept (což ostatně dokazuje i jeho problematizování ze strany autorek), a tak by bylo vhodné, aby autorky ujasnily, k čemu přesně etnicita odkazuje. Je to barva kůže? Nebo odlišný původ? A je romská etnicita

totéž co ukrajinská anebo vietnamská? Je koncept etnicity ekvivalentní pojmům *národnost* nebo *rasa* (například na s. 69 je Vietnamec označován jako „odlišný rasou“)? A pokud ne, co odkazuje k čemu? Například na stranách 62–63 se hovoří o odlišné etnicitě v souvislosti s francouzským, respektive srbským původem jednoho z rodičů, ale v úryvku z rozhovoru se tazatelka ptá vyučující na jeho *národnost*. Tato neujasněná terminologie je o to nešťastnější, že jsou napříč celou monografií popisovány odlišné přístupy vyučujících k dětem migrantů a romským dětem. Nabízí se tak otázka, zda tato odlišnost přístupu alespoň částečně netkví i v tomto rozdílu – v rozdílu mezi tím, co vyučující možná vnímají jako rozdíl mezi etnicitou a národností, a proto nebo paradoxně přesto se necítí být kulturně odlišnými od dětí migrantů z evropských zemí (s. 44, 100–104).

Tato výtku by však neměla zastřít značný přínos a kvalitu knihy, která by měla být povinnou četbou každého, kdo se problematikou etnický či kulturně odlišných dětí v českém vzdělávacím systému zabývá. Kniha přináší řadu důležitých poznatků, demytizuje řadu zakořeněných představ, nabízí teoretický rámec pro studium a porozumění dané problematice ve specifickém místním kontextu a kombinuje kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody. Nabízí tak účinný nástroj pro zkoumání problematiky etnický a kulturně odlišných dětí v českém vzdělávacím systému, který nejen odborná veřejnost bezpochyby ocení. V neposlední řadě se jedná i o velmi čtivě napsanou a zároveň informačně nabitou publikaci.