

**Téma disertační práce:** Produkování romské etnické identity v „inkluzivních“ třídních kolektivech ZŠ – etnografická studie

**Téma disertační práce anglicky:** Cultural Production of Roma Ethnic Identity in Inclusive Classrooms at Primary Schools – the Ethnographic Study

**Problém:** V posledních pěti letech je v České republice hojně diskutována problematika nadměrného zařazování romských žáků do tzv. praktických škol, respektive škol vzdělávajících podle rámcového vzdělávacího programu (RVP) Základní vzdělávání (ZV) s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). Veřejný diskurs je opanován rozsudkem Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, který v případě D. H. a ostatní proti České republice konstatoval nepřímou diskriminaci romských dětí jejich zařazováním do zvláštních škol<sup>1</sup>, dnes označovaných za školy praktické. O pět let později poukazují zejm. neziskové organizace (Nadace OSF, Koalice Společně do školy a další) a lidskoprávní instituce na nedostatečné plnění závazků, které Evropský soud České republice uložil (Human Rights Council 2012). Za krok vedoucí k řešení tohoto problému bývá považováno důsledné zavádění a systémová podpora inkluzivních principů na školách hlavního vzdělávacího proudu. S nástupem nového ministra do rezortu školství se problematika inkluzivního vzdělávání stává diskutovanou agendou – soudě podle počtu kulatých stolů, seminářů a konferencí iniciovaných ministerskými úředníky v posledních několika měsících. Nejnověji se hovoří o rušení tzv. praktických škol, pomyslném vytržení romských dětí z osidel speciálního školství a jejich integraci do škol základních.<sup>2</sup> Tento krok mají provázet reforma financování regionálního školství a další systémové změny. Národní ekonomická rada vlády ČR – NERV, Národohospodářský ústav AV ČR) varují před prosazováním politik, jež nejsou pilotovány či empiricky ověřeny.

Dosavadní sociologické výzkumy na poli vzdělávání Romů v ČR se zaměřují převážně na sociální a prostorovou exkluzi romské populace ústící v segregaci romských žáků do praktických nebo většinou romských základních škol v sociálně vyloučených lokalitách (Marada, Nekorjak, Suralová, Vomastková 2010, Bittnerová, Doubek, Levínská 2011). Tyto procesy potom mají zjevný dopad na vzdělávací aspirace romských dětí, stejně jako na kvalitu jejich mezietnických vztahů (GAC s.r.o. 2009). V řadě textů, které přímo

---

<sup>1</sup>Více viz zpráva MŠMT: < <http://www.msmt.cz/socialni-programy/velky-senat-evropskeho-soudu-pro-lidska-prava-vydal-dne-13>>.

<sup>2</sup> Panelová diskuse „Rovný přístup dětí ke vzdělání“ pořádaná MŠMT a Kanceláří veřejného ochránce práv, Praha, září 2012.

tematizují dění ve školních lavicích, se diskutují teoretické a aplikační možnosti multikulturních a interkulturních pedagogických metod (Balvín 2007)<sup>3</sup>. Zřídka jsou vztahy mezi žáky a jejich inkluzivní či exkludující potenciál chápány jako svébytné téma. Do pomyslné skládačky o co více nabobtnalého, o to méně přehledného výzkumu a teoretizování o vzdělávání romských dětí v českém prostředí chybí ještě jeden díl. Je jím zachycení etnické dynamiky vztahů mezi dětmi a učiteli na základních školách, v nichž romští žáci netvoří většinu. Zatímco literatura dokládá pozitivní efekty inkluzivního rozvoje školy na institucionální úrovni, vzájemné obohacování růzností žáků pocházejících z majority a minorit se zdá být spíše zamlčeným předpokladem inkluzivních diskurzů (Ainscow 2000). Vystává tak otázka, jestli školy, kterým se za stávajících podmínek chybějící systémové podpory podařilo romské žáky integrovat, skutečně tvoří „ostrůvky pozitivní deviace“ (Zapletalová 2011)<sup>4</sup>, jež jsou hodné následování, nebo jsou odsouzeny k transformaci v romské školy či odchod romských žáků na jiné školy vlivem nezamýšlených důsledků proromských politik (Hůle 2007).

