

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

Habilitační práce

Brno 2019

Dušan Klapko

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

**DEFINICE OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A MOŽNOSTI
JEHO PŮSOBENÍ V RÁMCI IDEI SOCIÁLNÍ INKLUZE V KONTEXTU
INSTITUCIONÁLNÍCH DISKURSŮ**

Habilitační práce

Brno 2019

Dušan Klapko

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracoval samostatně s využitím pouze citované literatury, informací a zdrojů a že tato práce nebyla předložena k udělení žádného předchozího titulu.

V Brně dne 30. 9. 2020

.....

vlastnoruční podpis autora

Abstract

We designed the content of the habilitation thesis as a defining exposition of the field of social pedagogy, expanded into theoretical concepts of social sciences, anchored in the institutional framework of standardized requirements, objectives and measures concerning education policy, finally analysed from the accounts of school actors in social reality. In this sense of the exposition, defining of the field of social pedagogy is based on constructivist and (post)structuralist conceptions of the definition. The aim of this habilitation thesis was to systematically analyse the scope of social pedagogy by defining activities in the field while taking into account broader social context and “invisible” power structures. The content of this habilitation thesis is designed to encompass both the theoretical and empirical, as well as the application aspects of social pedagogy by providing examples of current reforms in education policy. In our opinion, social pedagogy covers a wide range of educational areas in both school and extracurricular education, and at the same time its approach also focuses on the area of social interventions. The aim of the exposition in the first two theoretical chapters was to present an interpretive space for highlighting the used specialized terms and their connection to the theories describing and explaining the complexity of social reality in the field of education. In the third chapter, we focused on the description and explanation of the issues of social inclusion in schools, which we understand as one of the objects of the research and practical interventions in the field of social pedagogy. In the fourth, empirically based chapter, the research informants were members of pedagogical staff of Roma schools, Roma mothers, Roma secondary school students and the fourth source of the research data was constituted by the accounts of authors of selected articles from the *Učitelské noviny* weekly for the period of 2010-2020. The research was implemented by applying the method of discursive analysis. The research objectives were targeted at analysing the communicative frameworks of social reality from the perspective of various school actors, which was supposed to reveal, among other things, potential educational or socially determined problems or inequalities in access to quality education.

Abstract

Obsah habilitační práce jsme koncipovali jako výklad k definici oboru Sociální pedagogika, rozvinutý do teoretických konceptů sociálních věd, ukotvený v institucionálním rámci normovaných požadavků, cílů a opatření v rámci vzdělávací politiky, konečně analyzovaný z výpovědí školských aktérů v sociální realitě. Ve výkladu se v tomto smyslu opíráme o konstruktivistické a (post)strukturalistické pojetí definování oboru Sociální pedagogika. Cílem této habilitační práce bylo systematicky analyzovat působnost sociální pedagogiky pomocí vydefinování činností oboru s přihlédnutím k širším společenským souvislostem a „neviditelným“ mocenským strukturám. Obsah této habilitační práce jsme koncipovali jako prolínající se teoretickou, empirickou i aplikovanou rovinu sociální pedagogiky na příkladu aktuálních reforem ve vzdělávací politice. Sociální pedagogika podle našeho názoru pokrývá široké pole edukačních oblastí ve školní i mimoškolní výchově, zároveň je její přístup orientován i v oblasti sociálních intervencí. Cílem výkladu v prvních dvou teoretických kapitolách této habilitační práce bylo předložit interpretativní prostor pro zvýznamnění použitých odborných pojmů a jejich propojení s teoriemi, popisujícími a vysvětlujícími komplexnost sociální reality v oblasti edukace. Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na popis a vysvětlení problematiky Sociální inkluze do škol, kterou chápeme jako jeden z předmětů bádání a praktických intervencí oboru Sociální pedagogika. Ve čtvrté, empiricky zpracované kapitole, byli informanty výzkumu pedagogičtí pracovníci z romských škol, romské matky, romští studenti SŠ a čtvrtý zdroj výzkumných dat tvořily výpovědi autorů a autorek vybraných článků v týdeníku Učitelské noviny za období 2010-2020. Výzkum byl realizovaný pomocí diskursivní analýzy. Cíle výzkumu jsme orientovali na analýzu komunikativních rámců sociální reality z pohledu různých školských aktérů, což mělo mj. odhalit potenciální vzdělanostní nebo sociálně podmíněné problémy, či nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Pojetí a definice sociální pedagogiky	14
1.1 Úvod	14
1.2 Definice sociální pedagogiky	17
1.3 Představitelé sociálně pedagogických koncepcí: S. Velinský	28
1.4 Představitelé sociálně pedagogických koncepcí: J. A. Komenský	37
1.5 Shrnutí kapitoly	47
2 Teoretická východiska a analýza pojmů v sociální pedagogice	49
2.1 Přehled vybraných kritických teorií jako inspirativní zdroj pro sociální pedagogiku	49
2.2 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii G. H. Meada	58
2.3 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii H. R. Maturany a	83
F. J. Varely	
2.4 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii A. Maslowa	94
2.5 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii A. Schütze	104
2.6 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii E. Goffmana	111
2.7 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii L. S. Vygotského	129
2.8 Shrnutí kapitoly	133
3 Charakteristika strategických vzdělávacích dokumentů zaměřených na sociální inkluzi	135
3.1 Inkluzivní vzdělávání	135
3.2 Inkluzivní pedagogika	151
3.3 Strategické vzdělávací dokumenty	154
3.3.1 Strategie 2020 (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020)	159
3.3.2 Strategie 2030+ (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+)	162
3.3.3 Katalog podpůrných opatření (obecná část a dílčí část)	170
3.3.4 Strategie sociálního začleňování 2014–2020	182
3.3.5 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018	187
3.3.6 RECI: Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče, Česká republika	198
3.3.7 Výroční zprávy České školní inspekce	206
3.3.8 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020	215
3.4 Shrnutí kapitoly	217
EMPIRICKÁ ČÁST	220
4 Filosoficko teoretické ukotvení analýzy diskursů	221

4.1	Sociologie vědění	221
4.2	Poststrukturalismus	232
4.3	Konstruktivismus.....	239
5	Diskursivní analýza a její využití v pg výzkumu	243
6	Výzkumná zpráva	269
6.1	Analýza názorů školských aktérek	271
6.1.1	Shrnutí k analýze názorů školských aktérek.....	345
6.1.2	Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů u školských aktérek.....	359
6.2	Analýza názorů romských matek	361
6.2.1	Shrnutí k analýze názorů romských matek	400
6.2.2	Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů u romských matek	412
6.2.3	Strukturovaný seznam nadtémat a kategorií u romských matek	413
6.3	Analýza názorů romských žáků.....	414
6.3.1	Shrnutí k analýze názorů romských žáků	446
6.3.2	Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů u romských žáků	459
6.3.3	Strukturovaný seznam nadtémat a kategorií u romských žáků	460
6.4	Zmapování mediálních konstrukcí českého školského diskursu na téma vzdělávání romských žáků v týdeníku Učitelské noviny.....	461
6.4.1	Strukturovaný seznam analyzovaných nadtémat v UN	467
6.4.2	Diskursivní analýza článků v UN.....	469
6.4.3	Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů a modů operandi.....	550
6.4.4	Závěrečné shrnutí analýzy článků z UN	558
6.5	Závěrečné shrnutí výzkumu a polemika nad interpretací dat	561
Závěr	567
Seznam zdrojů	573

ÚVOD

V úvodu své habilitační práce se chci věnovat reflexi úsilí, očekávání, představ a cílů, které se staly mými průvodci při psaní této knihy. Svou cestu k vědnímu oboru Sociální pedagogika jsem zahájil cestou praxe a intuice jako vychovatel v dětském domově Vranov u Brna. Shodou okolností se jednalo o mou první pracovní smlouvu na dobu neurčitou. Ačkoli jsem byl vyzbrojen magisterským titulem z dvouoboru Historie-Pedagogika, edukační praxe mi nastavila zajímavé zrcadlo. V zrcadle se sice odrážely naučené pojmy, teorie, koncepce a výchovné strategie, nicméně působily dosti mlhavě. Bez dlouhodobé edukační profesní zkušenosti se v mém působení stvrzovaly nedokonalosti v dosavadním chápání pedagogické vědy. V edukační praxi se projevil dluh z minulosti, způsobený absencí zodpovědnějšího přístupu ke studiu. Cílem studia na vysoké škole bylo paměťově nasát potřebné informace a absolvovat zkoušku, nikoli proniknout do studovaného předmětu a porozumět obsahu. Možná i to je úděl mladého věku, že naučené znalosti považuje za synonymum s aplikovanými dovednostmi. Při kontaktu propojujícím absolvovaná studia s profesí pedagoga se někdy používá termín „náráz s realitou“. Co si vzpomínám, tak při mém nárazu s edukační realitou nedošlo k bolestivým pádům a odřeninám. Jen jsem se potřeboval vrátit zpět na start a zkusit svou intuitivně vedenou edukační praxi chápat v širším kontextu a nad dosud vstřebanými znalostmi začít jinak přemýšlet. Změna přístupu byla nutností, poněvadž činnosti vychovatele a později i učitele na ZŠ znamenaly novou sociální realitu a nové výzvy. Návrat na akademickou půdu v roli doktoranda se uskutečnil po čtyřech letech profesní praxe v pedagogickém oboru. Vzpomínky na toto období mi zůstaly radostné. Pozitivně hodnotím původní intuitivní sázku na partnerskou komunikaci při učení, na sociální podporu při rozvíjení každodenního vědění žáků (chovanců) a na využívání volnočasových aktivit. Získané profesní zkušenosti mi dovolily vytvořit si jasnější koncepci toho, v jaké oblasti bych chtěl dále působit. Výsledky reflexe mé pedagogické činnosti před vstupem na PdF MU směřovaly do oblasti zážitkové pedagogiky a pomáhající profese. Katedra sociální pedagogiky a volného času mi do této představy o budoucnosti ideálně pasovala. Nyní přeskočím šestnáct let působení na této katedře a zaměřím se na své pojetí oboru, které jsem částečně prezentoval v této knize.

Sociální pedagogiku vnímám jako vědní obor, který je atraktivní svou širokou škálou možností působení v různých sociálních prostředích. Rád bych napsal i širokou škálu pracovních uplatnění, ale nadále platí, že sociální pedagog není v katalogu profesí.

Potěšujícím zjištěním zůstává, že sociální pedagog sice nemá svou profesi, ale dokáže se uplatnit v mnoha profesích. Důvodem je mj. skutečnost, že obsah některých činností sociálního pedagoga byl realizován již od počátku civilizované společnosti. Je možné tedy konstatovat, že právě tento vědní obor je dokladem staletými ověřené praxe, jež svá teoretická ukotvení na poli vědy začal z významňovat v relativně nedávné minulosti. V mnoha odborných publikacích se vyskytuje názor o neukotvenosti a nevyhraněnosti oboru Sociální pedagogika. Zde si dovolím mít připomínku, poněvadž se domnívám, že uvedená informace vypovídá více o neurčitěm povědomí o tomto oboru v mysli laické veřejnosti. Druhým důvodem určité nečitelnosti oboru Sociální pedagogika je její široké pojetí a tím i pestrý výčet činností, budících dojem neukotvenosti.

Při zvažování, jak koncipovat obsah své habilitační práce, jsem se rozhodl pro volbu víceúrovňové analýzy jednoho aspektu vědního oboru Sociální pedagogika. Tímto aspektem je výklad k definici oboru, rozvinutý do teoretických konceptů sociálních věd, ukotvený v institucionálním rámci normovaných požadavků, cílů a opatření v rámci vzdělávací politiky, konečně analyzovaný z výpovědi školských aktérů v sociální realitě. Svá očekávání z tvorby habilitační práce jsem vložil do posloupnosti následujících kroků.

Nejprve se zaměřím na prezentaci definic oboru. K tomuto kroku mám poznámku, která se týká určitého zpochybnění, jaká může být hloubka porozumění určitého odborného tvrzení v rozsahu jedné věty až odstavce, ve kterém jsou poskládány do vztahové roviny abstraktní pojmy? K vědě pochopitelně definování oboru patří a vztahy mezi pojmy tvoří významovou složku, ze které porozumění čtenáře vzniká. Odlišná znalost nebo odlišné porozumění použitým pojmům v definici vytváří odlišné z významnění definice. Svou poznámkou mám tedy na mysli pragmatickou rovinu porozumění určité definici. V této pragmatické rovině porozumění jde tedy o sled interpretací nejprve samotných pojmů, pak vztahů mezi pojmy a nakonec „zhmotnění“ celé definice do konstrukce sociální reality. Porozumění tak vzniká až na rovině ukotvení základních pojmů, uvedených v definicích, do teoretických rámců sociálních věd. Tuto cestu se snažím ukázat v první a ve druhé kapitole své habilitace. Důvodem mého rozhodnutí je přesvědčení, že jakákoli definice v sociálních vědách sama o sobě postrádá kontext z významnění. Výrok o vztahu mezi dvěma pojmy je potřebné doplnit například o perspektivu účelu znění takové, a ne jiné definice (výroku), pozici mluvčího, institucionální řád, diskursivní pozadí atp. Definice má za cíl z významnit určitou vědeckou realitu, a proto nemůže fungovat objektivně a nezávisle. Naopak, její popis

vychází z ideologie (vědy), která straní určitému pohledu na sociální realitu. Ve výkladu se v tomto smyslu opírám o konstruktivistické a (post)strukturalistické pojetí definování oboru Sociální pedagogika. Domnívám se, že pro sociální pedagogiku jako stále se rozvíjející mladý vědní obor je přínosné, že může čerpat z myšlenek osobností, běžně zařazovaných nejen do pedagogiky, ale i do filosofie, psychologie, sociologie atp. Sociální pedagogika se úzce prolíná s mnohými vědními obory, což považuji za přínosné z hlediska spolupráce v rámci systému (sociálních) věd. Snahu o striktní vymezení hranic, kde začíná a kde končí pole působnosti sociální pedagogiky, považuji za schematickou a společenskovědní realitě nepřirozenou praktiku. Na druhou stranu uznávám, že příznivci encyklopedismu nebo učebnicových textů (mezi něž se osobně také řadím), mají právo na jasnou a ohraničenou představu. Svou konstrukci, definující obor sociální pedagogiky, tedy předložím s připomínkou, že k ní připojím koncepty různých autorů sociálních teorií. V habilitaci se tak vydám cestou širšího pojetí charakteristiky sociální pedagogiky.

