

ROMOVÉ OČIMA PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL

Martina Cichá* – Jana Máčalová* – Blanka Moravcová† –
Andrea Preissová Krejčí* – Michal Prokeš† – Michaela Roubínková†

**Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*

†*Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*

*martina.cicha@upol.cz, jana.macalova@gmail.com, moravcova.blanka@seznam.cz,
andrea.preissova@upol.cz, prokes@email.cz, misickar@centrum.cz*

The current views on the Roma expressed by Czech primary and secondary school teachers

Abstract—In this article, we deal with the topic of attitudes towards the Roma minority expressed by primary and secondary school teachers. We present the findings of our research carried out in 2014–2015. First, we introduce the basic theoretical concepts behind the term “multiculturalism” as well as the broad term “Roma identity”. We then describe our methodology and research techniques. In the central part of our paper, we focus our interpretation on the specific ways teachers perceive the Roma minority, such as the ascription of characteristics or traits. Their perception is usually influenced by personal experience with Roma students. We presume that the teachers’ attitudes can influence the attitudes of their students. We will also show that their negative approach towards the Roma can be transferred onto the students in the form of misrepresentations and stereotyping.

Keywords—Romani people; education; multiculturalism; multicultural education; qualitative research; quantitative research

ÚVOD

VE ŠKOLNÍM roce 2014/2015 jsme realizovali rozsáhlé výzkumné šetření mezi pedagogy, zaměřené obecně na problematiku multikulturalismu a jeho přijímání v české společnosti, se zvláštním zřetelem k praxi tzv. multikulturální výchovy. Jak plyne z jeho výsledků, výuku multikulturální výchovy většina pedagogů spojuje primárně s tzv. romskou problematikou, která se z toho důvodu stala také

ústředním tématem naší studie, přestože jsme ji v rámci výzkumu neakcentovali. Nicméně se ukazuje, že problematika „romské etnicity“ není v českém prostředí dosud dořešena, naopak ve vztahu k multikulturální výchově je namísto nabourávání předsudků o Romech posilováno a konzervováno vnímání Romů jako výrazně odlišné skupiny, v důsledku čehož se nám přispění multikulturálního vzdělávání k integraci či k inkluzi Romů do vzdělávání, potažmo do společnosti, jeví jako značně problematické. Respektive multikulturální výchova v této podobě k jejich integraci nepřispívá, a to z důvodů, které se budeme snažit v naší studii naznačit.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Multikulturalismus je hojně užívaným, avšak obtížně postžitelným pojmem. Jak tvrdí Tomáš Hirt (2007, 42), pod nálepkou multikulturalismu se skrývá „obtížně uchopitelná změť různých myšlenek, postojů, praxí a paradoxů“, přesto se o vystižení multikulturalismu pokusíme (srov. Preissová Krejčí 2014; 2013; Moravcová 2016). Multikulturalismus vstupuje na scénu na konci 60. let. Největší pozornost si v této době získává především ve Spojených státech, Kanadě a Austrálii v souvislosti s hnutími bojujícími za práva rasových, etnických, sexuálních či genderových skupin (Barša 2003, 7). Multikulturalismus není možné chápat jako názorově jednoduše hnutí. V rámci něj nalézáme mnoho myšlenkových proudů, které se

formovaly již od jeho počátku. Společným faktorem je jejich polemika s dalšími ideovými koncepcemi, zejména s liberalismem a nacionalismem, které podle nich vedou na jedné straně k asimilaci a na druhé k segregaci, nikoli k integraci, již multikulturalismus považuje za optimální třetí cestu. Směr, který bývá považován za určitou standardní formu multikulturalismu a je v České republice všeobecně nekriticky přijímán pro potřeby edukačního procesu, označujeme jako tzv. pluralistický (či komunitaristický) multikulturalismus, který je založen na představě přirozených a nepřekročitelných hranic mezi skupinami (Baršová a Barša 2008, 51). Oproti tomu stavíme tzv. kritický multikulturalismus, který „volá po zásadní rekonstrukci konceptuálních, politických i praktických nástrojů rozvíjených pod nálepkou multikulturalismu“ (Hirt 2005, 13). Tento směr, který se zaměřuje na otázky týkající se moci, dominance, privilegovaného versus marginálního postavení různých skupin, utváření rasové, třídní a genderové nerovnosti apod. (May a Sleeter 2010, 10–11; Steinberg 2009, 5–6), není v českém prostředí dosud výrazněji reflektován, neodráží se tedy ani ve vzdělávacím procesu. Jedním z cílů kritického multikulturalismu je přitom znovupromyšlet obsah školní výuky tak, aby dále neprodukovala významové struktury vytvářené dominantní kulturou (Hirt 2007, 58). Kritický multikulturalismus usiluje o rozšíření kritického dialogu napříč skupinovými hranicemi a zároveň i v rámci skupin (Eriksen 2012, 241), a tedy klade důraz na individuální přístup.