**Předmět:** Ve své práci se chci zaměřit na formování etnické identity v každodenním životě školní třídy navštěvované dětmi z majority a jen několika romskými žáky. Smyslem bude zachytit povahu interakcí mezi žáky, způsoby ustavování jejich vzájemných vztahů s pedagogy a vliv těchto mechanismů na produkci a reprodukci etnické identity romských žáků. Produkování vlastního self-image žáků je součástí procesů vytváření (sdílené) kultury školní třídy, v níž hrají důležitou roli komunikační kompetence jednotlivých členů společenství. Lingvistický kapitál zásadně ovlivňuje schopnost jedince regulovat tzv. management dojmů (*impression management*) – tedy to, jestli působí na druhé způsobem, jakým si sám představuje, a zda-li je schopen kontrolovat reakce druhých na něho samotného (Goffman 1999). Jazykové nerovnosti (odrážející nerovnosti sociální) se vtiskují do školní kultury zahrnující odlišující a srovnávací kategorie. Jak říká Foley (1991) ve škole vyrůstají budoucí „leaders“, bok po boku budoucích „followers“. Zatímco ti první se cítí zasvěceně, ti druzí se učí chápat, že selhávají.

---

<sup>3</sup> Existuje celá řada internetových portálů nabízejících velké množství metodických příruček zaměřených na multikulturní výchovu využitelných při vzdělávání Romů nebo realizaci průřezových témat v majoritních třídách. Viz <<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=109>>, <<http://www.czechkid.cz/>>.

<sup>4</sup> Přednáška PhDr. Jany Zapletalové Ph.D. na výjezdním zasedání Center podpory inkluzivního vzdělávání. Přední Labská, říjen, 2011.

Konstruování vlastní identity (či produkování vlastní představy o sobě samém) je zásadně formováno strukturně podmíněnými statusy, rolemi a vztahy. Tento proces však zároveň zahrnuje možnost strategické manipulace dojmů, které si o nás druzí vytvářejí. Jedinec coby hráč či herec je sociálním produktem, protože performuje sám sebe v souladu s očekáváním druhých, zároveň ale hraje tak, aby se vyvaroval rozpaků a ponížení a aby naplnil své touhy a fantazie (Lemert, Branaman 1997). Můžeme tak předpokládat, že různé děti volí různé komunikační strategie, jejichž prostřednictvím performují představu o sobě samých. Schopností parodovat hodinu, obsah kurikula či jednání učitele „přiměřeným“, tedy pro učitele akceptovatelným, způsobem nedisponují všichni a ve stejné míře. Vyjednáváné interakční řády ve školní třídě tak zahrnují volbu mezi adaptováním se na požadavky a očekávání učitelů, a jejich neuposlechnutím prostřednictvím nejrůznějších „opting out“ strategií (používání vlastního slangu, formování opoziční subkultury nebo hraní zdání, že žák učivu rozumí) (Vanderstraeten 2001). Zatímco jedni jsou schopni být loajálními partnery svým pedagogům, druzí patří k mlčícímu zbytku třídy. Různé hry a strategie můžeme také chápat jako rituály, v nichž vystupují rozdíly mezi „vítězi“ a „poraženými“. Bude mě zajímat, jestli se romští a majoritní žáci liší ve schopnosti předstírat, hrát a budít určitý dojem. Zjistím, zda-li je možné zachytit rozdíly mezi záměrným předváděním (display) etnické identity na straně jedné a její méně patrnou vtělenou reprodukcí na straně druhé (Wilcox, 2006). Zaměřím se na způsoby kulturní produkce a reprodukce etnických a třídních kategorií prostřednictvím komunikativních praktik a performování sociálních identit.

Položím si následující výzkumné otázky<sup>5</sup>:

*Dochází k formování školní kultury podle exkludujících etnických či komunitních kategorizací nebo spíše podle popularity, školního úspěchu či romantických vztahů mezi žáky?*

*Dochází k formování a prohlubování interakcí i mimo školu (v podobě part, subkultur apod.)?*

*Jakými způsoby se podílejí obě skupiny dětí na utváření pravidel interakčního řádu školní třídy?*

---

<sup>5</sup> Při formulování výzkumných otázek se inspiroji analýzou školní kultury u Eisenhart a Borko 1993.