Sociální pedagogika občas bývá chápána jako hraniční vědní disciplína, než samostatný obor. Podle mého názoru se však jedná o omyl, protože rozvětvenost sociální pedagogiky jako edukační praxe je přímo založená na otevřeném přístupu k sociálním jevům.

Předpokladem recipročního sociálního působení je nastavení norem a pravidel jednání. Tuto činnost konají instituce, a proto jim v habilitaci věnuji výrazný prostor. Třetí kapitola je zaměřena na deskripci kurikulárních a strategických vzdělávacích dokumentů, spojených s problematikou sociální inkluze. Kritériem výběru dokumentů byla sociálně pedagogická témata rovného přístupu ke vzdělání a sociální spravedlnosti, kterými jsem definování sociální pedagogiky posunul do konkrétnějšího rámce. Kurikulární a strategické dokumenty tvoří institucionální tlak na aktéry vzdělávací politiky, aby dodržovali zejména legislativně schválené závazky (zákony, vyhlášky, novely). Zavádění inkluze do škol, jako prioritní téma české vzdělávací politiky, je procesem sytícím teoretické, empirické i aplikované přístupy do žité každodennosti mnohých sociálních skupin. Téma inkluze pochopitelně přesahuje oblast školské pedagogiky a týká se i rodinné politiky, volného času, sociální pomoci, sociální péče, trhu práce atd. Jmenované oblasti lidské činnosti mezi sebou vedou prostřednictvím zastupujících institucí soubor o regulaci a kontrolu své působnosti v procesu inkluze. Je zřejmé, že se jedná zejména o politický diskurs, v němž se prolínají rozličné diskursivní proudy. Sociální pedagogika se v tomto diskursivním zápolení účastní mnohých témat a oblastí, spojených se sociální inkluzí. Je podstatné zdůraznit, že diskursivní proudy probíhají i

v rámci samotných vědních oborů, takže sociální pedagogika rozhodně nereprezentuje jednotnou koncepci, jak sociální inkluzi realizovat. Mocenský tlak se projevuje jak na mikroúrovni (interakce v rámci edukačního působení mezi školskými aktéry), tak i na makroúrovni (interakce v rámci prosazování vizí prostřednictvím mezinárodně ratifikovaných dokumentů). Mnoho autorů v čele s Habermasem, Lyotardem, Beckem (Harrington, 2006), Liessmannem (2011), ale i prvorepublikovým Bláhou upozornilo na vysokou míru technizace a specializace, kterou vědecký pokrok přináší. Následkem toho se rozměňuje identita člověka do podoby (degradovaného) systémového článku výroby, včetně produkce znalostí. Školství se tak oddaluje od principu demokratizace vzdělávání a hrozí dehumanizace člověka, paradoxně za dohledu mocenských institucionálních diskursů propagujících lidská práva a svobodu jednání.

Závěrečná empirická část mé habilitační práce reprezentuje určitý výsek vidění sociální reality tzv. školskými aktéry v kontextu zavádění sociální inkluze do škol. Toto „vidění“ je třeba chápat jako konstrukce sociální reality, které jsou významňovány v sociálním jednání aktérů. Téma sociální inkluze chápeme jako jeden z předmětů bádání a praktických intervencí oboru Sociální pedagogika. Vzhledem k propletenému systému sociálních interakcí a vztahů jsem do výběru informantů zvolil zástupce školských pedagogických pracovníků, rodičů, žáků a zástupců sociální a edukační sféry projevujících se prostřednictvím mediálního zpravodajství. V empirické části tak budu pomocí nástrojů diskursivní analýzy zkoumat konkrétní ústně získané výpovědi aktérů školské inkluze a rovněž i písemné výpovědi aktérů mediálního zpravodajství v týdeníku Učitelské noviny. Svou habilitační práci ukončím interpretací výzkumných zjištění a ukotvením závěrů do působnosti oboru Sociální pedagogika. V sociálních vědách je cílem výzkumu dosažení porozumění zvolené problematice. Je evidentní, že toto porozumění má negociační vztahovou a tím i dialogickou podstatu. Proces vykomunikování významů, platnosti tvrzení, závaznosti argumentů, vyjadřování verdiktů nebo sociálních výzev je bytostnou platformou žité sociální reality. Jedinec je součástí společnosti v konkrétních podmínkách prostředí. Jedinec má určité jedinečné dispozice jednat, nicméně je institucionálně vázaný normami a pravidly. Výzkumné závěry v oblasti kvalitativního metodologického paradigmatu nepřinášejí ani zákonitosti, ani predikce vývoje, dokonce ani záruky pravdy. Přinášejí však osvětlení sociální reality umožněním analytického perspektivismu na žitou realitu, interpretativismu z pohledu různých sociálních identit aktérů, uznání pluralitního výkladu sociální reality jako validního způsobu

komunikace (dialogu), nebo akceptace protichůdnosti tvrzení jako komplementárního principu jednání a negociace. Sociální pedagogika zde plní funkci bezpečné komunikace mezi aktéry z kulturně a sociálně diverzifikovaných prostředí. V tomto aspektu Sociální pedagogika propojuje svůj teoretický (akademický), empirický (výzkumný) a aplikovaný (výchovný) potenciál.

Cílem této habilitační práce je systematicky analyzovat působnost sociální pedagogiky pomocí vydefinování činností oboru s přihlédnutím k širším společenským souvislostem a „neviditelným“ mocenským strukturám. Vzhledem k podstatě sociální pedagogiky jako pomáhající profese chci aplikovat analyzované vztahy mezi odbornými pojmy a teoretickými východisky do aktuálního tématu sociální inkluze.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojetí a definice sociální pedagogiky

„Nerozuměl jsem ničemu, dokud jsem měl hlad. Nebyl jsem hloupý, nebyl to nedostatek zájmu. Zkušenosti mi ukázaly vztah mezi společenskou třídou a znalostmi“ (Freire, 1996).

1.1 Úvod

Kacířskou připomínkou vůči akademickému světu je skutečnost, že tento svět považuje vědu a cestu k vědě (VŠ studium) za vrchol intelektuálního vývoje lidstva, nikoli však rozvoje sociálního. V souladu s Robertsonem (TED talk) slouží akademismus své bublině intelektuálních elit, případně byznysu (Liessmann, 2008). Sociální pedagogika reprezentuje obory zaměřené na pomáhající profese. Akademický intelektualismus je v těchto oborech koncipován do aplikačního využití v sociální praxi. Stěžejním aspektem pro sociální pedagogiku je porozumění mezi lidmi a jejich rovnocenná komunikace v různých sociálních prostředích a rolích.

Mnoho autorů se přiklání k názoru, že sociální pedagogika vznikla jako hraniční disciplína mezi sociologií a pedagogikou, resp. jako produkt sociologie výchovy od konce 19. století (Procházka, 2012, Laca, 2019, Velinský 1927, Bláha, 1927, 1933, 1941). Jedná se tedy o relativně mladý vědní obor, či společenskovědní disciplínu (Lorenzová, 2001). Dějiny sociální pedagogiky však nabízejí široký výčet praktiků (Pestalozzi, Owen, Fröbel, Bosco, Bakule, Makarenko, Pitter, Korczak ad.), kteří edukačně působili na sociálně znevýhodněné skupiny. Myšlenky, vize, cíle a realizované edukační přístupy současné sociální pedagogiky můžeme doložit už od antiky. Sociální pedagogiku řadíme do věd rozumějících (z pohledu Diltheye), také věd sociálních, či pedagogických, jejímž praktickým vyústěním je pomáhající profese (Procházka, 2012, Kraus, 2014). Její teoretické ukotvení bychom s využitím Bertrandovy klasifikace teorií vzdělávání (1998) zařadili převážně do oblasti personalistické a sociální. Pokud se však vydáme od obecného vymezení sociální pedagogiky ke konkrétnímu definování, co je sociální pedagogika, pak se dostaneme do svízelné situace způsobené množstvím pojetí sociální pedagogiky. Bendl (2016) zastával názor, že různá pojetí sociální pedagogiky jsou způsobena absencí ústředního paradigmatu *„To, co dnešní sociální pedagogice chybí nejvíce, je podle našeho názoru jasná obsahová linie a ústřední paradigma, které by sjednocovalo náhled na smysl...“* (Bendl, 2016: 6). V tomto náhledu nazval sociální pedagogiku jako „nafukovací disciplínu“. Metodologická, terminologická i obsahová

bezbrehost současné sociální pedagogiky je doložitelná, nicméně nemusí se hned jednat o jednoznačný nedostatek. Pokud přistoupíme na postmoderní kritiku vědy a vědění (Lyotard, Derrida, Boudrillard, Baumann ad.), pak právě aspekt neukotvenosti nabízí sociální pedagogice možnosti dynamických variací a kolaborací s ostatními, zejména sociálně vědními disciplínami. Díky tomu může být sociální pedagogika flexibilnější na potřeby sociálně edukační praxe. Ve svém předmětu bádání se sociální pedagogika úzce potkává zejména se sociální prací, sociální psychologií, sociální politikou, sociální antropologií, speciální pedagogikou (v oblasti etopedie), sociologií výchovy a vědění, sociálním lékařstvím nebo pedagogikou volného času. Často má zmíněné setkávání podobu kompetice, ve které se jednotlivé sociální obory snaží vzájemně vůči sobě vymezovat, což způsobuje zpomalení emancipace nově se prosazujících koncepcí a inovací a ve svém důsledku dochází k opožděnosti vědeckého bádání za sociální realitou. Za projevy rivalit mezi již ukotvenými a nově vznikajícími sociálními obory stojí i politicko-mocenská snaha různých institucí regulovat sociální realitu podle svého zájmu. Usazené diskursy propagují existenci již etablovaných sociálních oborů, kterým zajišťují podporu v oblasti vzdělávací politiky, například akademickou existencí oboru, uplatnitelností absolventů oboru na trhu práce, ale zejména oficiálně stvrzovaným vědění, které například Foucault označil jako seriózní řečové akty. Dá se konstatovat, že absence ústředního paradigmatu je jednou z charakteristik v současné filozofii sociálních věd a v metodologii vědy. V sociální realitě, případně v aplikovaném sociálním výzkumu, těžko budeme rozlišovat, či nalézat, co je výlučně produktem jednoho a nikoli jiného vědního oboru. V obecné rovině je propojení sociální pedagogiky se sociologií, filozofií, biologií a psychologií základem její působnosti v oblasti sociálních (edukačních) věd. V ČR dosud není sociální pedagog zařazen do katalogu profesí. Neukotvenost oboru na trhu práce skýtá volnější pole pro tvorbu různých pojetí, profilací a edukačních alternativ, kterými se obor Sociální pedagogika stává atraktivním a otevřeným inovacím. Logicky se tak proces rozvíjení oboru tříští do různých tematických zaměření, například na volný čas, kariérní poradenství, multikulturní výchovu, osobnostně sociální výcvik, sociálně patologické jevy, divadlo ve výchově, pedagogiku zážitku, rizikové chování, filantropismus apod. Uplatnění nachází i v edukační praxi, původně v mimoškolní výchově, aktuálně i ve školské pedagogice.

V relativně polemické atmosféře se nalézá vymezení vztahu mezi etopedií jako disciplínou speciální pedagogiky a sociální pedagogikou, resp. vymezení jejich

působnosti. Průcha se zaměřil na zmírnění rivality pomocí vydefinování rozdílu: „*Jestliže se předmětem zájmu stává především prostředí a jeho faktory působící na vznik rizikových skupin mládeže, jde o přístup uplatňovaný spíše v sociální pedagogice. Jestliže se předmětem zájmu stávají samotné symptomy a projevy subjektů sociálně rizikových nebo ohrožených a jejich reedukace, pak jde spíše o přístup speciální pedagogiky*“ (Průcha, 2000: 91).

Obdobně rivalsky působí vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací. Oproti sociální práci shledává Bendl (2016) rozdíl v tom, že sociální práce se zaměřuje na prevenci sekundární a terciární a rovněž se zaměřuje výhradně na člověka v nepříznivé životní situaci. Další rozdíl spatřujeme ve skutečnosti, že sociální pedagog se snaží zahájit dialog s člověkem v sociální události, zatímco sociální pracovník vnímá svou práci jako práci s klientem.

Se speciální pedagogikou má sociální pedagogika společnou snahu řešit inkluzivně problém edukace vyloučených jedinců a jinakost jejich životních vzorců. Sociální pedagogika ovšem směřuje svou orientaci na inkluzi v jinakosti, zatímco speciální pedagogika na inkluzi/integraci v homogenním specializovaném prostředí (detailněji bude tato problematika vyložena v empirické části této habilitace).

Blízko k sociální pedagogice má sociální lékařství, které analyzuje účinky sociálního prostředí na zdraví jedince a společnosti. Zde je vhodné odkázat na brněnského sociologa I. A. Bláhu, který upozorňoval na význam hygieny sociální a zdravé organizované společnosti.

Se sociální politikou spojuje sociální pedagogiku úprava prostředí s cílem zajistit sociální rovnováhu a vytvořit prevenci před dezintegrací a sociálním vyloučením pomocí sociálního začleňování. Sociální pedagogika se snaží pedagogickými prostředky působit na celou populaci, nikoli jen na sociálně ohrožené skupiny, a to zejména primární prevencí a (volnočasovou) pedagogizací prostředí.

Vztah sociální pedagogiky s tzv. inkluzivní pedagogikou lze považovat za velmi provázaný. Je vhodné si položit otázku, jak vnímat z akademického hlediska sociální inkluzi do škol? Má se jednat o samostatnou vědní disciplínu (inkluzivní pedagogika) nebo jde spíše o přístup spadající do oblasti filosofie výchovy, ze kterého ostatní vědní pedagogické disciplíny čerpají inspiraci?