Ve vztahu k uvedeným konceptům multikulturalismu lze s vědomím, že se jedná o zjednodušující popis, rozlišit také dva základní přístupy k multikulturální výchově, jak je vymezuje Dana Moree (2008). Prvním z těchto přístupů je kulturně-standardní přístup, který se vychází z pluralistického pojetí multikulturalismu v České republice prosadil v 90. letech na školní i celostátní úrovni a toto postavení si zachovává dodnes. Jeho klíčovým motivem je přesvědčení, podle kterého je možné vysvětlit jednání jedince, ale také ho odhadovat na základě znalosti historie a kulturních zvyklostí skupiny, jejíž je jedinec součástí (Moree 2008, 23–26). Zásadním limitem tohoto přístupu je tendence popisovat sociokulturní jed-

notky jako homogenní a statické skupiny, a selektivnost při výběru informací, které budou předávány žákům. Jak uvádějí autoři *Strategie rozvoje Multikulturální výchovy ve všeobecném vzdělávání*, „nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku“ (Moree et al.). Jinými slovy toto pojetí kritizuje Hirt (2005, 54), když tvrdí, že takto vedená multikulturální výchova „nejen přispívá k potvrzení etnických/nacionálních symbolických dichotomií, ale i trivializuje životní zkušenost lidí exkludovaných do ‚minoritních‘ pozic tím, že ji zužuje na několik vybraných symbolických atributů, prezentovaných jako jejich (etnická) ‚kultura‘“. Problematická je také práce s více či méně uměle vytvořenými kategoriemi (sociokulturními skupinami), která nevede k nabourávání a potlačování stereotypů, ale spíše k jejich utužování. Podobný efekt může mít i stavění těchto kategorií do opozice a zdůrazňování jejich rozdílností.

Druhou nabízenou alternativou je přístup transkulturní, který se soustředí spíše na hledání společných témat a využití kooperativních strategií (Moree 2008, 13). Problematické je kulturně-standardní přístup a klade otázku, které sahají za jeho rámec. Ustupuje od výčtu charakteristik jednotlivých skupin, nepřisuzuje jedincům automaticky členství v těchto skupinách ani od nich odvozenou identitu. Koncepty skupinové příslušnosti a skupinové identity relativizuje a tvrdí, že v dnešním světě nenacházíme jasně definované skupiny, identita jedinců může být mnohonásobná, státy nejsou etnické a národnostně homogenní atp. Na druhou stranu však nepopírá existenci určitých skupin a rozdílností mezi nimi. Ty jsou ale vztahovány nikoli k vymezeným skupinám osob, ale spíše k jedinci, který sám usiluje o hledání svého „ukotvení“ (Moree 2008, 27). Transkulturní přístup v multikulturální výchově se odvolává k idejím kritického multikulturalismu, k němuž se kloní také Hirt. Vyzdvihuje odmítání „ghettoizujícího diskurzu“, zavržení esencialistického, unifikovaného pojetí identity a nazírání na jedince jako na dynamický, mnohočetný a historicky situovaný produkt různých identifikací (Hirt 2005, 61).

Také my se kloníme ke kritickému pojetí multikulturalismu a k z něj vycháze-

jícímu transkulturnímu přístupu k multikulturní výchově, neboť je schopen překonat limity a hranice, které naopak pluralistický koncept multikulturalismu a kulturně-standardní přístup k multikulturní výchově vytvořily. Prosazujeme zastřešující koncept multikulturní výchovy zabývající se rasou, kulturou, jazykem, sociálním postavením, pohlavím, zdravotním stavem apod. (Sleeter a Grant 2009, 33). Toto široké uchopení multikulturní výchovy v České republice dosud není významněji reflektováno. Naopak je předními českými autory prosazováno pojmání multikulturní výchovy jako edukační činnosti zaměřené výhradně na etnickou/národní/rasovou, příp. náboženskou odlišnost (Průcha 2011, 15), což v důsledku znamená, že také v praxi je multikulturní výchova tematizována především skrze problematiku romské menšiny, která je vyčleněna jako specifická skupina v intencích pluralistického pojetí multikulturalismu.

„Romství“ je českou veřejností povětšinou chápáno jako něco neměnného, pevně určeného a jasně vymežitelného, na základě vnějších fyzických znaků, např. barvy kůže (Jakoubek 2004, 69), a současně spjata s odpovídající sadou vlastností, jako je hluchost, nepořádnost, kriminalita, špatný prospěch, slabá sociální situace aj. V tomto smyslu je romská identita někomu připisována zvnějšku, je chápána jako objektivně daná, ať už na základě vzhledu, nebo něčeho, co bývá označováno za „romskou kulturu“. Zcela jistě je ignorována možnost emické definice, totiž že Romem je pouze ten, kdo se za něj považuje (srov. Moravec 2006, 14–17; Jakoubek 2006, 357). Pokud někdo, komu připisujeme status Roma, takto chápanému „romství“ neodpovídá, nespěje to obvykle k novému znovu-promýšlení toho, kdo je opravdu Romem, ale k tomu, že je daný jedinec označen za „výjimku potvrzující pravidlo“. Tento zjednodušující přístup ve vnímání romské identity jsme poodhalili také ve školství, a sice u pedagogů základních a středních škol. Pro edukační realitu je irelevantní, zda je tedy „romství“ chápáno jako genetická, nebo kulturní charakteristika, protože v obou případech ji pedagogové považují za absolutní, esenciální, a tedy neměnnou. V obecné rovině můžeme shrnout, že nikoli ojediněle pedagogové tendují k tomu chápat Romy jako specifickou

skupinu se specifickými znaky, zahrnující jak barvu kůže, tak určité kulturní vzorce (přístup ke vzdělání, sexuální chování, hygienické návyky aj.).