**Teoretický kontext:** Ve vývoji sociologie vzdělávání převažovala ve druhé polovině 20. století perspektiva sociální reprodukce zaměřující se na způsoby přenosu a umocňování sociálních nerovností ve vzdělávacích institucích. Kritickým a zároveň inovativním příspěvkem na tomto poli byla díla Pierra Bourdieu, který se zaměřil na reprodukci kulturních základů sociálních privilegií (perspektiva tzv. kulturní reprodukce). Velmi podnětný je jeho koncept symbolického násilí (Bourdieu 1989) zachycující mechanismy, kterými si žáci z neprivilegovaných skupin vytvářejí povědomí o své nízké sociální pozici, malé hodnotě kulturních a jazykových zdrojů, jimiž disponují. Toto povědomí může ústit v praktiky sebe-umlčování a sebe-kontroly, zejm. potom ve styku se sociální elitou. Pozornost většiny sociologických teorií vzdělávání se upínala k vysvětlení reprodukce statusu qou skrze vztah mezi kognitivními a jazykovými dispozicemi žáka a jeho sociálním původem.

Specificky v problematice vzdělávání žáků z etnických menšin se prosazovaly další přístupy, zejména v americké sociologii a antropologii. Od 60. let převládá tzv. „cultural difference approach“<sup>6</sup> akcentující rozdíly v kulturních stylech mezi majoritními a minoritními skupinami dětí. Jak ukázaly pozdější kritiky<sup>7</sup>, rizikem zdůrazňování různosti kognitivních a lingvistických kódů je esencializace rozdílů mezi kulturními repertoáry příslušejícími různým etnickým skupinám. Autoři Levinson, Foley a Holland (1996) představují perspektivu kulturní produkce, která by měla překonat omezení jak (sociálně i kulturně) reprodukčních teorií (zejm. představa žáka coby pasivního objektu), tak kulturně-diferenčních přístupů (zejm. stabilita a neměnnost kulturních zdrojů náležejících etnické skupině). V přístupu kulturního produkování je akcent položen na kulturu coby proces vytváření významů v určitých materiálních a sociálních kontextech. Kultura je tedy především kontinuálním procesem produkce a to i přesto, že může být reprodukována.

S využitím tohoto teoretického rámce bude moje pozornost směřovat k expresivním praktikám dětí ve třídním kolektivu vedoucím k produkování nových kulturních forem, redefinování mocenských vztahů s jejich učiteli, transformaci jejich aspirací apod. Foley (1991) propojuje přístup kulturní produkce s dramaturgickou perspektivou Ervinga Goffmana, aby sledoval, jakými způsoby žáci z různých sociálních tříd (a dodejme z různých etnických skupin) používají své komunikační kompetence v rámci managementu dojmů. Můžeme se

---

<sup>6</sup> V této perspektivě se předpokládají podobnosti mezi kulturami, pokud podléhají stejným vnějším podmínkám. Reprezentativním textem je zde kniha Brice Heath *Ways with Words* 1983.

<sup>7</sup> Kritický proud představují např. interpretativní etnografické výzkumy amerických autorů Suaréze Orozca a Jogna Ogbu

domnívat, že „práce“ na dorozumění potřebná pro udržení interakčních řádů ve školní třídě je vykonávána různými způsoby u majoritních a minoritních žáků a že rituály projevování úcty (deference) a mravů (demeanor) budou u romských dětí odlišné. Ty je možné sledovat jak v tzv. zaměřených interakcích (zkoušení u tabule), stejně jako interakcích nezaměřených (např. trávení času o přestávkách či v jídelně) (Turner 1991). Zůstává tak otázkou, nakolik jsou romské děti schopny naplnit majoritní kulturní normy zdrženlivosti, zdvořilosti a způsobů ve vztazích mezi sebou a ve vztazích k jejich učitelům.

Budeme-li interakční dynamiku školní třídy nahlížet prizmatem dalších Goffmanových konceptů, můžeme vztahy mezi žáky pojmout z perspektivy analýzy rámců. Žáci mohou prostřednictvím procesu tzv. klíčování znovu-definovat už jednou osmyslněnou aktivitu a přiřknout jí nový význam. Posun od čistě denotační roviny promluv k jiným významovým rovinám může být zároveň pro romské děti těžko čitelný, protože různé způsoby rámování promluv mohou přítomné významy situací poměrně zásadně komplikovat.

V případě, že romský žák nenaplnuje roli úspěšného žáka, může utíkat k sebe-realizaci prostřednictvím jiných rolí v životě mimo školu (Goffman 1952). Perspektiva kulturního produkování byla taky zúročena při výzkumu kulturních zdrojů, které se nacházejí mimo samotnou školu - skupina školou neocenených žáků může utíkat k populární kultuře nebo subkulturní rezistenci vůči škole (Willis 1977 in Richardson 2001).