Významnou skutečností při emancipaci sociální pedagogiky na poli akademickém (studium a věda) i na poli trhu práce je zařazení sociálního pedagoga do katalogu profesí. V České republice zatím převažuje mocenský institucionalizovaný diskurs, který činnost sociálního pedagoga rozměňuje mezi pracovní činnosti speciálního pedagoga, sociálního pracovníka a pedagoga volného času. Bendl (2016: 22) v tomto ohledu trefně připomněl, že na rozdíl od Slovenské republiky převažuje v ČR defenzivní pojetí sociální pedagogiky. Toto defenzivní pojetí dává šanci na existenci výhradně v činnostech a oblastech, kterými se ostatní etablované vědní disciplíny nezabývají nebo je nerozvíjejí. S defenzivním pojetím sociální pedagogiky koresponduje i společenská poptávka v době sociálních krizí (války, migrační vlny, ekologické katastrofy apod.). Specifické podmínky v každé zemi při řešení sociálních problémů způsobují svébytné reakce při uskutečňování změn ve společnosti.

Mezi významné představitele na poli sociální pedagogiky lze řadit jak autory, kteří vytvořili teoretická východiska a inspirace, tak autory, kteří se přímo věnovali edukační činnosti a své zkušenosti dokázali zaznamenat. Systém vědního oboru Sociální pedagogika můžeme v české provenienci nalézt například v monografiích Velinského (1927), Přádky (1970, 1978), Krause (2008), Mühlpachra (2011), Procházky (2012), Bendla (2016), Knotové (2014), Jůzla (2017), ve slovenské provenienci lze jmenovat monografie Lacy (2019), Baláže (1981), Hroncové (2008), Bakošové (2008). Pro úplnost dodejme, že dějinám sociální pedagogiky se věnovali například J. Cach (1967), J. Hroncová (2008), M. Procházka (2012), M. Jůzl (2017).

Působnost oboru si dovolíme vyjasnit na příkladu myšlenkového odkazu vybraných pedagogů, které řadíme mezi průkopníky oboru Sociální pedagogika. Nejprve se zaměříme na problematiku vydefinování oboru sociální pedagogiky a na tomto základě nabídneme teoretické ukotvení obsahu zvolených definic do konceptů sociálních věd. Ke zmíněnému ukotvení odkážeme i na vybrané české myslitele. V tomto případě nebudeme popisovat jejich celoživotní dílo, ale eklekticky vyselektujeme myšlenky, které nám pomohou s interpretací sociální pedagogiky jako vědního oboru i jako aplikované sociální praxe.

1.2 Definice sociální pedagogiky

Pokud se pokusíme definovat sociální pedagogiku, pak se dostaneme do problému, jak stručně a srozumitelně vymezit pestrý seznam témat, cílových skupin, přístupů, metod, cílů a terminologie, kterými se sociální pedagogika zabývá. Redukce dat ve stylu slovníkové

verze může vést k povrchnosti, případně k vágnosti definičního vymezení. Lze poznamenat, že v oblasti sociálních věd je tento nedostatek markantní. Zpravidla se můžeme dopracovat k charakteristice edukačního vztahu mezi jedincem a prostředím při řešení konkrétních sociálních problémů, což ale zkoumá řada ostatních vědních disciplín. Na druhou stranu bez vytvoření definice nebo souboru definic, nemůže sociální pedagogika splňovat atribut vědního oboru. Navrhujeme tedy prezentovat jako východisko vybrané etablované definice sociální pedagogiky a na jejich základě rozvinout interpretaci vztahové roviny mezi klíčovými pojmy daných definic. Tím se dostaneme ke známému faktu, že nikoli izolovaný pojem nese význam sám o sobě, ale že význam vzniká na vztahové rovině mezi pojmy popisujícími sociální realitu. Abychom si hned ujasnili podstatu zvýznamnění, pojmovou vztahovost jako podmínku vzniku významu určují až sociální aktéři, ovlivnění působícími diskursy v sociální realitě.

Na začátku výkladu jsme charakterizovali vznik sociální pedagogiky jako vědního oboru ve spojení se sociologií. Původně tedy sociální pedagogika plnila funkci hraniční disciplíny mezi sociologií a pedagogikou. U nás je reprezentantem formování ideových východisek sociální pedagogiky brněnský sociolog (výchovy) Inocenc Arnošt Bláha. K sociální pedagogice mají blízko jeho spisy „Sociologie dětství“ (1927), „Dnešní krise rodinného života“ (1941)“, „Problémy lidové výchovy“ (1927), „Dítě a prostředí“ (1933). Bláha je charakterizován jako diskursivní zakladatel sociologie výchovy, což mimo jiné znamená, že jeho díla se stala pro pozdější generace ohniskem (vědního) diskursu (Janák, 2009). Bláhova výzkumná témata, pojmy a koncepce jsou tedy nosná i pro současnou dobu. Jeho edukační úsilí bylo podobně jako u Komenského zaměřeno na dosažení lidství. Bláha definoval pojmy, které se posléze staly klíčovými pro charakteristiku oboru sociální pedagogiky. Jedním z nich je „*příznivé prostředí*“, které má blízko k pojmu pedagogizace prostředí. „*Často se divíme, že děti, které se narodily v chudých poměrech, později v životě vynikly a se proslavily. A říkáme: přesto, že měly na své životní cestě tolik překážek a svízeli, podařilo se jim proniknout a uplatnit se. Zatím co bychom měli říkat: Právě proto, že život jejich nebyl snadný, že byl vyplněn tisícerymi podněty, jež je nutily bystřit soudnost, rozvíjet city, překonáváním překážek utužovat vůli, staly se z nich osobnosti významné a vynikající*“ (Bláha, 1933: 4). Jiným pojmem je „*citová nesourodost*“ mezi občany v demokratickém státě, kterou lze napravit „*pěstěním sociální fantasie*“. Zde lze Bláhovo vysvětlení zmíněných pojmů považovat za jeden z předmětů činnosti sociální pedagogiky. „*Neběží jen o to, umět se*

*vcítiti do toho, co je krásné; v životě a ve světě je i mnoho nekrásného, nešťastného, sociálně
bědného. A snad toto právě žádá více vcítění než to, co je krásné. Uměti se vcítiti do různých
sociálních situací, do situace ponížených a uražených, hmotně, intelektuálně a sociálně ze
společnosti vyřazených, uměti překročiti nejen propast mezi jednotlivci, mezi já a ty, ale i
mezi kolektivitami, mezi stavovským a třídním a hospodářsky odlišným já a ty, uměti se vžítí
do domovnictví stejně jako do selství, do dělnictví stejně jako do krejčovství atd. – to je umění,
jehož možno dosáhnouti jen pěstěním sociální fantasie“ (Bláha, 1927: 38). Originálními
sociologickými analýzami Bláha dospěl k řadě poznatků, které obohatily teorii sociální
pedagogiky. V oblasti seberochoje jedince poznamenal: „Lidská společnost chybuje dosud
v mnohém: Málo učí děti znát sebe samy. Málo jim ukazuje a nabádá je, aby poznaly svět
v sobě“ (Bláha, 1933: 7). Futuristicky varoval před hrozbou scientismu, který aplikuje
přírodní jevy na jevy sociální. Konkrétně se obával dynamické industrializace, která
způsobuje technokratizaci člověka, konzumní způsob života a citové strádání. Jinak řečeno
dochází k nerovnováze mezi mocí rozumu a mocí citu. Člověku na základě přesycenosti
podnětů a nemožnosti na všechny adekvátně reagovat hrozí přepracovanost. Zážitky mají
člověku pomoci zregenerovat a zvolnit tempo, nikoli odsávat životní energii. V oblasti
výchovy upozornil na vliv prostředí, které členil na technicko-hygienické, hospodářsko-
sociální, duchovní a mravní. Zde formuloval například pojmy „hygiena sociální“ nebo „hlad
sociální“, které konceptualizoval do „mravního ovzduší citově teplé domácnosti“. „Kde není
radostného domova, tam není pedagogických schopností. Tato pedagogická neschopnost není
snad jen údělem a výsadou rodin zchudlých, nýbrž s tímto pedagogickým proletářstvím
setkáváme se i v rodinách t. zv. inteligentních a dobře situovaných“ (Bláha, 1933: 27).
Dětskou hru považoval za uskutečnění socializace, která se utváří na základě fantazií
podnětené úpravě prostředí dítěte. „Jest jisto, že ze sociálního prostředí si dítě osvojuje
všecku svou duševní výzbroj“ (Bláha, 1933: 30). Prostřednictvím analýzy sociálních
podmínek prostředí Bláha dospíval k výzvám zaměřeným na změny celospolečenské.
V duchu Komenského univerzalizmu a celistvosti žádal odstranění partikulárního a sociálně
omezeného vnímání reality, které je faktorem stranického prosazování zájmů. Blaho
společnosti spočívá na demokratickém vzdělání všech. Tímto vzděláním dospějeme ke
kritickému autonomnímu používání rozumu a k preferování sounáležitosti všech členů
společnosti. „Poněvadž je dnešní kulturní a sociální řád neharmonický, nesymetrický
privilegovaný, nejsou pro všechny dány možnosti a příležitosti ke zlidštění...Lidem rozumíme*

tu část národní společnosti, která pro nepříznivé vnější podmínky, dané nesymetričností dnešního kulturního a sociálního řádu, nemohla dosud, hlavně po stránce technicky-pracovní (výcvik dovedností), hospodářské (hmotná úroveň života), kulturní a mravní, dospět k plnosti lidství“ (Bláha, 1927: 12). Jeho úsilí o sociální emancipaci tak směřovalo do sociální praxe. „Pokládá se za hlavní úkol lidové výchovy, doplniti a zprostředkovati lidu vzdělání...Míti vzdělání, to znamená umět užívat především svého rozumu, vypracovat svůj rozum na nástroj autonomní“ (Bláha, 1927: 52).

Nyní se zaměříme na současné autory. Podle Poláčkové (1998: 10-11, in Bendl, 2016: 8) sociální pedagogika „zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládání životních situací jedincem. Zaměřuje se na každodennost života jedince jako sociokulturní osobnosti, rozvíjí odpovědnost jedince za vlastní rozhodnutí a vede k hledání vlastních životních cest. Respektuje individuální potřeby a zájmy jedince-klienta a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj a zmírňují rozpory mezi ním a společností.“ Poláčková (2004) jmenovala oblasti zájmu sociální pedagogiky, kam patří například vlivy na sociální integraci jedince, zvládání životních situací jedincem, rozvoj kvality života, analýzu každodennosti v životě jedince vedoucí ke svépomoci, efektivní řešení osobních problémů. Sociální pedagogika vnímá jedince v rámci určité sociální skupiny, čímž je zdůrazněn vliv sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije. V souvislosti s výchovou má v životě jedince velký vliv tzv. referenční skupina, se kterou se jedinec ztotožňuje. Zde se nabízí přitažlivá myšlenka realizace výzkumu zaměřeného na zmapování vlivu referenčních skupin na trávení volného času sociálně znevýhodněné mládeže například v průřezu staletími nebo v dobách světových krizí atp.

Hopf hodnotil sociální pedagogiku jako klíčovou vědeckou disciplínu, která se stala „...pomocnicí socializace a zvládnutí životních problémů dětí a mládeže.“ *Důležitost sociální pedagogiky spatřoval ve skutečnosti, že na „...nové vývojové trendy ve společnosti dokáže reagovat svými kompenzačními, preventivními a inovačními mechanismy“* (Hopf, 2001: 10–11). Za klíčové faktory práce s mládeží považoval mimoškolní vzdělávání, sport, hry, zábavu, rekreaci, poradenství, svět práce, svět školy a svět rodiny. Trefně dokázal srovnat rozdíl mezi školní pedagogikou a sociální pedagogikou. „Zjednodušeně by se dalo říci, že škola rozšiřovala své působení od privilegovaných skupin až k těm nejméně privilegovaným. V oblasti sociálně pedagogických opatření probíhal vývoj opačným směrem“ (Hopf, 2001: 16).

Lorenzová (2001) se zaměřila na definici sociální pedagogiky z pohledu sociálních zadání (aktuálních globálních problémů lidstva), kterým se má tato mladá vědní disciplína věnovat. Předpokladem efektivní činnosti sociální pedagogiky je udržení její původní podstaty, spočívající v pomáhající službě. Zdrojem étosu pomáhání je křesťanská ideologie, která z pocitu studu, viny a obětování se, učinila sociální hodnotu. Profesionalizace pomáhání v podobě pomáhajících profesí je spojená s rozvojem čtvrtého sektoru ekonomiky, nevládního sektoru služeb. Obsahem činností „na zakázku“ je předcházení sociálním konfliktům (případně jejich řešení) prostřednictvím věcného dialogu a chápající komunikace. Dalším požadavkem je posílení sociální dimenze vzdělávání, zejména sociální mobility a kulturního porozumění ve školním prostředí. Velmi přínosně se jeví náhled, který Lorenzová kontextualizovala do smyslu života: „*Vítězství kritického rozumu, které na počátku moderny otevřelo cestu k založení důstojnosti jedince jako autonomní osoby, se zároveň stalo zdrojem novodobých úzkostí moderního člověka, který, zbaven transcendentního přesahu své pozemské existence a „vykloněn do nicoty“ nese na svých bedrech tíhu veškeré odpovědnosti...*“ (Lorenzová, 2001: 293). Vědecký pokrok utekl škole, což znamená, že „*mnoha věcem nemáme šanci porozumět, nedokážeme jim vtisknout význam*“ (Lorenzová, 2001: 293) a reagujeme tak lhostejností a předstíraným nezájmem. Současná populace lidí se tak dostává k novým typům odcizení, které vedou k sociální disharmonii. Jinými slovy rozvoj mozku není doprovázen adekvátním sociálním rozvojem, mravním kreditem a citovou vyzrálostí. Pluralita hodnot, sociálních vzorců a sociální zásoby vědění znamená riziko zneužitelnosti moci a maskování extremismu.