Základ této představy vychází z „antroporasové typologie“. Rozdělení lidí na základě vnějších znaků do několika ras je však v současném vědeckém diskurzu nepřijatelné a někteří autoři dokonce požadují, aby se pojem rasa ve vědecké terminologii vůbec neužíval (např. Šmausová 1999, 433). Thomas Hylland Eriksen (2008, 60) tvrdí, že třídění lidí na rasy podle vzhledu je svévolné a vědecky nezajímavé, poněvadž lidstvo má 99,8 % genů společných. Rasismus je pak nutno brát v potaz jakožto sociální konstrukt (srov. Eriksen 2012, 23; Šmausová 1999, 433), který má v myšlenkách i jednáních mnoha lidí, pedagogy nevyjímaje, své zastání, a to i přesto že je teorie ras, včetně předpokladu, že se každá rasa pojí s určitými intelektuálními a emočními atributy, překonána. Je zřejmé, že členové každé skupiny (v tomto případě Romové coby příslušníci romského etnika) mohou, ale nemusí vykazovat prvky sounáležitosti, například využíváním společného jazyka (odlišného od jazyka majority) či teritoria (Rattansi 2007, 3). V zásadě ale o žádné skupině nemůžeme hovořit jako o homogenní, protože popírá lidskou jedinečnost.

„Mezi odborníky na romskou problematiku je obecně vnímáno jako klíčový problém romské integrace vzdělávání.“ (Strobachová 2013, 87) Je nutno přiznat, že v České republice existují problémy týkající se úrovně vzdělanosti Romů, jejich motivace ke vzdělání, jejich školní docházky apod. Avšak tyto problémy nemůžeme odůvodňovat jakousi „přirozenou jinakostí“ romského etnika, ale je zapotřebí posuzovat jejich situaci holisticky s ohledem na všechny faktory ovlivňující možnosti integrace romských žáků do běžné třídy, neboť tato je nastavena pro děti z „průměrné české rodiny“, v důsledku čehož mají romští žáci přístup ke vzdělání a případný úspěch ve vzdělávacím procesu značně ztížený. V současnosti se stále častěji objevují snahy o řešení této institucionální diskriminace, když se společně s bezbariérovou dostupností celého veřejného sektoru prosazuje také bezbariérové školství. Na druhou stranu se dosud běžně setkáme s roz-

dělením škol či tříd na základě etnicity. Narážíme na existenci tzv. praktických či speciálních základních škol, které mají výrazné zastoupení romských žáků, případně běžných základních škol v lokalitách s vyšším počtem Romů, které nesou neoficiální označení „romské“. Michal Růžička a Lukáš Radostný (2006, 286) hovoří o tzv. etnizaci školství, která nevede k integraci, ale naopak k prohlubování a upevňování sociální exkluze, což zpětně utvrzuje názor majority o nepřizpůsobivosti Romů. Přitom integraci nijak nenapomáhá, že se děti ze sociálně vyloučených lokalit (či romských ghett) se členy majoritní populace své generace nemusejí až do dospělosti vůbec setkat, neboť povinnou školní docházku neabsolvují na běžné základní škole.

Zjištění plynoucí z našeho výzkumného šetření jasně ukazují na to, že je „romská“ problematika v současné české společnosti stále živá a neméně složitá, a to také z pohledu učitelů samotných.

METODOLOGIE

Do výzkumného šetření se od září 2014 do června 2015 zapojilo více než 200 učitelů základních a středních škol v Moravskoslezském, Zlínském a Olomouckém kraji. Naším cílem bylo zmapovat přístupy pedagogů k tzv. ideám multikulturalismu. Tyto jsme si pragmaticky vymezili, v souladu s rámcovými vzdělávacími programy jako ty, jež vedou k nekonfliktní a rovnoprávné koexistenci různých skupin s odlišnou kulturou, etnickou příslušností, náboženským přesvědčením aj. Abychom dosáhli pokud možno komplexního obrazu o přijímání či odmítání těchto „idejí“, zvolili jsme integrovaný přístup, tedy kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu, který můžeme považovat za smíšený výzkum (Loučková 2010; Žumárová 2011, 75).

Kvalitativní část výzkumu byla vymezena výzkumnou otázkou po tom, jak učitelé vnímají multikulturní výchovu, jakým způsobem je na školách naplňován její obsah a také jak na danou problematiku reagují jejich žáci. Za tímto účelem jsme vedli hloubkové polostrukturované rozhovory s 32 pedagogy. Všechny rozhovory byly se souhlasem narátorů nahrány na diktafon a poté doslovně přepsány do elek-