**Metoda:** Má-li se metoda přizpůsobit povaze studovaného jevu, nemůže být nikterak překvapující volba etnografického přístupu v tomto výzkumném projektu. Pozorování každodennosti ve vyučovacích hodinách, na chodbách a snad i na školních záchodech koresponduje se zaměřením na interakční řády a rituály. Detailní analýza interakcí face to face a jejich rozbor na atomy je v souladu s goffmanovským mikrosociologickým přístupem (Goffman 1983). Utváření a narušování interakčních řádů je možné sledovat v každodenních hrách mezi žáky o přestávkách, ve způsobech vyrušování ve vyučovacích hodinách stejně jako v nastavení komunikace s učiteli. Rozbor důležitých interakčních událostí (Spotti 2007) umožní chápat žáky jako aktivní i pasivní účastníky dění. Důraz při tom bude položen na produkování identit skrze postavení jedince ve vztazích s ostatními ve škole i mimo ni.

Legitimita etnografie vystupuje vzhledem k dlouhé historii etnografického sociologického a antropologického zkoumání mezietnických vztahů ve vzdělávacím systému. Řada studií ztělesňuje limity de-kontextualizovaného ulpění na mikrosociologické analýze událostí. V perspektivě kulturní produkce by se měl prolínat mikrosituační rozbor s vlivy

přesahujícími zdi školních tříd. Některé příspěvky na poli kritické etnografie dokládají význam rezistence žáků vůči škole, jež je založená např. na subkulturních identitách formovaných mimo školu (Gordon, Holland, Lahelma 2007). Zároveň je třeba reflektovat sociokulturní pozici jedince a jeho rodiny a vyvarovat se esencionalizované představy „romské“, „marocké“ či „vietnamské“ kultury, jejíž znaky naplňují její příslušníci bez výjimky stejně. V rovině teoretické i metodologické se vyjevuje konflikt po možnostech neesencionalistické analýzy procesu konstruování identit zaměřené na aktivní jednání aktéra strukturovaného určitými materiálními a diskurzivními podmínkami.

Význam dlouhodobější přítomnosti výzkumníka ve zkoumaném poli a kombinace různých technik sběru i interpretování dat, pro etnografii typických, vystupuje zejm. v souvislosti s výzkumem dětí a teenagerů. Můžeme předpokládat, že žáci na druhém stupni základní školy, kteří spadají do věkové skupiny 10-15 let, jsou si vědomi své etnické identity a jsou schopni ji artikulovat (Phinney 1990). Zároveň musíme vzít v potaz, že dětské promluvy jsou silně ovlivněny skupinovými vlivy, proto se mohu různit podle jejich kontextu. Je třeba počítat s tím, že o vztazích ve třídě můžeme dostat odlišný obraz, použijeme-li sociometrické metody a budeme-li zároveň provádět nezúčastněné pozorování (Denscombe, Szulc, Patrick, Wood 1993). Použití různých způsobů získání dat (pozorování, zvukové i audio záznamy vyučování, individuální rozhovory s dětmi, ohniskové skupiny<sup>8</sup>, projektivní techniky a socio-hry<sup>9</sup> či tzv. *task - centered* aktivity<sup>10</sup>) je tedy vzhledem k předmětu výzkumu více než žádoucí. Jejich smysluplné provedení zároveň závisí na vztazích s aktéry terénního výzkumu – na českých školách se využití některých invazivnějších výzkumných postupů stává velkou výzvou.

Design tohoto etnografického výzkumu bude mít formu dvou případových studií škol, které jsou navštěvovány určitým kritickým počtem romských žáků (cca 30-50%). Vzhledem k segregované podobě českého školství se bude jednat o školy ve městech, které se snaží

---

<sup>8</sup> Ohniskové skupiny (focus group) jsou velmi vhodné pro výzkum problémových oblastí, v nichž hraje roli skupinový fenomén. Ten představuje bariéry, stimuly a další determinanty vyplývající z přináležení k určité skupině – v tomto případě školní třídě a kolektivu. (Švaříček, Šedřová 2007).