Lorenzová nabídla svým dílem („Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci“, 2016) přínosnou platformu pro teoretické ukotvení sociální pedagogiky jako vědního oboru. Její přínos spočívá v prezentaci postmoderního paradigmatu myšlení, kriticky reflektujícího racionalismus postindustriální společnosti. V rámci tzv. společnosti vědění popsala mechanismy neoliberalismu, který určuje trendy v evropské vzdělávací politice a zároveň dehumanizuje člověka. „*Přestože se tedy zdá, že neoliberální pojetí vzdělávání sblížuje antropologické obrazy dětství a dospělosti, jde o „emancipaci“ dítěte uskutečňovanou pod vlivem nároků na přípravu flexibilní pracovní síly neoliberálního trhu, a proto ji lze chápat, jak autoři upozorňují, jako dětem vnucenou či tzv. našeptanou*“ (2016: 168).

Inspirativně zvýznamnila teorii chaosu jako paralelu s výchovným působením „*...teorie chaosu se pokouší spíše než řád zkoumat nepravidelnost, kolísavost, neuspořádanost,*

nesrovnalost, zároveň předpokládá, že chaos se jako princip organizace projevuje jak v přírodě, tak v lidské sféře...“ (2016: 75). Rovněž tak nabídla čtyři modely pedagogické autority v podobě sociálních myslitelů (Sókratés, Rousseau, Dewey, Arendtová).

Švarcová (2005: 209) vymezuje sociální pedagogiku v širším smyslu jako vědu „*kteřá se zabývá působením veškerého sociálního prostředí na člověka, zatímco v užším smyslu se chápe jako disciplína, která se orientuje na pedagogické ovlivňování sociálně problémových jedinců.*“

Mühlpachr (2011) reagoval na stále rychleji se měnící sociální řád v globalizované společnosti. Tímto inspirativním postřehem upozornil na výzvy pro současnou sociální pedagogiku. Pojetí sociální pedagogiky ponechal v modu pomáhající profese, reagující na aktuální hrozby a civilizační rizika. Podstatnou součástí sociální pedagogiky je snaha omezovat sociální exkluzi a prostřednictvím resocializace odbourávat sociální patologie. „*Hlavní funkce sociálního pedagoga lze v zásadě charakterizovat dvěma oblastmi: činnosti integrační a činnosti rozvojové. Jde-li o funkci integrační, pak se tyto činnosti týkají osob, jež potřebují odbornou pomoc a podporu. Jde o osoby, které se nacházejí v krizových situacích...a stávají se pro okolí překážkou. Stojí-li v popředí funkce rozvoje, pak nejde o žádné specifické situace, ale o zajištění žádoucího rozvoje osobnosti ve směru správného životního stylu, hodnotného a užitečného naplnění volného času, což v sobě zahrnuje moment prevence a týká se prakticky celé populace (dětí a mládeže především)*“ (Mühlpachr, 2011: 238-239).

Bakošová (2008: 20-21, in Bendl, 2016) vymezila sociální pedagogiku jako hraniční disciplínu, kterou vnímá jako: pedagogiku prostředí (objasňuje vztahy výchovy a prostředí – rodina, vrstevníci, lokalita, volný čas), pedagogiku vychovávající člověka (normativní věda ovlivněná reedukací, resocializací, integrací obdobně jako sociální práce), pedagogiku pomáhající (směřující k přeměně kvality života jedince i společnosti), pedagogiku zabývající se odchylkami chování (prevence před sociálně patologickými jevy). „*Sociální pedagogiku lze vymezit jako sociální pomoc a do jejího předmětu lze zahrnout také problematiku sociálně-patologických jevů, romskou problematiku, problematiku sociálně i mravně narušených dětí a mládeže a i jiné problémy. Důraz by měl být kladen zejména na preventivní rozměr sociální pedagogiky*“ (Bakošová, 1994: 9, in Laca, 2019: 65).

Laca (2019) upozornil na tradiční předmět zkoumání sociální pedagogiky, kterým podle jeho názoru byla výchova dětí a mládeže v mimoškolním prostředí. K tomuto historicky

sedimentovanému předmětu činnosti se v současné době přidaly činnosti nové, stejně tak i cílovou skupinou už je veškerá populace. Je evidentní, že sociální pedagogika reaguje na dynamické sociální změny v globalizované společnosti. Sociální pedagogika je vědní obor, ale zároveň i edukační praxe. Podle tohoto členění lze aplikovat pestrý výčet metod zkoumání a výchovných metod.

Ondrejkoovič se zaměřil na definici sociální pedagogiky v kontextu sociální práce: „*Sociální pedagogiku je možno chápat jako vědu o výchově, která se uplatňuje v sociální práci a ve které tvoří podstatnou část jejích aktivit. V tomto smyslu je i teorií sociální práce. Opírá se o poznání procesu socializace (především dětí a mládeže), zkoumá a realizuje možnosti intervence do tohoto procesu, zejména pokud jde o ohrožené a sociálně znevýhodněné skupiny dětí, mládeže i dospělých. Současně je i realizací politiky výchovy a vzdělávání, kterou uskutečňuje ve speciálních výchovně vzdělávacích zařízeních*“ (Ondrejkoovič, 2000: 189, in Laca, 2019: 64). Přínos tohoto autora pro sociální pedagogiku spatřujeme i v jeho textech zaměřených na problematiku sociálně vědního výzkumu nebo na sociálně patologické jevy.

Za jednu z klíčových současných publikací o sociální pedagogice, považujeme Bendlovu *Základy sociální pedagogiky* (2016). Vyjdeme-li z aplikační roviny pak podle Bendla sociální pedagogika reaguje na aktuální společenské problémy, je tedy „*determinována společenskou objednávkou*“ (Bendl, 2016: 15). Podle Bendla stojí sociální pedagogika na ideji sociálního začleňování, kde člověk žije důstojně a smysluplně pro sebe i pro společnost. Bendl dělí sociální pedagogiku na čtyři proudy:

- jako doplněk tzv. individuální pedagogiky (výchova ve službě společnosti),
- jako disciplínu zabývající se odchylkami sociálního chování a deviacemi (rizikové chování, sociální patologie),
- jako pedagogiku prostředí a pedagogizace prostředí (využívá vliv okolí jako výchovného prostředku, jedná se o nepřímou výchovu),
- jako pomoc a péči.

Za podnětné myšlenky v Bendlově monografii považujeme konstruktivisticky orientované vysvětlení teorie problémového chování, které se formuje v interakci osobnosti jedince a jeho sociálního prostředí. Bendl zde pro vysvětlení použil kontradiktorické působení tzv. rizikových a protektivních faktorů v kontextu resilience (odolnosti) jedince vůči nepříznivým vlivům prostředí. „*Pedagogická dimenze sociální pedagogiky se realizuje zejména*

organizováním a úpravou prostředí, které tak „vychovává“ jedince a sociální skupiny nepřímo“ (Bendl, 2016: 17). Projevy nekázně (žáků), které jsou zejména ve školním prostředí prioritním tématem, navrhl řešit způsoby neformálního sociálního poznávání ve volném čase v přírodě. Tzv. problémové děti je vhodné umístit mimo jejich standardní prostředí a aplikovat formy zážitkové pedagogiky, manuální práce, samosprávy jedinců ve smyslu participace na vedení komunity. Efektivním nástrojem jsou aplikované osobnostně sociální kompetence (aktivní naslouchání, asertivita, sebeúcta apod.). Bendl uvádí do sociální pedagogiky i pojmy komunitní práce a komunitní péče. V komunitní práci jde o princip subsidiarity, kdy si jedinci mají své osobní problémy vyřešit svépomocí za podpory komunity. V komunitní péči už jde o provádění sociálních služeb ohroženým skupinám v dané komunitě. Klíčovým faktorem úspěšnosti komunitní práce a péče je networking (síťování) *„což je vytváření sítě pomáhajících a navzájem propojených subjektů, které se angažují při realizaci prevence v místní komunitě“* (2016: 143).

Dalším současným představitelem, který popsal obor Sociální pedagogika, je Miroslav Procházka. *„Sociální pedagogika se zrodila na základě setkání sociologie a pedagogiky...“* (Procházka, 2012: 63). Sociální pedagogika *„analyzuje, jakým způsobem prostředí působí na jedince a jak se zapojuje do jeho přetváření“* (Procházka, 2012: 97). Zdrojem informací jsou sociální analýzy fungování společnosti. Procházka vytvořil klasifikaci působnosti sociální pedagogiky v rovině:

- nauky o vztazích prostředí a výchovy,
- normativní vědy o výchově člověka,
- životní pomoci,
- vědy o deviacích sociálního chování (Procházka, 2012: 62-63).

Procházka vyzdvihl, že sociální pedagogika nemá pouze poskytovat řešení na sociální problémy společnosti, ale také otevírat aktuální témata a otázky, analyzovat příčiny sociálních hrozeb a intervenovat proti jejich uskutečnění. Procházka zde například uvedl mediální manipulace a politické lobby (2012: 70).

Uznávaným nestorem v oblasti sociální pedagogiky je Blahoslav Kraus. Tento autor pojal výklad k definici sociální pedagogiky pomocí popisu struktury tohoto vědního oboru. Název *„Sociální pedagogika“* rozdělil na dvě dimenze, sociální a pedagogickou (2014: 44). V sociální dimenzi jde o nalézání východisek z rozporů mezi sociálními skupinami způsobených společenskými podmínkami. V pedagogické dimenzi jde zejména o intervence

v selhávajícím výchovném prostředí, například v prostředí sociálních deviací. Za klíčovou pasáž Krausova definování sociální pedagogiky považujeme srovnání, resp. popis rozdílů od pedagogiky:

- ve vztahu k objektu výchovy je zájem zaměřený na sociální skupinu, nikoli na jedince. To znamená, že jedinec je chápán v kontextu svého širšího sociálního prostředí, kde žije. Dodejme, že sociální skupinu tvoří vztahy mezi jedinci,
- ve vztahu k cílům výchovy je prioritou spolupráce a filantropismus zejména vůči „slabším“ (sociálně znevýhodněným) skupinám,
- ve vztahu k metodám a prostředkům výchovy je působení na sociální skupiny realizováno nepřímou, tzn. prostřednictvím podmínek prostředí (Kraus, 2014: 48-49).

Pokud výše uvedené vymezení vůči pedagogice rozvineme do dílčích úkolů sociální pedagogiky, pak sem patří činnost popisu a analýzy proměnlivosti veškerého prostředí při působení na člověka, dále zkoumání způsobů pomoci pro skupiny s rizikovým chováním, reflektování globálních problémů společnosti nebo podporování zdravého životního stylu s prioritou volnočasového vyžití. Speciální a údajně nejtěžší úkol *„je pomoc při hledání identity a vnitřního zakotvení v této rychle se měnící době, pomoci těm, kteří tomuto tempu nestačí, nejsou vybaveni dostatečnou flexibilitou, nezvládají úkoly před ně stavěné, a proto selhávají“* (Kraus, 2014: 50). Tento speciální úkol lze považovat jako shrnutí předchozích dílčích úkolů. V užším pojetí se Kraus (2014) klonil k zaměření sociální pedagogiky na sociálně patologické jevy v duchu pomáhání druhým, zvláště v primární prevenci. Na základě obsahové analýzy přístupů a pojetí v sociální pedagogice Kraus konstatoval, že většina autorů a autorek se přiklání k širšímu pojetí: *„...se sociální pedagogika zaměřuje na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuální zájmy a potřeby jedince s možnostmi společnosti“* (Kraus, 2014: 46). V širším pojetí jde o multidisciplinární obor propagující enkulturaci a socializaci celé (zdravé i ohrožené) populace, a to odstraňováním negativních vlivů a posilováním pozitiv v životním stylu. Kraus určil dvě funkce sociální pedagogiky, preventivní (pomáhá rozvíjet osobnost jedince působením sociálního prostředí, východiskem je analýza daného sociálního prostředí) a terapeutickou (kompenzuje negativní výchovné účinky sociálního prostředí, zejména u sociálně znevýhodněných skupin). Profesní uplatnění sociálního pedagoga spatřoval ve výchovné činnosti (zvláště ve volném času), v sociálně výchovné práci (ústavní výchova), v

reedukační a resocializační činnosti (penitenciární péče), v poradenství, v depistážích, v organizování akcí (tábory), v projektování, osvětě, ve vědeckovýzkumné činnosti (Kraus, 2014: 51-52).

Noack jmenoval působnost sociální pedagogiky v následujících oblastech: „*volný čas a pedagogika zážitku, sociokulturní práce, práce s mládeží, s rodinou a se starými lidmi, ústavní výchova a péče v ústavních zařízeních, práce se zdravotně postiženými a jejich rehabilitace, školní sociální pedagogika a sociální pedagogika ve státní správě*“ (2001, in Kraus, 2014: 42).

Podle Pedagogického slovníku jde o aplikovanou pedagogickou disciplínu „*jež se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, 217).

Hroncová (2009: 8, in Procházka 2012: 67) vymezila následující obsah činnosti sociální pedagogiky: poskytování praktické sociálněvýchovné péče, která směřuje k řešení aktuálních sociálních problémů ve společnosti, zkoumání společenských cílů výchovy (sociální determinace), analýzu vztahu výchovy a sociálního prostředí, analýzu odchylek sociálního chování, prevence a intervence zejména u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin. Socped nemá ujasněný předmět svého zkoumání, záleží na jeho pojetí.

Helus formuloval dialekticky koncipovanou personalizační rovinu socializace a výchovy, ve které jde o to, aby „*prostředí bylo vnímavé vůči možnostem růstu jedince a jedinec ve svém růstu, aby akceptoval úkoly a povinnosti, které jsou ke společenskému a všeobecnému dobru*“ (2007, 86, in Procházka, 2012: 97).

D. Knotová nabízí pro současné dění ve vzdělávací politice přínosná hlavní pojetí sociální pedagogiky (každé má své specifické vnitřní varianty postavené na nějakém filozofickém východisku):

1. „*Sociální pedagogika jako obor zabývající se inkluzí a integrací jedinců i skupin, kteří jsou z různých důvodů exkludováni, případně ohroženi sociálním vyloučením nebo mají odchylky sociálního chování. Akcentují se postupy reedukace a resocializace.*
2. *Sociální pedagogika jako obor zabývající se interakcemi prostředí a výchovy, pozornost se věnuje konceptům celoživotního učení a vzdělávání a kvality života. Zaměřuje se na výchovu ve volném čase, výchovu ke zdraví.*
3. *Sociální pedagogika jako obor zaměřený na péči a pomoc lidem ve zvládání životních obtíží a dopadů negativních sociálních procesů. Zabývá se prevencí sociálního*

vyloučení, využívá sociální poradenství a různé postupy kompenzace dopadů negativních sociálních skutečností“ (Knotová, 2014: 20).