tronické podoby a důsledně anonymizovány (Disman 2009, 152). Přepsané rozhovory jsme analyzovali za využití softwaru pro analýzu kvalitativních dat – Atlas.ti. Technikou otevřeného kódování jsme dospěli k celkovému počtu 85 kódů, které jsme na základě podobnosti a/nebo vnitřních souvislostí rozřadili do tří hlavních kategorií (Richards a Morse 2007, 148). Tyto kategorie tedy pokrývají celou řadu individuálních případů, jež se nacházejí v našich datech (Merriam 2009, 181). Během analytické fáze našeho výzkumu, která je především deskriptivního charakteru (Švaříček a Šeďová 2014, 221), jsme rovněž důsledně dbali na to, aby vzniklé kategorie navzdory abstrakci stále korespondovaly se základními daty. Jednou z kategorií, které nám popsaným způsobem vznikly, je kategorie *Romové*. Tato v sobě zahrnuje různé subkategorie, jako např. to, jak učitelé vnímají Romy, jaké mají zkušenosti s romskými žáky, jak podle nich Romy vnímají jejich žáci apod. Kvantitativní část výzkumu byla uskutečněna pomocí dotazníkového šetření mezi pedagogy základních a středních škol (celkem 228). Cílem kvantitativního zkoumání bylo z výše popsaných důvodů detekování jejich hodnot a postojů ve vztahu k odlišné kultuře a etnitě. Dotazník obsahoval jak otázky uzavřené, tak také polouzavřené (tj. s možností vlastní odpovědi), uzavřené s možností zdůvodnění i otázky otevřené. Je totiž zřejmé, že odkrýt skutečné postoje respondentů lze jen velmi obtížně, proto jsme volili kombinaci různých typů otázek ve snaze o co největší přesnost, avšak vždy s vědomím, že se jedná o postoje prezentované navenek, které mohou být, ale také nemusí totožné s postoji zvnitřněnými. Volné odpovědi respondentů tak představovaly určitou nadstavbu kvantitativního výzkumu při hledání porozumění tam, kde „tvrdá“ data narážejí na své meze (Švaříček a Šeďová 2007).

Hlavní výzkumná otázka našeho výzkumu zněla: „Jaké jsou postoje učitelů k etnické a kulturní odlišnosti?“ Při zpracování dat z dotazníků jsme využili kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod, když jsme odpovědi na otevřené otázky i zdůvodnění k uzavřeným otázkám podrobili otevřenému kódování. Jednotlivým kódům jsme přisoudili číslo a odpovědi následně vyhodnotili stejně jako v případě

uzavřených či polouzavřených otázek, tedy matematicko-statisticky pomocí statistického programu SPSS (Hendl 2006). Níže uvádíme jen ty výsledky, které mají vazbu na téma této studie.

ROMOVÉ – POPIS A INTERPRETACE, ZÁKLADNÍ KATEGORIE

Ačkoliv samotná tematika Romů byla explicitně vyjádřena pouze v jedné z podpůrných otázek polostrukturovaných rozhovorů – a to v otázce „*Myslíte, že zavedení multikulturní výchovy do výuky může napomoci v budoucnu řešit například soužití majoritní společnosti s romským etnikem?*“ –, v samotných výpovědích byla zastoupena mnohem častěji a dříve než na danou otázku vůbec došlo. Vyučující sami často „stáčili řeč“ na Romy, přestože otázka byla položena mnohem obecněji, umožňující zahrnout veškeré typy diferencí, tedy nikoli jen etnické, ale také týkající se pohlavní orientace, postižení apod.

Téma Romů přitom bylo akcentováno jak v oblastech, kde žije vyšší počet členů tohoto etnika (v nejvyšším zastoupení Moravskoslezský kraj), tak v regionech, kde Romové nežijí ve velkém počtu (zejména Zlínský a Olomoucký kraj). Samozřejmě že to takto nelze úplně zobecnit. Při této „kvantifikaci“ se nicméně opíráme o výpovědi svých respondentů, kteří sami popisovali svůj region jakožto „romský“ nebo naopak uváděli nízké zastoupení romského etnika v dané oblasti. Přestože na vědecké úrovni můžeme Romy chápat jako určitou analytickou kategorii, jež bude mít jasnou definici, ve výzkumu není její uplatnění opodstatněno, neboť respondentům nelze dané kategorie nijak „vnučit“, naopak oni sami si vytvářejí vlastní kategorie a představy toho, kdo je to Rom. Právě tyto koncepty, v rámci nichž o Romech uvažují, jsme usilovali v rámci analýzy dat rozklíčovat. Patrně nepřekvapí, že chápání *romství* je u pedagogů do určité míry zjednodušené a že na sebe váže obecné stereotypy o této minoritě. Zarážející je nicméně skutečnost, že si přejímání a reprodukování daných stereotypů neuvědomují a nijak je neproblematizují. Roma obvykle poznají na základě vzhledu, přičemž dominujícím faktorem je tmavší pigmentace pokožky

(biologická determinace), kterou přímo spojují s určitými charakterovými a kulturními rysy (kulturní determinace). To, koho považují za Roma, je tedy vedeno jejich předpoklady, nikoli tím, zdali se daný jedinec opravdu cítí být Romem.

Názorně je to ilustrováno zejména ve vztahu k osobní zkušenosti pedagogů s romskými žáky, která se v rozhovorech opakovala. Pedagogové převážně deklarovali, že jejich žáci zastávají vůči Romům negativní postoje a jejich chování je ovlivněno předsudky. V rámci dotazníkového šetření jsme dospěli k podobným závěrům. Na otázku, jaký je vztah jejich žáků k Romům, učitelé v 54,3 % případů odpověděli, že spíše negativní, avšak podle 29,3 % z nich je neutrální. Pozitivní vztah žáků k Romům uvádí pouze 2,9 % a spíše pozitivní pak 5,8 % učitelů. 3,8 % respondentů nedovede tento vztah posoudit. Na druhou stranu pak učitelé uváděli, že byl-li romský žák přímo ve třídě, neznamenalo to, že by byli negativní i vůči tomuto spolužákovi, současně to však nemělo za důsledek ani přehodnocení jejich negativního názoru na Romy. Romští spolužáci jsou tak zjevně chápáni jako výjimky potvrzující pravidlo. Tento náhled do určité míry, snad nezáměrně, podporují samotní učitelé, když o romských žácích, které označují za bezproblémové, současně vypovídají, že se vlastně ani jako „*Romové nechovají*“. Rom, který se chová slušně, je tichý a má dobré známky, nezapadá do vytvořené „škatulky“, není „typickým Romem“, kterého charakterizují mj. hluk, vulgárnost, nevzdělavatelnost, kriminalita apod.