<sup>9</sup> Příkladem může být tzv. TAT (thematic apperception test) využívaný ve výzkumech s interkulturní tematikou. Předpokládá se, že dítě konfrontované s určitými reprezentacemi (např. ve formě obrázku malého chlapce, který smutně drží flétnu) artikuluje příběhy, které ztělesňují pro něj podstatné interpersonální problémy (např. vyloží situaci chlapce z obrázku tak, že neumí hrát na flétnu, protože mu nechce nikdo pomoci). Dítě se tak vyjadřuje k pro něj relevantním tématům neohrožujícím způsobem. (Suárez-Orozco, Todorov 2006)

<sup>10</sup> James (1998 in James 1993) využívá ve svých etnografických výzkumech psaní příběhů dětmi na určitá témata, kreslení map a vypracování různých skupinových projektů, které dávají možnost vizuálního a jiného ztvárnění dětských představ a fantazií.

s koncentrací romských žáků na komunitních nebo praktických školách bojovat. Takovým městem by mohl být např. Krnov, v němž se zástupcům obce podařilo vyjednat s řediteli škol běžného typu, aby absorbovali určitý počet romských žáků. Zamýšlená struktura studie se může měnit s ohledem na konkrétní prostředí a důležitá témata. Na poli výzkumu příslušníků marginalizovaných skupin je inovativním přístupem etnografie prováděné paralelně v několika různých prostorech (tzv. multisided ethnography, viz Dillabough, Kennelly 2010).

### Literatura:

Ainscow, M. 2000. *Developing inclusive schools: implications for leadership* [online] [cit. 8.12.2012]. National College for School Leadership. Dostupné na: <<http://www.ncsl.org.uk/publications/publications-az.cfm>>.

Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

Bourdieu, P. 1989. „Social Space and Symbolic Power.“ *Sociological Theory*, 7 (42): 14-25.

Balvín, J. 2007. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix.

Denscombe, M., Szulc, H., Patrick, C., Wood, A. 1993. „Ethnicity and friendship: the contrast between sociometric research and fieldwork observation in primary school classrooms.“ In P. Woods and M. Hammersley (eds.). *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London: The Open University.

Dillabough, J-A., Kennelly, J. 2010. *Lost Youth in the Global City. Class, Culture and the Urban Imagery*. New York: Routledge.

Eisenhart, M., Borko, H. 1993. *Designing Classroom Research. Themes, Issues and Struggles*. London: Allyn and Bacon.

Foley, D. E. 1991. „Rethinking School Ethnographies of Colonial Settings: A Performance Perspective of Reproduction and Resistance.“ *Comparative Education Review*, 35 (3): 532-551.

GAC spol. s r.o. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT.

Goffman, E. 1999. *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon.

Goffman, E. 1983. „Interaction Order“. *American Sociological Review*, 48: 1-17.

Goffman, Erving. 1952. „Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure.“ *Psychiatry*, Vol. XV: 451-63.

Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. 2007. „Ethnographic Research i Educational Settings.“ In P. Atkinson (ed.). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Human Rights Council. 2012. *Submission: Universal Periodic Review: Czech Republic*. Poskytnuto Open Society Fund.

Hůle, D. 2007. „Segregační aspekty ‘proromských’ politik“. *Demografie* 49 (1): 40–46.

James, A. 1993. „Ethnography in the Study of Children and Childhood“. In P. Woods and M. Hammersley (eds.): *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London: The Open University.

Lemert, Ch. C., Branaman, A. 1997. *The Goffman Reader*. Malden: Blackwell Publishing.

Levinson, B. A., Foley, D. F., Holland, D. C. (eds.). 1996. *The Cultural Production of the Educated Person*. Albany: State University of New York Press.

Marada, R., Nekorjak, M., Souralová, A., Vomastková, K. 2010. *EDUMIGROM: Community Study Report: Czech Republic*. Masarykova univerzita.

Phinney, J. S. 1990. „Ethnic identity in adolescents and adults. Review of research.“ *Psychological Bulletin*, 108: 499-518.

Richardson, V. 2001. „Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and Their Implications for Research on Teaching.“ In V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Spotti, M. 2007. *Developing Identities. Identity construction in multicultural primary classrooms in the Netherlands and Flanders*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.

Suárez-Orozco, C., Todorova, I. L. G. „Projecting the Voices of Mexican-Origin Children.“ *Research in Human Development*, 3 (4): 211-228.

Švaříček, R., Šed'ová, K. (eds.). 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.



Turner, J. 1991. *The Structure of Sociological Theory*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Vanderstraeten, R. 2001. „The School Class as an Interaction Order.“ *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2): 267-277.

Wilcox, H. 2006. *Embodiment, Performance and Construction of Ethnic Identity - Chinese Dance in the U.S.* Conference Papers, American Sociological Association, 2006 Annual Meeting, Montreal, 19p.

### **Internetové zdroje**

<<http://www.msmt.cz/socialni-programy/velky-senat-evropskeho-soudu-pro-lidska-prava-vydal-dne-13>>

<<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=109>>,

<<http://www.czechkid.cz/>>