Velmi trefně tato autorka varovala před mocenskou pozicí sociálního pedagoga jako „agenta sociální kontroly“. Zde usadila činnost sociálního pedagoga do spojitosti s dodržováním sociálních norem, pravidel a utvářením identit edukovaných jedinců.

Inspirativní vymezení sociální pedagogiky nabídl Soják (Sociální pedagogika, 2020, v tisku). Jeho pojetí vychází z dlouholeté praxe lektora, který reflektuje priority studentů oboru Sociální pedagogiky. Toto pojetí definoval jako:

- profesní (týká se utváření smyslu pro budoucí profesní kariéru nebo obecně jde o uvědomění si, kam životně směřuji),
- prožitkové „tady a teď“ (týká se přítomnosti a identity ke studiu ve formě zábavy a neformálního růstu osobní zkušenosti),
- inventarizační (týká se reflektování životního růstu a sebepoznání).

Z výše předložených definic lze nastínit obecnou klasifikaci oblastí, kde se nachází působnost sociální pedagogiky. Jedná se o oblast:

- utváření identity jedince v procesu socializace (stigmatizace, zobecněly druhý),
- podpora socio-kulturních dovedností: kritická sebereflexe, seberealizace a sebevědomí jedince (sebeaktualizace, osobnostně-sociální kompetence, každodennost vědění),
- náprava chování jedince a prevence před sociální ohrožením nebo vyloučením,
- optimalizace kvality života jedince,
- pedagogizace prostředí,
- prosociální komunikace jako základ uznání druhého a předpoklad pro řešení sociálních problémů ve společnosti,
- inkluzivní nastavení vnímání sociální reality specifických sociálních skupin,
- spravedlivý a rovný přístup ke zdrojům blahobytu (kritické teorie),

Pro zajímavost se zamysleme nad podstatou sociálního působení. Inspirací je E. Fink (1992, 1993), který definoval rozpory ve výchově. Volně jsme na tyto rozpory vytvořili následující nabídku dichotomií v podobě rétorických otázek:

- Je výchova pomocí nebo manipulací?
- Má sociální pedagog osobní moc nebo je jen nástrojem institucionální socializace?

- Je prioritní prosazovat nároky kultury a společnosti před jedinečností individua, aneb autonomie jedince nebo sociální konformismus?
- Preferovat odmítání nebo napodobování vzorů?
- Je důležitější vedení či podpora?
- Jaký efekt má aprobovanost sociálního pedagoga v kontrastu s intuitivním pedagogickým působením laika?
- Akceptovat přirozenou povahu nebo formovat charakter jedince?
- Dohlížet nebo trestat? Jak?
- Sebeodpovědnost nebo zodpovědnost za druhé?
- Dobrovolnost nebo nátlak? Rozkaz či volba?

Z výše uvedených pojetí a přístupů v rámci působnosti sociální pedagogiky si nyní vydefinujeme dvě verze, které se stanou východiskem pro další výklad.

Definice 1: *„Sociální pedagogika je vědní obor, který usiluje o výchovné prostředkování rovného a kritického sociálního dialogu s cílem utvářet zdravou identitu aktérů/sociálních skupin pomocí určitého socio-kulturního prostředí.“*

Definice 2: *Sociální pedagogika je vědní obor, který usiluje o analýzu každodenních účinků socializace na konkrétní sociální skupiny a na reflektování této analýzy v podobě edukačního působení. Cílem tohoto působení je dosažení zdravých mezilidských vztahů a přijetí sebeodpovědnosti a sebeúcty jako životní hodnoty.“*

V dalším textu se pokusíme předložit ucelenější vysvětlení základních pojmů, které řadíme do sociální pedagogiky, na příkladu vybraných textů Velinského a Komenského.

1.3 Představitelé sociálně pedagogických koncepcí: S. Velinský

S. Velinský vytvořil ve svém spisu „Individuální základy sociální pedagogiky“ teoretické vymezení sociální pedagogiky jako vědního oboru. Svou teorii primárních a sekundárních tendencí ukotvil do klasické interakce mezi jedincem a sociálním prostředím (společností). Jmenované tendence pojal z pohledu sociologického a zároveň se je snažil aplikovat do předmětu bádání sociální pedagogiky. Ve svých myšlenkách se nechal ovlivnit Thorndikem, Meadem nebo Wundtem. Zabýval se mocenským tlakem institucí, dědičnými a získanými dispozicemi jedince, socializací, sociální kritikou nebo komunikací jako způsobu změny

sociálního řádu. Podobné analytické postřehy a filozofické úvahy formulovali i autoři píšící koncem 20. století, například Foucault, Bourdieu, Berger s Luckmannem, Walzer, Habermas ad.

Socializace

Velinského podněty pro sociální pedagogiku lze nalézt v analýze socializačního procesu, ve kterém se zaměřil na popis vzájemné interakce mezi jedincem a společností. Jeho teze chápe společnost jako organizovaný útvar složený z individuí, resp. jako formu vzájemných vztahů a formu způsobů soužití individuí. Platí zde reciprocita vlivu společnosti a individua. *„individuum dospívá ke svému významu jen v kolektivu a kolektivum schopno je vývoje jen individuem, jehož změna mění zároveň společnost“* (Velinský, 1927: 98). Východiskem Velinského sociální dialektiky je, že *„Individuum je skupina hmotných prvků nadaná tendencemi. Společnost je skupina individuí schopná kolektivních reakcí“* (Velinský, 1927: 88). Obě definice platí relativně. Společnost je složena jen z určitých jedinců a individua se sdružují jen do konkrétního agregátu. Individuum je ale hybatelem sociálních změn, společnost je závislá na konání individua *„individuum hraje úlohu nezávisle proměnné“* (Velinský, 1927: 96). Velinský postavil sociální dynamiku na typizaci popudů a reakcí mezi lidmi. *„Vyskytá-li se týž popud opětovně, pak i reakce se opětuje, a podle tvářlivosti organismu stává se kolektivní reakce kolektivním zvykem, jemuž v mysli individua odpovídá tendence sociální. Jakmile se kolektivní zvyk projevuje nucením individuí neadaptovaných, stává se institucí, která není ostatně nic jiného, než ustálený zvyk kolektivní, objektivovaný slovem či písmem, nebo jiným konkrétním předmětem“* (Velinský, 1927: 69). Jednání individua je tak vystaveno kolektivně sdíleným vzorcům reagování a tím se de facto sociálně z významňuje příslušnost jedince ke společnosti. Společnost je *„forma soužití, projevující se vytvářením kolektivních tendencí a institucí, jichž význam závisí na sociálních tendencích, které se v mysli individuí vytvářejí. Má tedy v životě společnosti individuum ten význam, že stává se vlastním agens jejím, stavebním kamenem, z něhož se skládá dění sociální“* (Velinský, 1927: 76).

Velinskému šlo o dodržení požadavku, aby se jedinci nepřizpůsobovali vlivu společenských institucí, naopak aby činnost institucí kriticky reflektovali. Spousta individuí se necítí sociálně uspokojena, protože instituce působí mocensky a vyhovují tak vládnoucí elitě. Sociální tendence odvozené z institucí vytvářejí podmínky sociální nerovnováhy, nerovnoprávnosti,

nespravedlnosti. „*Bude tedy požadavkem sociální výchovy, založené na možnosti změn ve struktuře sociální, tak formovat individuum, aby bylo schopno přizpůsobiti si instituce*“ (Velinský, 1927: 56). Je nutné kontradiktoricky poznamenat, že i proces sociální výchovy je institucionalizovaný. Velinskému šlo nejspíše o omezení vlivu institucí na člověka, resp. zbavení se závislosti jedince na institucích. „...*všecky podrobné normy praktické mravnosti jsou ve shodě s příslušnými institucemi, takže to budí dojem, jako by mravními normami měla býti příslušná konkrétní instituce zachována ve stavu a tvaru, jaký právě má*“ (Velinský, 1927: 196). Toto normování každodenního života tvoří sociální řád, bez kterého jedinec nemůže fungovat. Zároveň ale takové normování může být nástrojem mocenského útlaku jedinců. „*Každá instituce společenská je nějakým způsobem objektivována, vyjádřena nějakými konkrétními symboly a obřady a pod touto formou existuje zastávána některými členy společnosti jako strážci, funkcionáři. V rukou těchto individuí je pak moc správní a výkonná. Objektivací závaznosti jsou zákony všeho druhu a jim příslušné funkce správní a výkonné – soudnictví a kriminalistika*“ (Velinský, 1927: 195). Důvodem kritické reflexe je mocenská činnost institucí. Institucionální tlak mocensky formuje každého jedince, ačkoli vznik instituce je podmíněný službě lidem. Instituce tedy má být prostředkem k uskutečnění individuální sféry seberealizace v duchu principu rovnoprávnosti.

Teorie tendencí

Hlavním znakem individua jsou tendence. Tendence a instinkty jsou vnitřní mechanismy, opakují se v lidském jednání s určitými podobnostmi. Instinkt je tendence nenaučená (primární tendence), ale podle Velinského zde vliv dědičnosti není dořešený. Velinský se při třídění tendencí inspiroval Thorndikem (instinkty sebezáchovné, rodičovské, sociální, adaptační, regulativní-morální, citové). Primární tendence jsou odvozeny anatomicko – fyziologicky, často se projevují motoricky. Na základě primární tendence (sexuální pud), může vzniknout sekundární účinek (akt svádění). Primární tendence se dělí na smyslové a tělové, jejich znakem je separátní orgán fungující bez učení. Smyslové tendence se dělí na tendence: čistoty, bydlení, stěhování, tělesné koordinace a rovnováhy. Tělové tendence souvisí s vegetativními funkcemi organismu (výměna látek a růstu, rozmnožování) – zabývá se jimi fyziologie. Tělo obsahuje tendence výživné, pohybové, růstu, soudržnosti, sebezáchovy. (Velinský, 1927: 82) Výchova mění primární tendence v sekundární (naučené). „*O tvoření tendencí sekundárních rozhoduje zkoumání pochodu učebního a zákonitosti*

pochodů asociačních a reprodukčních“ (Velinský, 1927: 127). Každá sekundární tendence je výslednicí jiných tendencí, což ve finále vede k příčině působení primárních tendencí. „Individuální tendence, zvláště primární, jsou základním hybatelem, neboť realizace jejich je podmíněna stavbou organismu a provázena libostí...“ (Velinský, 1927: 224) Sekundární tendence vycházejí z každodenního sociálního prostředí, fungují na úrovni psychické a sociální. Velinský mezi sekundární tendence zařadil tendence sociální a tendence sociomorfní, oboje reagují na působení institucí. „Ke každé instituci společenské, která ostatně vyplynula z primárního základu individua, upíná se řada tendencí sociálních, které řídí jeho jednání ve smyslu příslušných institucí a řada tendencí sociomorfních, které jdou za cílem úpravy institucí ve smyslu dosažení solidnější sociální rovnováhy, na základech sociální spravedlnosti“ (Velinský, 1927: 223). Sekundární tendence mají svůj původ v sociálním učení „tendencím sociálním, které existují sekundárně, jsou základem jiné tendence existující primárně, které v ony sekundární přešly...pod vlivem sociálního soužití“ (Velinský, 1927: 174-175). K sociálně zaměřeným tendencím patří tendence pospolitého života, tendence sociálního jednání, emoční tendence. Velinský polemizoval na dálku s Thorndikem o řazení tendencí do složky primární nebo sekundární, často šlo o dialektiku primárního popudu (např. útek) a sekundárního řešení (např. stavba příbytku jako ochrany). Sociální tendence upravují vztahy mezi lidmi. Jak již bylo výše konstatováno, sociomorfní tendence „směřují ke změně dosavadního sociálního řádu, ke změně dosavadních forem institucí“ (Velinský, 1927: 178). Jejich důležitost pro společnost je enormní, závisí na nich sociální pokrok, který se zakládá na sociálně kritické činnosti.

„Rozčlenění mocenských poměrů ve společnosti vedlo k vytvoření vládnoucích systémů...a tím byl dán základ k rozštěpení morálky, jako pravidel vymezujících hranice sféry osobné působnosti na morálku normativní, která má býti, a na morálku mocenskou, která jest“ (Velinský, 1927: 211). Tendence sociomorfní vznikají z rozporu obou morálek. Tzv. politické sociomorfní tendence jsou vyjádřením boje člověka za osobní svobodu. „Poněvadž mocenskými poměry politickými zaručuje se realizace tendencí co nejméně omezená pro příslušníky vládnoucí menšiny... vznikají tím nové tendence, které míří k odstranění překážky a zavedení sociální spravedlnosti reformou společenského soužití, přetvářením sociálních institucí vládnoucích, vznikají tendence sociomorfní“ (Velinský, 1927: 212-213). Rovněž vzdělání bylo původně vyhrazeno pro držitele moci jako nástroj k ovládnutí lidových vrstev. Rozvoj vzdělání byl cenzurován, aby lidé nezačali kriticky myslet a tím nabourávat mocenské

společenské poměry. Zásada demokratizace vzdělání je záležitostí současnosti a opět je důsledkem působení vzdělanostní sociomorfní tendence. Zpravidla konflikt jednoho typu sekundárních tendencí a institucí s jinými typy sekundárních tendencí a institucí stojí na disharmonii mezi kolektivem a individuem. Takové individuum je nedokonale adaptované (socializované). „Každá změna kolektivních tendencí má svého předchůdce ve změně tendencí individuálních“ (Velinský, 1927: 99). Nové tendence (reformy) vznikají individuálně a pak jsou případně kolektivně přijaty. Působí zde dialektika sociálního prostředí a individua. Sociální prostředí (milieu) pozvolně působí jako podmínka životních poměrů a spolutvůrce sekundárních tendencí. „Šíření děje se na úkor jiných tendencí, které odpovídají jiné instituci, jež je předmětem reformy, až ji v kolektivu nahradí úplně... každá instituce má svůj počátek v individuu, v jeho kombinaci ideí, v jeho tvořivosti“ (Velinský, 1927: 102).