To v důsledku znamená, že Romové, kteří neodpovídají pedagogovu stereotypnímu náhledu na toto etnikum, jsou označeni jako *netypičtí Romové*, čímž ztrácejí podstatnou část svého *romství*. Tato teze nás vede do slepé uličky, protože v zásadě popírá existenci slušného Roma. Za Roma je považován pouze ten jedinec, který odpovídá naší stereotypní představě o Romech (nepracující, zneužívající sociální systém, nevzdělaný, nebezpečný, hluchý, zloděj, vandal, mající mnoho dětí aj.).¹ Platí, že ani pozitivní zkušenost s Romem nedokáže nabourat negativní přístup k lidem, které na základě určitých charakteristik považují za

¹ Vycházíme ze zobecněných asociací pedagogů se slovem Rom zjištěných v rámci našeho výzkumu.

Romy. Což může být přisuzováno převažujícímu počtu negativních zkušeností: „oni je berou tak, že s ním jsou každý den ve škole a že zrovna s ním ty problémy nemají, tak to umí oddělit. Ví, že jsou mezi nimi dobří a špatní. Akorát ty zkušenosti jejich, mnohých, jsou špatné“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj).

Výše jsme uvedli, že učitelé považují v obecné rovině postoj žáků vůči Romům za silně negativní. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že za zdroj těchto postojů nepovažují školní, ale domácí prostředí žáků. Rodina a neméně často současný mediální diskurz (vlivy mimoškolního prostředí) vytvářejí postoje dětí a dospívajících, mnohdy se pak pojí s osobní zkušeností, jež je zpětně potvrzuje. Vyvracet zažitě stereotypy a postoje se učitelům, dle výpovědí, pak nedaří. Média jsou učiteli většinou chápána jako nositelé negativních stereotypů, jež přejímají rodiče, kteří je pak přenášejí na své děti. U žáků se dle učitelů vyskytují nejčastěji tyto stereotypní náhledy na Romy: bezstarostné pobírání sociálních dávek, vyšší kriminalita, nižší míra hygieny, lenivá povaha a s tím spjata neochota pracovat. Tato témata se totiž nejčastěji stávají předmětem diskuze ve vyučovacích hodinách. Vzhledem k tomu, že tím bývá, nikoli výjimečně, multikulturní výchově učiněno za dost, je v zásadě nemožné naplňovat cíle multikulturní výchovy, neboť je nutno otevřeně přiznat, že sami učitelé při výuce sklouzávají k předsudečnému smýšlení a přijetí některých negativních názorů za své:

„Hodně je tady mezi dětma nevráživost vůči Romům. Vidí to všude, slyší to, takže třeba ví, že jo. Tady prostě v české národnosti, dejme tomu 10 % Čechů má nějaké problémy, kriminalitu. U Romů je těch procent daleko více. Takže, i když je jich méně, tak jsou daleko více vidět a oni to často vnímají, že je to u nás i obrácený rasismus, vlastně vůči Čechům. Že jde na nějaký úřad, Rom dostane všechno, Čech ne. A v podstatě Romové si zvykli na ty sociální dávky a v podstatě si zvykli na takový způsob života, takže oni to takhle berou, oni to takhle vnímají.“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj)

Někteří učitelé se ztotožňují s negativními názory svých žáků: „Oni by spíše potřebovali vidět nějaký ten dobrý příklad. Protože oni zatím vidí, když jsme u těch Romů, tak všichni

Romové kradou, nedělají, žijou ze státních příspěvků, to ty děcka všechno vyjmenujou, ale dobrý příklad neřekne nikdo, protože ho třeba opravdu nezná. My tady třeba takové opravdu nemáme.“ (učitel/ka, Zlínský kraj)

Samozřejmě však nelze zobecňovat tento přístup na všechny pedagogy. Někteří deklarovali svou snahu žákům vysvětlit, že různé životní strategie souvisejí spíše se sociálními poměry než s vrozenými predispozicemi:

„Řešíme proč, z jakého důvodu, třeba když někdo něco ukradl. Tak z jakého vychází prostředí, jaké má třeba návyky, jestli byl schopen někdy vidět, že se dá daná situace řešit i jinak. . . Nebo že když nevydělávám určité množství peněz, že mám taky nárok na ty sociální dávky, to třeba ty děcka si vůbec neuvědomují. A pořád říkají: jo Romové, ti dostávají takové sociální dávky, a makové sociální dávky, a tam nemusí jako platit za doktora a tohleto, ale nikdo jim nevysvětlí, že na to mají nárok všichni. Že prostě podle zákona jsme si všichni rovni. Že to je akorát neznalost té většiny nebo stud, ostých, prostě ukázat, no dobře, já jsem tak chudý, tak já ty dávky chci, dejte mi je.“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj)

Jiní odmítali generalizace specifík romského způsobu života a prosazovali individuální přístup oproti nálepkování na základě příslušnosti k určité skupině, a především dokázali reflektovat vlastní selhávání v každodenních situacích:

„Mám i špatnou zkušenost, ale hlavně nesnáším princip kolektivní viny a sama, když (...) jdu nočním, večerním městem a vidím skupinku Romů, nebo já nevím někde v obchodě mám tašku s peněženkou, vedle mě je skupinka Romů, aniž bych to prostě si nějakým způsobem přiznávala, tak jsem ostražitější (...), ale na druhé straně nesnáším princip kolektivní viny, i když ty zkušenosti špatné nějaké mám.“ (učitel/ka, Zlínský kraj)

S výše popsaným obecně sdíleným popisem romských životních strategií a stereotypů, které majoritní veřejnost zjevně s Romy spojuje, souvisí to, jak učitelé vnímají romskou kulturu. Zatímco při popisu vztahů mezi Romy a neRomy učitelé akcentovali jejich vnímání svými žáky, vysvětlení kulturních odlišností naopak převážně spojovali se svým porozuměním romské kultuře.

V rámci dotazníkového šetření jsme zjišťovali osobní vztah respondentů k různým vymezeným skupinám, mj. také k Romům. 40,2 % respondentů označilo svůj postoj k Romům za neutrální, 35,7 % za spíše negativní a v 10,7 % za jednoznačně negativní. Spíše pozitivní postoj byl vybrán v 7,1 % případů a jednoznačně pozitivní v 0,4 %. Necelých 6 % pedagogů nedokázalo svůj vztah k Romům vyjádřit. Otázka byla polouzavřená, a nabízela tak respondentům příležitost zdůvodnit svůj postoj. Jejich zdůvodnění přitom byla velmi podobná. V 31,5 % případů se respondenti zmiňovali o nevhodném či nepřijatelném chování členů cílové skupiny, např. „*Nejsou vstřícní k mnoha věcem, někteří – mají špatnou vlastnost – lhaní*“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj), případně uváděli dobré chování jako podmínku dobrého vztahu. V 18,5 % odpovědí respondenti zmiňují špatnou zkušenost a 16,7 % odpovědí je ambivalentních, tedy nějakým způsobem ve své výpovědi reflektují, že existují jak „hodní“, tak „špatní“ Romové. Důraz je však i v takových případech kladen primárně na ty „špatné“: „*Většina z nich se neumí začlenit do civilizované společnosti a parazituje na našem sociálním systému. Neříkám ovšem Rom rovná se parazit. Jsou mezi nimi i slušní, ale těch je minimum. Náš stát navíc tuto nenávisť nepřímo podporuje.*“ (učitel/ka, Olomoucký kraj)

Abychom poodhalili to, koho naši respondenti považují za Romy, dotazovali jsme se na jejich první asociace se slovem Rom. Více než 70 % všech odpovědí mělo negativní konotace, např. „*hlučnost, neohleduplnost, nechota pracovat*“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj). Asi v 12 % odpovědí nebylo možné určit jejich polaritu a 11,6 % asociací bylo neutrálních, např. „*odlišnost*“ (učitel/ka, Olomoucký kraj). Ve 4 % jsou odpovědi ambivalentní, tedy berou na vědomí pozitivní i negativní stránky Romů: „*hudba, tanec, sociální dávky*“ (učitel/ka, Olomoucký kraj). Jen 1,5 % odpovědí měla pozitivní konotace a v 0,5 % se respondenti svěřili, že neví, jak odpovědět.

V rámci této otázky jsme detekovali nejenom emocionální zabarvení odpovědi, ale také jejich tematické zaměření. Asi 53 % odpovědí odkazuje na činnost Romů, zahrnující odpovědi s jak pozitivním, tak negativním vyzněním, převažovaly však zejména využí-

vání sociálních dávek, nevhodné chování, kriminalita, různé formy kriminality jako např. krádeže, vraždy, vandalismus atd.: „*morálka, kriminalita, způsob chování*“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj). V 24,6 % odpovědí jsou Romům přisuzovány určité vlastnosti: „*lidé tmavší pleti, kteří nechtějí pracovat*“ (učitel/ka, Zlínský kraj). Některé odpovědi spočívaly v uvedení alternativních označení, jako např. cikáni nebo cigáni, a to v 9,7 % případů. Necelých 8 % odpovědí vyjadřovalo emoci, jako např. „*strach*“ (učitel/ka, Olomoucký kraj) či „*negativismus*“ (učitel/ka, Olomoucký kraj).

Získaný přehled asociací spojených se slovem Rom nevypovídá o postojích respondentů k dané skupině, ale upevňuje celospolečenský diskurz, v němž se o Romech hovoří, v kontextu souvislostí, které se s nimi ve společnosti obecně pojí. Tento přímo ovlivňuje smýšlení pedagogů i jejich žáků o Romech, promítá se i do pedagogického procesu a zpětně daný diskurz utvrzuje a reprodukuje.