Podstatu sociomorfních tendencí Velinský vysvětlil na příkladu Husova příběhu. Hus tím, že svými myšlenkami oslovil sociální davy, mohlo dojít k hromadnému sociálnímu zvýznamnění jeho činnosti. „Je stejně patrné, že každý takový zjev, jakým je náhlé nadšení mas pro nějaké učení, prozrazuje, že učení ono obsahuje určité tendence, které jsou podobny tendencím všech těch, kdo stávají se jeho vyznavači. Čili jinak, že učení to vlastně už tu existovalo latentně, že tendence tu už byly v lidu připraveny a čekaly jen na projevení“ (Velinský, 1927: 92). Obdobnou myšlenku uplatnil při charakteristice tzv. sociálního kritika M. Walzer (2000). Historicky známé osobnosti tak dokázaly dát průchod tendencím lidu, a proto se proslavily. Pro sociální výzkum Husovy činnosti je třeba analyzovat tendence, názory a myšlenky v kontextu historického dění a sociálního prostředí. Podobný přístup aplikoval M. Foucault ve své genealogické metodě. I v případě Husa se jednalo o klasickou dichotomii jedinec versus (elitní) společnost, projevující se v podobě institucionální moci (koncil). Velinského důraz na prioritu individua před společností dokládá vysvětlení Husovy vytrvalosti a neohroženosti. Tyto vlastnosti jednání nezpůsobil vliv prostředí, ale působení sociomorfních tendencí u konkrétních individualit, které oslovily Husovo jednání.

Základním znakem organismu je reagování na měnící se podmínky prostředí. Adaptace na prostředí a realizace vlastních tendencí patří k ústředním motivům jednání. Nástroje k adaptaci se stávají i nástroji k ovládnutí tohoto prostředí. Používání, či manipulování s předměty lze považovat za projev tendencí. Dochází tak k interakci s prostředím. Rozvoj myšlení byl člověku vnucen pozorováním přírody (obdobnou myšlenku formuloval Komenský v metodě analogické). Touha nasytit své potřeby a ovládnout situaci vedla člověka

ke sdílení své zkušenosti a postupně ke vzniku instituce školy jako představitelky vědění. Mechanismus primárních tendencí je zadržován inhibičními tendencemi, tzn. omezeními ve formě sociálních norem, které jsou reprezentovány institucemi. Sociální řád tak využívá sankce kolektivu vůči individuu jako nástroj k udržení sociálních pravidel. Důvodem sociálních norem je, že neexistuje instinkt mravní, ani instinkt společenský. Velinský vycházel z premisy, že pravěký člověk žil osamoceně a byl asociální. Vznik sociálních agregátů byl způsoben až podněty vnějších podmínek (zdroj potravy jako místo setkávání, resp. hledání potravy jako ústřední hybatel z primárních tendencí) „*Poněvadž nebylo vnitřních pojítek, která by držela individua pohromadě, byli to vlastně vnější činitelé, kteří tvořili vlastní podmínky trvalejších agregátů*“ (Velinský, 1927: 183).

Společným charakterem všech sociálních tendencí je závaznost jednání. Závaznost jednání vznikala jako důsledek pospolitého života v blízkosti hojného zdroje potravy. Tím vznikala morálka, jejímž základem byl rozvoj řeči a předávání zkušenosti. Soužití se utvářelo až na základě „zpravidelnění“: „*Ke každému kolektivnímu zvyku přísluší kolektivní reakce*“ (Velinský, 1927: 188) Individuum se díky kooperaci, resp. vyhnutí se konfliktu s ostatními členy tlupy emocionálně socializovalo a vznikla vnitřní pouta a závazná (habitualizovaná) pravidla (srovnej teorii sociální konstrukce reality autorů Berger, Luckmann, 1999).

„*Teprve spojením vázaného jednání kolektivního zvyku s přínáležitostí k určitému kolektivu, může vzniknout pravidlo jednání, pravidlo mravní, závazné pro všechny členy kolektiva*“ (Velinský, 1927: 190). Sociální řád je udržovaný prostřednictvím tendence společenské sounáležitosti, která u jedince spočívá ve vyhýbání se sociální izolaci a vyhledávání společnosti. Díky tomu se jedinec podvoluje mechanismu kolektivních zvyků. „*Jednání závazné je tedy takové, které složeno je z tendencí bázně z reakce kolektiva a z tendencí přínáležitosti k témuž kolektivu*“ (Velinský, 1927: 192). Děti nejsou zodpovědné za své jednání, poněvadž svou závaznost nejprve odvozují ze strachu z odvržení z kolektivu a z oddálení nelibých zážitků, nikoli z mravního přesvědčení.

V teorii tendencí Velinský formuloval podnětný závěr zaměřený na sociální realitu. Pokud se změní charakter tendencí individuí, změní se formy společenského soužití. Další závěr můžeme u Velinského najít v popisu fungování institucí. „*Domníváme se, že není institucí, které by neměly za základ nějakou primární tendenci, jež nabyla v soužití sociálním značného rozvětvení (sekundárního původu) a sociálního významu*“ (Velinský, 1927: 196).

Pro přehlednost porovnáme rozdíl mezi tendencemi sociální a sociomorfními (ty budou psány v kurzívě):

- mravní závaznosti (*politické*),
- ekonomické: spotřeby, produkce-práce, směny, dělby práce a součinnosti, povolání (*pacifické a kosmopolitní, socialistické, práva na práci, pracovního federalismu*),
- eroticko-rodinné: mateřské, otecké, manželské, rodinné ekonomie (*feministické, eugenické, abstinentní, zlepšení rodinné ekonomie*),
- zvidavosti: vzdělání, cestování, chtění dobrodružných zážitků (*svobody bádání, demokratisace vědění, životoměrnosti učení*),
- mystické-theistické (*reformátorské, popř. pantheistické a ateistické*).

Úkoly sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je „*zvláštní obor individuálních tendencí, jež mají sociální význam, které musí sociální pedagogika zkoumat v jejich vzniku a transformacích, všímajíc si ovšem metod, jimiž transformace jsou navozovány*“ (Velinský, 1927: 59). Sociální pedagogika má podporovat sociální vývoj a společenskou rovnováhu. Při labilitě individuální rovnováhy mají v chování jedince převahu primární tendence oproti sekundárním tendencím. Tato labilita je odrazem disharmonie mezi institucemi a primárními tendencemi jedince. Velinský v tomto smyslu upřednostňuje analýzu podmínek individuální rovnováhy, poněvadž právě ta je zdrojem utváření sociální rovnováhy. Velký vliv zde mají sociálně regulační tendence a výchova. Při vzniku disharmonie zde narážejí dva protiklady, tendence morální (regulují vztahy lidí) a tendence sociomorfní (regulují činnost institucí aneb mění sociální poměry). Sociomorfní tendence se zaměřují na mocenské diferenciaci, které jsou de facto jejich příčinou. „*Pro naše účely půjde... zdali tendence, které na individuu shledáváme, jsou nenaučené, původní, primární, zda se samy utvořily, nebo jsou-li naučené, odvozené, sekundární, jsou-li dílem zkušenosti, nabyté samovolným vlivem okolí, nebo úmyslným zasažením společnosti*“ (Velinský, 1927: 122).

Zopakujme, si, nitro individua tvoří tendence primární (tělesné, anatomické) a sekundární (výchovné, zkušenostní). Sociální pedagogika by měla výzkumně analyzovat primární tendence, které nabyly zvláštního sociálního významu a ustavily se ve formu objektivované instituce. Mezi objektivované formy institucí patří: rodina, vlastnictví,

ekonomická opatření, aparát vědy, církve. „...z potřeb tendencí primárních vznikají společenské instituce“ (Velinský, 1927: 207). V socializaci dochází ke změnám některých primárních tendencí, což znamená, že tyto změny označujeme jako sekundární a tyto změny se stávají dalším předmětem našeho pedagogického i výzkumného zájmu. Pro sociální pedagogiku jsou klíčové tendence sociální a sociomorfní, které jsou nutné pro život společenský v užším slova smyslu. „Tedy obírá se sociální pedagogika tendencemi inhibičními, morálními, a všemi tendencemi různých institucí, zvláště pak tendencemi sociomorfními, jako základem pro získání a navozování sociální rovnováhy“ (Velinský, 1927: 225). Pro sociální pedagogiku je důležité zjistit období, kdy se u dospívajícího dítěte stávají tendence sociální a sociomorfní součástí závažného (nenáhodného) jednání a rovněž, jaké vlivy prostředí mají na toto dozrávání efekt. Tyto tendence vznikají na základě zkušenosti, vzdělání a porozumění sociálnímu řádu. Instituce školy ovlivnila sociální tendence, konkrétně tendence zvidavosti v podobě kvalifikace pro povolání, popularizace vědy, sebevzdělávání, objevování, cestování, studium, četbu atd. „Půjde tedy sociální pedagogice o nalezení kritických okamžiků, kdy k sociální orientaci dochází.“ (Velinský, 1927: 226). Půjde o genezi sociálních tendencí individua v kontextu podmínek prostředí a času. Vývoj individua probíhá fyziologickým zráním (dospíváním) a „působením umělých popudů, výchovou, ať už prostředím, nebo systematickým působením škol.“ (Velinský, 1927: 228). Zároveň vznikem sociálních tendencí bádání sociální pedagogiky nekončí, neboť i sociální tendence se v průběhu života stále mění (přesvědčení, hodnoty, postoje apod.). Tendence sociální a sociomorfní je nutné zkoumat z hlediska genetického (původ a vývoj), morfologického (forma a struktura) a dynamického (změny a vlivy). „Již od mládí má nabytí dítěte přesvědčení, že instituce společenské jsou prostředkem, nikoli cílem a jsou rovněž překážkou sociální spravedlnosti a individuální a sociální rovnováhy“ (Velinský, 1927: 229). Sociální a individuální rovnováha dohromady nepanuje, tedy mezi institucemi a osobními tendencemi není soulad a „proto je třeba připravit v individuu půdu ke kritickému přijetí sociálních institucí a sociálních hnutí reformních...“ (Velinský, 1927: 229).

Výzkumný záběr oboru Sociální pedagogika se v obecné rovině u Velinského zaměřuje na analýzu sociálního dění, spojeného s věděním (sociální a sociomorfní tendence) za působení vlivů prostředí. Výzkumným úhlem pohledu, resp. pozadím výzkumu jsou sociálně kritické analýzy, a to zejména vývoje mravní závaznosti ve společnosti. „Sociální pedagogika při zkoumání transformací tendencí musí přirozeně vycházet od původních tendencí daných a

sledovat další etapy vývoje. Zkoumáme-li závaznost mravní, uvědomme si její sekundárnost a závislost na struktuře sociální...“ (193) Nespokojíme se pouze poznáním, jak se instituce ustavila... ale všimněme si i její konstantnosti či proměnnosti a tendencí odtud odvozených, tak zvaných sociomorfních a jejich příčin“ (Velinský, 1927: 196). Výzkumy se dále orientují na analýzy moci, útlaku, rovného přístupu, manipulovatelné socializace, disharmonie mezi individuální tendencemi atp. Příkladem výzkumné otázky je: „Čím je dáno mocenské postavení části příslušníků téže společnosti?“ (Velinský, 1927: 211)

Velinský formuloval tři úkoly bádání v sociální pedagogice, které zatím nejsou naplněny:

- Analýza společnosti a individua a určení významu individua pro společenské soužití,
- Analýza sociálních institucí a popis systému geneze tendencí,
- Určení metod výzkumu sociální pedagogiky

Úkolem sociálního pedagoga je systematicky zkoumat tendence sociální a sociomorfní u různých individuí, vycházejí od stanovení morfologie tendencí.

Předmětem sociální pedagogiky „je tedy individuum jako vlastní agens dění sociálního“ (Velinský, 1927: 223). *V užším vymezení bude úkolem sociální pedagogiky vyšetřiti tendence sociálního původu, na něž má vliv společenské soužití, a nalézti všechny činitele, na nichž závisejí“ „V nejširším slova smyslu jsou předmětem sociální pedagogiky všechny tendence, jichž je individuum schopno a které doznávají změny pod vlivem sociálního prostředí (Velinský, 1927: 59-60).*

Velinský formuloval dva cíle praxe. Sociální pedagogika „Má navoditi v individuu tendence sociální, které by fungovaly pokud možná bezvadně, aby tím dán byl základ k soužití co možná klidnému. Dále pak jde o vstípení všeobecných tendencí sociomorfních, jimiž se společenské konflikty vyrovnávají, jimiž se navozuje porušená rovnováha sociální.“ (Velinský, 1927: 230).

1.4 Představitelé sociálně pedagogických koncepcí: J. A. Komenský

Komenský ve svých všenápravných snahách (panorthosii), reagujících na tehdejší aktuální politické (válečné) události, formuloval principy, metody a cíle, které v jazyce současné vědy spatřujeme jako korespondující se strukturou oboru Sociální pedagogika. Jeho snahou bylo vytvořit (akademický) systém pravého vědění. „*Soubor zkušeností o téže věci dává pravidlo; soubor příbuzných pravidel dává nauku nebo vědu nebo moudrost; a konečně soubor nauk, věd a moudrosti dává systém*“ (Komenský, 2008: 25, 26).

Komenskému šlo o sociální smír v soužití lidí a žití dle univerzálního Božího řádu, což je jedním z cílů pansofie. Bytování člověka je dle Palouše (1992) založeno na teleologii, tedy účelovosti jedince starat se o sebe i o druhé. V konceptu bytování se Komenský názorově rozešel s Descartesem, konkrétně s jeho karteziánskou soustavou. Komenského bytování (pomocí účelové spojky „aby“, jak formuloval Palouš) má podstatu sociálního sdílení. Podstatou je Boží nex, tedy smysluplnost a Dobro. Descartesova soustava zpředměňuje živé i neživé na hierarchický vztah Subjektu působícího na Objekt. Palouš pro tento vztah použil podřadící spojku „že“. Jedná se o vědecký nex, který své poznání pomocí objektivitu a kauzality uzavírá do sebe a tím nebytuje. Pro Sociální pedagogiku zde plyne dvojí přístup k pojetí edukace, buď je založený na vzájemné spolupráci nebo na ovládnutí druhého. Komenský pro vysvětlení bytování použil svou obvyklou metaforu, tentokrát Zeměkoule jako organismu. Člověku je zde dána identita opatrovníckého správce, který je pro ostatní příkladem (vzorem): „*Být jiným nadřizen není podle záměru Boha i přírody nic jiného než jiným sloužit*“ (1992a: 225). Úlohou správce je smysluplně doporučovat a uznávat všechny jako lidi, což vyvolává efekt pokojné poslušnosti. Edukace založená na řízení z pozice moci vyvolává efekt vzdoru.

Člověku je dána touha po poznání a vědění, ale problém nastává v jejich využití. Z tohoto důvodu Komenský citoval Augustina: „*...víra jde před poznáním, aby porozumění bylo odměnou víry*“ (Komenský, 2008: 31). Obdobně můžeme konstatovat, že respekt a uznání k člověku jako takovému (k jeho jinakosti) jde s poznáním, aby pak spolupráce a snášenlivost byly odměnou lidskosti. Sociální pedagog vychází v souladu s názorem Sókrata, resp. Komenského, že člověk se rodí nezkažený a přirozený, teprve prostředím a špatná výchova jej mění. Komenského humanistický pedagogický optimismus spočíval v nezkaženosti lidské duše jako obrazu Boha. Člověk se kazí až podmínkami prostředí a svou nevzdělaností. Pedagogický optimismus postavil na předpokladu, že vše povrchní a zjištěné se časem omrzí a

člověk procitne z malichernosti, aby se navrátil k pokoji, míru a smíření. Cílem všenápravných snah není pouze odstranit zlo, ale je třeba učit se dobru. Cílem lidské společnosti je dosažení pokoje a bezpečnosti.

Pro cíle současné vzdělávací politiky je možné v Komenském čerpat četné inspirace. Jeho doporučení se zdají být zdánlivě idealistická a obecná. Opak je však pravdou, Komenský svá doporučení pečlivě rozváděl pomocí známé metody analogie. Své názory prezentoval erudovaně v kontextu jím zastávaného křesťanského paradigmatu vědění „*vraťme se tedy od zmatku skrze jednoduchost k jednotě, od bludů skrze opuštění domněnek k pravdě, od stranických snah a bojů skrze vzájemnou lásku k míru a svornosti.*“ ... „*aby začaly všem ze všech stran plynouti čistší potůčky pozornosti, soudnosti a ochoty, ke všemu lepšímu pohotové*“ (Komenský, 2008: 79).

Fenomén nápravy

Komenský definoval jako „*uvedení dobré věci, propadající nákaze, v původní dobrý stav*“ (Komenský, 2008: 66). Toto relativně vágní vymezení rozvinul v požadavcích na aktéra konajícího všenápravu. „*Činitel nápravy je někdo, kdo má znalost, možnost i vůli k nápravě porušené věci... Na napraviteli se požaduje trojí věc: Znáti, moci, chtíti*“ (Komenský, 2008: 67). Triádu „znát, chtít, moci“ můžeme vyjádřit jako soulad poznatelného, žadatelného, konatelného. Lze ji vyjádřit i pomocí další Komenského triády „hlava, srdce, ruka“. Naplnění triády spočívá v aktivním prosociálním přístupu každého člověka. V oblasti současné edukace můžeme zmíněné triády aplikovat na tři dimenze kurikula, kognitivní, afektivní, psychomotorickou. Sociální pedagogika zmíněných triád využívá zejména v aspektu pedagogizace prostředí. Podle našeho názoru je však nutné chápat jmenované tři dimenze kurikula v kontextu osobnostně sociálního rozvoje žáka. Vrátime-li se k původní triádě, pak přístup „znáti“ znamená analyzovat sociální jevy a hledat smysl a funkci zkoumaných věcí a jevů. „*Kdo nezná smysl věci, nezná cíl obnovy. Kdo nezná příčiny porušení, nezná formu obnovy. Kdo nezná léky, nezná působitele obnovy*“ (Komenský, 2008: 67). Přístup „moci“ znamená jednání v rámci uplatnění rovného práva a sociální spravedlnosti. Zároveň jedinec potřebuje mít zajištěny vhodné příležitosti, příznivé podmínky a důvěru ve vlastní síly. Přístup „chtíti“ je postavený na morálním apelu přistupovat v rámci svých možností aktivně k řešení každodenních problémů „*Kdo umí dobře činiti a nečiniti, hřích má*“ (Komenský, 2008: 67).

Pro současnost je velmi aktuální Komenského varování před horlivostí, způsobující podobné škody jako nedbalost a zahálka. „*Nappravovati něco, co není porušeno, znamená porušiti to*“ (Komenský, 2008: 69). Máme tím na mysli zejména politické tlaky, které v oblasti vzdělávání mohou nabourat koncepční práci. Nejen tyto politické tlaky můžeme doložit na prosazování, resp. odmítání inkluzivních mechanismů v českém školství. V myšlenkách Komenského lze najít obecná východiska, jak dosáhnout konsensu, pokud je dobrá vůle na všech stranách. Ke sporům o pojetí inkluze v české škole můžeme využít Komenského deset základů smíření (citujeme příklad sedmý): „*VII. Nejpravděpodobnější však jest, že se v takových případech dá věc vyřídit, připustíme-li OBĚ (poněvadž protikladná tvrzení mají obě podíl na pravdě), nebo nepřipustíme-li ANI JEDNO ANI DRUHÉ, poněvadž se našlo něco třetího, dříve nepozorovaného*“ (Komenský, 2008: 97). Další možnost konstruktivního zavádění inkluze do škol nalézáme v entelechii. Tento výraz Komenský čerpal od Aristotela. Entelechie znamená uskutečnění možnosti jako vyšší stupeň, který je opět možností pro další vyšší stupeň. Problémem v zavádění inkluze do škol je prvoplánová kritika odpůrců inkluze, kteří odkazují na nepřipravenost vzdělávacího systému a nedokončenost opatření pro tuto změnu.

Komenský se v otázce sporných událostí odkazoval na sociální praktiku antických Římanů: „*Není jasno, odročuji*“ (Komenský, 2008: 89). Tato sociální praktika vycházela z akceptování názorů druhých a uznání neznalosti, což je dokladem moudrého jednání a kooperujícího myšlení. „*Neboť je spravedlivé pravdy se chápat, pokud je zřejmá, ale mítí ji v úctě a obdivu, pokud se skrývá*“ (Komenský, 2008: 89). Za velmi užitečné považujeme starodávné pravidlo tvorby otázek, na něž Komenský rovněž odkazoval. „*Jestliže v něčem nelze ani tak dospěti k závěru, ponechme to nerozhodnuté a odložme to pod heslem DOSUD NENÍ JASNO, podle pravidla apoštolova, a sestavujme seznamy otázek, které potřebují plnějšího vysvětlení*“ (Komenský, 2008: 97).

Sociální principy pravého jednání

Komenský zamýšlel svůj vědní systém opřít o sociální principy jednání. Těmito principy chtěl dosáhnout účelného řešení každodenních problémů, a hlavně ve využívání pravého vědění spatřoval uskutečnění pravého lidství. Jak šířit světlo poznání? Komenský volil cestu doporučení a laskavosti „*Neboť lidská povaha velmi lpí na své svobodě a nesnáší poroučení; raději má horší věci vlastní volby nežli lepší věci cizí volby, vnucené lidem proti jejich vůli; je*

také ctižádostivá, chce býti ctěna, ne znevažována“ (Komenský, 2008: 274). Poněvadž jeho myšlení mělo východisko v morálním jednání, snažil se prioritně zamezit páčání zla. Formuloval proto principy naděje proti zlu, které jsou složeny ze všeobecností, jednoduchostí, dobrovolností. Tyto tři principy jsou lékem na neduhy typu částečnosti, složitosti a násilnosti. Zastřešujícím principem je umírněnost, která je cestou k pravdě. Smíření všech sporů tak lze uvedením triády jmenovaných principů do praxe. Princip všeobecností znamená dialektické uvedení protikladů v soulad a opuštění extrémů. Princip jednoduchostí lze praktikovat vynecháním detailů a snahou vést jednání k podstatám. Princip dobrovolností spočívá v hledání středního smyslu „...spory bují po okraji protikladů, ale mizejí, jsou-li uvedeny do středu“ (Komenský, 2008: 99). V principu dobrovolností se nejspíš nechal inspirovat Aristotelovým spisem „Etika Nikomachova“. „*Všechno dobré zachovává správný poměr, všechno zlé plyne z nadužití nebo zneužití*“ (Komenský, 2008: s. 145). K naplnění principu všeobecnosti je třeba trojího propojení lidských oborů, filosofie, náboženství (teologie) a státnictví (politiky). Jmenované obory tvoří funkční základ lidské společnosti. V ideálním případě jsou platonsky reprezentovány třemi hodnotami, a to moudrostí (filosofie), láskou (náboženství), správcovskou mocí (státnictví). „*Srdcem filosofie bude důmyslnost, srdcem náboženství bude prostota, srdcem politiky bude bdělost.*“ (Komenský, 2008: 153) Filosofie slouží k osvětlení lidí, politika k udržení lidí v řádu, náboženství k roznění lidí ve víře, lásce a naději. Je stěžejní podmínkou, aby všenařava věcí veřejných počala od škol, poněvadž „*školy jsou dílnami světla*“ (Komenský, 2008: 204).

Komenský logicky působil v duchu křesťanského paradigmatu myšlení, ve kterém je člověk odkázaný na milost Boží, nicméně o tu má celý život usilovat. Pro sociální pedagogiku tak lze analogicky využít s i bez křesťanského vyznání následující principy: aktivizace, participace, aktivního občanství. „*Čili, jako naše porušení bylo dílem satanovým, ale my jsme spolupracovali: tak i naše obnovení jest dílem Kristovým, ale on si žádá naší spolupráce; aby se projevila jeho moc na něm samém... nýbrž i na nás, v jichž slabosti on dovršuje svou sílu*“ (Komenský, 2008: 49). Podobným citátem, aktivizujícím ke konání skutků, aneb konejme konáním Komenský ubezpečoval, že „*jsme přímo povinni pokoušet se o větší skutky... Nebudeme konati dílo své, nýbrž Kristovo, jehož síla se dovršuje ráda v naší slabosti*“ (Komenský, 2008: 65). Každý člověk se během života ocitá ve složitých sociálních situacích a potřebuje víru k jejich překonávání. Významově blízko k těmto principům mají i princip subsidiarity a spolupráce: „*Zalíbilo se Bohu, zachránit při potopě Noema; ale tak, aby si sám*

vystavěl archu, na níž byl zachráněn.“ (Komenský, 2008: 49). Sociální podstata zmíněných principů je myšlena jako pomoc bližnímu i jako péče o vlastní osobu.

Princip pracovitosti má začínat už v ranné socializaci v rodině „*Neboť děti jsou na světě nedávnými hosty...jsou dosud ohebné na obě strany*“ (Komenský, 2008: 205). Pravidelné pracovní povinnosti jsou pilířem sociálního řádu „*Ve státu nebudiž trpěn nikdo nepracující... Nečinné tělo neživí žádný úd... Kdo nechce pracovat, ať nejí!*“ (Komenský, 2008: 246) Základem fungující společnosti (státu) je sebeřízení jednotlivců v rodině. „*Nikomu nebudiž dovoleno zahálet; všichni buďtež v práci až k hochům a nedospělým dětem; nemohou-li děti dělat něco vážného, ať si raději hrají, než aby nic neděláním se učili dělat neplechu*“ (Komenský, 2008: 200). Shovívavost rodičů a špatná výchova jsou pohromou. Kdo prožil v zahálce a bujnosti začátek života, ten pak až na výjimky ztrácí celý život. „*Čím jednou načichne džbán, tu vůni si zachová dlouho*“ (Komenský, 2008: 205).

Princip lidské přirozenosti dychtí po kráse, po naplnění smyslovým poznáním, po osobní zkušenosti a po vlastní cestě používání rozumu. Vševýchova má tento zdroj poznání otevřít umožněním vidět a vnímat svět všemi smysly (autenticita učení). Autentické učení (smysly, rozum, víra) vede k šíření světla poznání. „*Jako se rodíme jedni prostřednictvím druhých, tak se musíme i obrozovat a obnovovat jedni prostřednictvím druhých; neboť v přirozenosti lidské zachovává a přenáší Bůh své statky i dary...*“ (Komenský, 2008: 51). Sociální přirozenost založená na sociální vzájemnosti (reciprocitě) formuloval ve své teorii pragmatického enaktivismu G. H. Mead. Nedílnou součástí lidské přirozenosti je svoboda jako prostředek a hodnota Dobra. „*Naprosto tedy musíme směřovat k tomu, aby se lidskému pokolení vrátila svoboda myšlenková, svoboda náboženská a svoboda občanská. „Svoboda, tvrdím, je nejskvělejší lidský statek...*“ (Komenský, 2008: 118).

Známým je Komenského princip jednoty a harmonie. Klíčovou myšlenkou v chápání jednoty je vnímání plurality a jinakosti každého člověka jako konkrétní ontogenetický produkt, zároveň však fylogeneticky patříme do jednoho druhu člověk. Lidství je součástí každého z nás, je to jednota, která nás vždy spojuje. Tento biologicky daný přesah se projevuje pouze sociálně a k tomu slouží zejména výchova. Myšlenku o dialektické jednotě protikladů, reprezentující vyšší úroveň poznání, popsal například A. Maslow prostřednictvím tzv. sebeaktualizace. Požadavek jednoty se týkal i zdroje poznání: knihy Boží budou užívány „*v církvích pro řízení svědomí a v obcích pro veřejnou správu*“ (Komenský, 2008: 95). Pokud odmyslíme náboženské paradigma vědění, pak analogicky můžeme přijmout dialektiku a

perspektivismus Komenského učení jako východisek k vysvětlení jednoty v rozdílnosti a vyvážení sociálních třenic. Nastavení rovnováhy „*vědění, moci a vzájemné lásky*“ (Komenský, 2008: 279) předpokládá počátek klidu a míru, „*bude-li tedy odstraněno stranictví, budou odstraněny války.*“ ... „*Vrátí-li se VŠICHNI k JEDINÉMU, JEDNOTA se vrátí VŠEM*“ (Komenský, 2008: 279).