Při rozhovorech byli učitelé ve spojitosti s romskou kulturou nejčastěji zmiňováni romští žáci, kteří „zapadali“ dlouhodobě mezi majoritu, tudíž byli dle pedagogů dostatečně asimilováni, ale v období puberty se jejich romská kultura „vyjevila“. Za její projevy je považováno zhoršení prospěchu, odchod ze školy, v případě jedné dívky také otěhotnění před nabytím dospělosti. Pokud tento aspekt nebyl dáván do spojitosti se specifickou romskou kulturou, byl dán jednoduše do spojitosti s „krví“, čili se odvolával na určité genetické predispozice. To je patrné i z následujícího rozhovoru s pedagogem vykreslujícím svou osobní zkušenost: „*To děvče potom v deváté třídě otěhotnělo, v patnácti letech byla přijata na pedagogickou školu, takže my jsme si představovali, že její dráha bude třeba nějaká sociální pracovníce, bude to paní učitelka, která by eventuálně pracovala třeba s lidmi tady z toho okruhu, takže jsme si to tak říkali, úžasný, bezvadný a ona nám otěhotněla, takže jako... dostala se tam, kam nemusela, a přitom vychovávaná v úžasném prostředí (byla separována od romské komunity, pozn. aut.), podporovaná, do hudební školy chodila, tady do literárních soutěží, besídky dělala, hrála divadlo, úžasný, bezvadný, ale prostě ten hlas... ten hlas těch genů...*“ (učitel/ka, Olomoucký kraj)

Ve výpovědích učitelů jsme nikoli ojedinele rozpoznali dichotomii Rom-Čech: „Často vidíme, jak ti Romové jedou pro ty dávky v luxusním zahraničním autě, na který nemá Čech peníze.“ (učitel/ka, Zlínský kraj) Nebo: „Dejme tomu 10 % Čechů má nějaké problémy, kriminalitu. U Romů je těch procent daleko více.“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj) Zjevně si tedy pedagogická veřejnost převážně není vědoma toho, že Romové jsou na základě svého občanství převážně Čechy, případně Slováky, a tedy že být Romem samozřejmě neodkazuje na státní příslušnost, ale na národnost, jejíž určení není v rukou společnosti, ale konkrétního jedince.

Ve vztahu ke snaze o zdárné naplňování multikulturní výchovy je třeba upozornit také na strach z jinakosti v obecnější rovině, který tuto snahu limituje. Po incidentu mezi muslimskými studenty a městskou policií v Olomouci na jaře 2015 jeden respondent poznamenal: „Naučte Romy žít v klidu s námi, ať se přizpůsobí a bude vše ok. A islamisty taktéž – viz sobota 30. května Olomouc, nebo ať jdou, odkud přišli.“ (učitel/ka, Zlínský kraj) Zdá se tedy, že Romové s ostatními cizinci a národnostmi na našem území pojí nepřizpůsobivost a z ní plynoucí problémy. Tak se téma integrace a požadavek asimilace stává z pohledu učitelů prioritním problémem multikulturní výchovy, která však v tomto pojetí, jak jsme ukázali výše, nevede ke kritickému promýšlení a boření stereotypů o diferenčních skupinách, ale naopak k jejich potvrzování, v důsledku čehož se kruhově dostáváme k tomu, že takto uchopená multikulturní výchova nemůže být funkčním nástrojem jejich integrace do společnosti.

SHRNUTÍ

V rámci rozhovorů s učiteli na téma multikulturalismu a multikulturní výchovy byli nejčastěji zmiňováni Romové. O to častěji, pokud se škola, na níž byl hovor veden, nacházela v oblasti s vyšší koncentrací Romů či když do ní chodila početná romská menšina. Avšak i když tato zkušenost u učitelů absentovala, byla nahrazována zkušenostmi ze „sociální reality“ každodenního života, například na základě informací z médií nebo zprostředkovaných zkušeností: „Nesetkala jsem se s větš

skupinou Romů nikdy. Spíš to mám zase zprostředkovaně, já když se setkala s jednotlivci, tak jsem v pohodě vycházela. Ale ze zkušenosti zase známých, s celou skupinou, zase vím, že vždycky mluvili o problému.“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj)

Učitelé přiznávají, že problematika multikulturní výchovy je pro ně do značné míry náročná, zvláště s ohledem na koexistenci s romskou populací, vůči níž zaujímají sami jisté stereotypy a předsudky, jak lze z dílčích výpovědí pedagogů soudit, v důsledku čehož nemohou efektivně pracovat ani se stereotypy a předsudky svých žáků.

Jedná se zejména o předpoklad neměnného „romství“, které je silně určující pro identitu žáka, jenž je označen za příslušníka romského etnika společnosti. Tento předpoklad neumožňuje nahlížet problematiku soužití s touto menšinou, nebo stereotypní náhled jeho spolužáků, v širších souvislostech, které by braly v potaz další faktory, které těm, které považujeme za Romy, znemožňují uspět na trhu práce nebo ve vzdělávání.

Spíše ojedinele pedagogové reflektovali sociální situaci mnoha romských rodin a snažili se poukazovat na hlubší fakta a strukturální důvody, kvůli kterým se někteří Romové „nedokážou přizpůsobit“, proč nepracují apod. Výjimečně ve shodě s transkulturním přístupem k multikulturalismu usilovali o prosazování individuálního přístupu.

A tak jsou účastníky vzdělávacího procesu Romové veskrze chápáni jako homogenní skupina mající určité jednotící, neměnné charakteristiky odlišné od majoritní populace: „Co si budeme povídat tady ty minority, jak bych to řekla, se stěhují třeba více než třeba lidé ve společnosti, kde jsem vyrůstala, u nás si většinou každý koupí jeden byt a tam žije celý život, ale oni jsou takoví jako více ještě kočovní, nebo tak.“ (učitel/ka, Moravskoslezský kraj)

Závěry našeho výzkumu nejsou ani výjimečné, ani překvapující, ale o to závažnější, že platné i v současnosti. Odhalují totiž, že nejrůznější integrační programy (zaměřené často přímo na Romové v České republice), ale také edukační reformy, včetně zavedení multikulturní výchovy do škol, jsou „liché“, bez výraznějšího dopadu na názorovou orientaci společnosti. Hlavní funkcionální nedostatky

spatřujeme v tom, že multikulturní výchova, potažmo multikulturalismus v edukační praxi je vnímán v konceptech klasického pluralistického modelu a nereflakuje jiné formy diferencí, které jsou v naší společnost běžnější než etnická odlišnost, a sice např. odlišnost genderu, sexuální orientace, věku, zdravotního stavu aj., a tedy do značné míry neodrážejí sociální realitu. Etnicita je přitom chápána jako neměnný faktor determinující identitu člověka, přičemž je z praktického hlediska irelevantní, zda je vnímána jako něco vrozeného, nebo naučeného. Přestože antropologové, sociologové či lékaři považují rasu a obdobné pojmy za překonané a nevědecké, pro edukační realitu, potažmo pro společnost, je podstatná skutečnost, že tyto pojmy přetrvávají v užívaných slovnících, často podporovaných také výukovými pomůckami,² a že se tak jejich význam generačně přenáší. Dané kategorie jsou tak nadále součástí sociální reality a multikulturní vzdělávání, které se je snaží problematizovat, je přijímáno s despektem, protože je vnímáno jako element ohrožující jistoty, které nám sociální realita poskytuje.

ZDROJE PODPORY

Vznik této studie byl umožněn díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum (IGA_FF_2014_099 „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“) udělené roku 2014 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

POUŽITÉ ZDROJE

Barša, Pavel. 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK.

Baršová, Andrea a Pavel Barša. 2008. „Integrační politiky: Mezi asimilací a multikulturalismem.“ In *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*, ed. Tatjana Šišková. Praha: Portál.

Disman, Miroslav. 2009. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Eriksen, Thomas H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.

Eriksen, Thomas H. 2012. *Etnicita a nacionalismus: Antropologické perspektivy*. Praha: SLON.

² O využívání pojmu rasa v učebnicích více např. Preissová a Máčalová (2014, 67–69).

Hendl, Jan. 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Hirt, Tomáš. 2005. „Svět podle multikulturalismu.“ In *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*, eds. Tomáš Hirt a Marek Jakoubek. Plzeň: Aleš Čeněk.

Hirt, Tomáš. 2007. „Přehled myšlenkových proudů a kritik multikulturalismu.“ In *Politická filozofie: Aktuální problémy*, eds. Přemysl Rosulek et al. Plzeň: Aleš Čeněk.

Jakoubek, Marek. 2004. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: Tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start.

Jakoubek, Marek. 2006. „Přemýšlení (rethinking) ‚Romů‘ aneb ‚Chudoba Romů‘ má povahu Janusovy tváře.“ In *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*, eds. Tomáš Hirt a Marek Jakoubek. Plzeň: Aleš Čeněk.

Loučková, Ivana. 2010. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: SLON.

May, Stephen a Christine E. Sleeter. 2010. *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge.

Merriam, Sharan B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moravcová, Blanka. 2016. *Reflexe multikulturalismu ve sdílených hodnotách učitelů a žáků*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Moravec, Štěpán. 2006. „Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací.“ In *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*, eds. Tomáš Hirt a Marek Jakoubek. Plzeň: Aleš Čeněk.

Moree, Dana. 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni.

Moree, Dana at al. Rok vydání neznámý. *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání: Průřezová témata a čtenářství*. Viděno 20. 3. 2016. http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf.

Preissová Krejčí, Andrea. 2013. „Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice.“ In *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*, eds. Andrea Preissová Krejčí a Rafael Juárez Toledo. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Preissová Krejčí, Andrea. 2014. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Preissová Krejčí, Andrea a Jana Máčalová. 2014. „Limity českého pojetí multikulturní výchovy.“ *Sociální pedagogika* 2 (2): 62–72.

Průcha, Jan. 2011. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.

Rattansi, Ali. 2007. *Racism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, Lyn a Janice Morse. 2007. *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks Calif.: Sage Publications.

Růžička, Michal a Lukáš Radostný. 2006. „Maso-kombinát Kladno: Výzkumná zpráva.“ In „*Romové v osídlech sociálního vyloučení*“, eds. Tomáš Hirt a Marek Jakoubek. Plzeň: Aleš Čeněk.

Sleeter, Christine E. a Carl A. Grant. 2009. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. New York: John Willey and Sons.

Steinberg, Shirley R. 2009. *Diversity and Multiculturalism: A Reader*. New York: Peter Lang.

Strobachová, Barbara. 2013. „MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.“ In *Výzkumné metody v pedagogické praxi*, eds. Lenka Gulová a Radim Šíp. Praha: Grada.

Šmausová, Gerlinda. 1999. „‘Rasa’ jako rasistická konstrukce.“ *Sociologický časopis* 35 (4): 433–466.

Švaříček, Roman, Klára Šedová et al. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Žumárová, Monika. 2011. „Základní přístupy ke zkoumání.“ In *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, eds. Martin Skutil et al. Praha: Portál.