Uznání jinakosti se v jeho všenápravném pojetí společnosti stalo bytostným principem existence. Bůh „*miluje a chová v lásce všechny, poněvadž ve všech uznává něco svého; totiž to, co do každého vložil*“ (Komenský, 2008: 87). Zmíněné sjednocení všech lidí je nutné zahrnout do výchovy, aby se podařilo vytvořit společenství přijetí všech jako lidských duší. „*Zda je smíření možné? Odp. Ano! Budeme-li se hledět smířit ne skrze sebe, nýbrž skrze Boha a věci (všem společně)*“ (Komenský, 2008: 93). Vyšší moc dává sílu všem, kdo ji chtějí, jde o smíření se s nadlidským principem. Lidé jsou schopni se dohodnout jen pod ideou, která přesahuje jejich individuální možnosti. Domníváme se, že tento princip je základem inkluze.

Princip lásky k sobě sociálně otevírá jedince ke spolupráci se společností. V tomto případě nejde o sebelásku, ale o péči o duši, o svědomí. Podstata principu se týká tří vztahů: k sobě (aby ses nezahubil nedbalostí), k bližnímu (abys nekazil příkladem, koho máš povznášet), k Bohu (abys jej nezbavoval cti a slávy, které nabývá ze spasení). Nedodržením zmíněné trojí podstaty nastává podle Komenského sociální rozpor. Péči o sebe mají začít zejména ti, kteří se starají o jiné, protože svou prestiží stojí v čele společnosti. Patří sem například pedagogové a sociální pracovníci. Je zajímavé, že Komenský citoval „*nekřesťana*“ Senecu: „*Jeden pečuje o jednoho, druhý o jiného, ale o sebe sama nikdo!*“ (Komenský, 2008: 191). Z triády vztahů v principu lásky k sobě tak lze v dnešní době aplikovat obecně duchovně spirituální rozměr místo jednoho konkrétního náboženství. K Senecovu výroku můžeme pro současnost doplnit Komenského kritickou poznámku, že sociální realita je charakteristická starostmi lidí spíše o vnější, nikoli vnitřní statky.

Komenský se v rámci své sociální reformy pokusil formulovat všeobecně platné podmínky, v nichž je efektivní spolupráce lidí a v nichž dochází k symbióze lidské existence v konkrétním prostředí. Komenského všenápravné úsilí můžeme sledovat v nastavení smysluplných (a bohulibých) podmínek spolupracujících diskursů, reprezentovaných odbornými institucemi. Komenský věřil v univerzální, a proto jednotné know-how, spočívající na odhalení pravých (přirozených) podstat věcí a jevů, jichž se člověk „*zmočňuje*“ s teleologickým cílem zajištění harmonického spravování. „*Formou nápravy věcí je právě*

idea každé věci, pokud jde o počet, pořad a pojítka složek“ (Komenský, 2008: 68). Idealistickou podstatu věcí (eidos) poznáme fenomenologicky odhalením pravého účelu věcí. Všenápravou reformovaní lidé jsou „*opravdu vzdělanými, opravdu zbožnými a opravdu pokojnými*“ (Komenský, 2008: 16). K této triádě charakteristik reformovaného člověka doplnil i metodiku nápravy: „*Smysly mají býti tedy napravovány nejdříve, před rozumem, a rozum před vůlí; ale vůle nejvážněji, poněvadž je královnou všeho jednání*“ (Komenský, 2008: 70).

Kritika společnosti

Emancipace člověka prostřednictvím rozumu vedla k babilónskému zajetí. Metaforicky tak Komenský varoval před zneužitím moci, resp. ovládnutím se mocí. Díky rozumu si člověk osobuje moc, ale pak ji nechce ztratit, chce být vládcem. Nejde tedy o prospěch věci (instituce) na základě její přirozené účelnosti. Přirozené podstaty věcí nejsou naplněny, poněvadž jsou zneužity k osobnímu prospěchu. Je nutné se vyrvat z moci věcí, které zdánlivě ovládáme.

Komenský dokázal systematicky analyzovat a pojmenovat sociální fenomény, způsobující sociální pokrok nebo sociální úpadek. Jako kritik sociálních poměrů se zaměřil na zkaženost společnosti způsobenou trojím hnojem. Za prvé se jednalo o nesprávný cíl, za druhé o zvrhlé prostředky, za třetí diletantské užívání prostředků. Nesprávný cíl místo obrazu Boha upřednostňuje zisk, bohatství a pyšný život. Zvrhlé prostředky znamenají institucionální dysfunkce, školy nevedou k moudrosti, církve k zbožnosti, obce k míru. Prostředkem zvrhlosti jsou falešné knihy (dnes chápáno jako vliv médií), které učí mudráctví, přetvářce a tyranství. Diletantské užívání prostředků spočívá v nesprávné metodice jednání, kterou reprezentuje triáda neporozumění, či nevědomost, nedbalost, či nečinnost, násilnost, či křik. Sociální zmatky jsou způsobeny povrchností poznání, čímž Komenský myslel zejména způsob užití poznání, nikoli dosaženou úroveň vzdělání. Lidé upadají do povrchnosti trojím způsobem: sebestředným shonem, pomlouváním, pýchou.

Úpadek společnosti pramení z patologických vztahů mezi lidmi, které zase pramení z osobních problémů konkrétních jedinců. Mezi duševní překážky všenápravy jmenoval Komenský bezstarostnost a otupělost (jako absence kritického myšlení), předsudek (jako první získané poznání, kdy za pravdivější a lepší považujeme, co máme my, ne oni), zaujatost a nenávisť (jako častá příčina válek). Ve spojitosti s předsudky spatřoval Komenský řešení

prostřednictvím panaugie (všezáře), která v dnešním jazyce supluje úlohu kritického myšlení: *“základem moudrosti jest míti za podezřelé všechno, dokud si nezjednáme jistotu“* (Komenský, 2008: 290).

Významným prostředkem k nevěděni a zkaženosti společnosti je lhostejnost. V dnešní době lze tuto vlastnost diagnostikovat jako důsledek blahobytu, tedy podmínek prostředí, které udržují člověka v zahálce. Chabé užívání věcí z nadbytku příležitostí vede k nedostatku jejich využití. Projevy lhostejnosti rozdělil Komenský do triády nevšímavost, odkázanost na druhé, svévole. Nevšímavost se projevuje v orientaci lidí na věci tvořící smyslnou a pomíjející zábavu. Tuto činnost označil Komenský za prázdnou a dal ji do protikladu k činnostem vážným, které ale lidé přehlížejí. Lidé si tak sami volí cestu k sociální tuposti. Ve vzdělání kritizoval apriorní přejímání cizích názorů a odmítání vlastní zkušenosti a přímého zkoumání věcí. Dochází tak k odkázanosti těchto lidí sledovat svět cizíma očima. Ve svém výkladu sociální reality Komenský vycházel z harmonického souladu věcí, které jsou dány božskou ideou v nich. Svévole jedinců, která se projevuje násilným užíváním věcí k jiným účelům, než je jejich podstata, ústí do sociální disharmonie. Z násilněné věci pak nefungují, resp. leží bez užitku.

Cesta k nápravě začíná u sebe *„Naprav se plně tak, abys byl vším, něčím, ničím. Vším v sobě, něčím v lidské společnosti, jejíž jsi částí, ničím před Bohem“* (Komenský, 2008: 194). Výraz „Vším v sobě“ znamená sociálně se vyjevit jako obraz Boží a Kristův. Všenápravné úsilí má pronikat k lidem nenásilně *„...aby se nezdálo, že přinášíme něco zcela nového, neznámého a jim cizího; nýbrž něco takového, co oni sami mezi sebou před očima a na jazyku mají a milují, hledají a ctí, ale snad dodatečně nechápou“* (Komenský, 2008: 275).

Výchova ke snášlivosti

Výchova ke snášlivosti je návratem k lidskosti. Tento návrat reprezentuje triáda odpuštění (smazání minulosti), snášlivost (nevnucování svých zásad ostatním, přijetí odlišnosti), smíření (sjednocení smyslů, chtění, podnikání). Řešení případných rozporů spočívá v praktikování vzájemné lásky. Výchova ke shodám, ke spolupráci a k porozumění mezi lidmi je metodou k dosažení snášlivosti. Obvyklé diferencování (podle intelektuálního výkonu, vzhledu, sociální třídy apod.) dětí ve výuce vytváří podhoubí pro sociální kastování v dospělosti. Odlišnosti mezi lidmi jsou přirozené (vzpomeňme na Schütze a jeho příruční zásobu vědění), nicméně vždy záleží na praktikování empatie a dobré vůle u každého z nás.

Komenský trefně zmínil výrok Epiktéta: lidé chybují tím, že „*přihlížejí vždycky k tomu, čím se od sebe liší, a na jiných si všímají chyb, které nenávidí; tak se sobě navzájem odcizují*“ (Komenský, 2008: 87). A obráceně, lidé snadno upadají v samolibost, jakmile zjistí, že mají nějaké přednosti. I tento Komenského postřeh byl později v sociálních vědách zvýznamněný, například Lenski definoval tzv. krystalizovaný status v sociální trajektorii jedince (Šanderová, 2000), van Dijk definoval metodologický čtverec (van Dijk, 2011). Původ roztržek a nelidskosti pramení z myslí (rozdílnost názorů), z vůle (nedovolíme přijmout odlišné smýšlení), ze sil (nenávist a pronásledování). Návrat k lidskosti vede přes ospravedlnění. Metafora znovuzrození Krista je ve všenápravě společnosti kontextualizována do přijetí sociální obrody v podobě znovuzrození socializovaného (vychovaného) člověka k životu zcela novému. „*Plné osvícení, poučení, usmíření lidského pokolení budiž posledním zákonem vzdělavců, theologů, politiků. Toho se dosáhne, jestliže zplna a mocně školy osvítili rozum, chrámy rozežejí srdce, soudy zdrží lidské srdce od nepravosti*“ (Komenský, 2008: 121). V tomto citátu Komenský vyjádřil triádu funkčnosti sociálního systému, kde se prolínají činy (osvícení, poučení, usmíření), profese (vzdělanci, theologové, politici), instituce (škola, kostel, soud). Sociální smír zahrnuje požadavek sociální spravedlnosti. Tento požadavek vychází z Kristových zákonů, jehož souhrnem je známá norma v podobě kategorického imperativu: „*Milovati budeš bližního svého jako sebe samého; a co chcete, aby vám lidi činili, totéž činite jim; rovněž: co nechceš, aby se ti dalo, neučiníš druhému!*“ (Komenský, 2008: 250) Sociální stát je otevřený veřejnosti, do institucí určených na dodržování zákona a norem mají mít volný přístup chudí a utlačovaní, aby všichni měli příležitost seznámit se s právem a spravedlností.

Metody bádání v každodennosti

Všenápravné úsilí se týká každého člověka, vzdělance i nevzdělance. Pro Komenského je třeba se učit prostředím (povinná školní docházka v jeho době ještě nebyla uzákoněna). K takovému učení jedinec potřebuje využívat metodu pozorování každodennosti a čerpat ze tří zdrojů poznání, Písma, přírody, lidské myslí (svědomí). Pozorování jsoucna je základem poznání, protože „*každé částečné jsoucno má v sobě obraz universa*“ (Komenský, 2008: 137).

Komenský propagoval kritický přístup k informacím a používal přístupy totožné s teorií analýzy diskursu: „*...často je v očích Božích větší ten, kým lidé pohrdají. Tedy si musíme všimnout, ne kdo je ten neb onen, nýbrž co je, co říká a co dělá...*“ (Komenský, 2008: 88).

V duchu protestantského individualismu propagoval Baconovu metodu indukce, kterou má každý člověk získávat osobní zkušenost s realitou a tu následně kriticky reflektovat.

Metody bádání měly za účel dosažení sociální harmonie a (božího) řádu, což lze považovat za metody sociálního učení, nikoli výzkumné metodologie, jak vnímáme dnes. Tento zdánlivý rozpor je plně v souladu s oborem sociální pedagogika, ve kterém se prolínají výzkumné postupy a postupy sociálně pomáhající profese. Komenský propagoval pokorné smíření se člověka se svou nicotností a odevzdání se Bohu. Touto cestou víry pak bylo možné bádát (víra je nad rozumem), teleologie výzkumu směřovala vždy do souladu s Božími příkázáními. Důkazy Božské existence, filosofování, či analyzování o Bohu odmítal jako důkazy lidské pýchy a bludného vědění vedoucí ke zlu. V případě konfliktů volil metodu konsenzu, která se zakládala na uznání rovnostářského principu „skrže oboje a skrže ani jedno ani druhé“, kdy je individuální přesvědčení zástupců rozporujících se skupin ponecháno neporušené, nicméně se blíží ke společnému souladu. Metodu analogie lze rovněž chápat jako přístup sociálního učení. Východiskem metody je tvrzení, že do každého organismu je vložena božská idea, která odkazuje na společnou podstatu všech živých tvorů. Tuto metodu lze využívat už na úrovni smyslového poznání, takže vzájemná sociální odkázanost všech tvorů na Zemi je možná.

Pro realizaci všenápravných snah je potřebné působit na lidi laskavou vlídností. Vštěpování pravého vědění nelze začít vyvracením omylů (to vede k nenávisti), ale vlastními předpoklady (před-úsudky) oslovených, podobně jako činil ve své době Sókratés (metoda maieutická). Komenský zmínil i metodu anagogie, která značí návodné vyprávění s poučením. Patří sem například napodobování dobrých vzorů nebo utváření návyků pomocí příkladů dobré praxe. Z tohoto důvodu má být vzdělání obecné, veřejné a dostupné všem.

Komenský doporučil ve výchově praktikovat metodu sebezapření a zřeknutí se vlastní vůle. Důvodem byla hříšnost člověka, která jej svádí ke zkaženosti. „*Proto Kristus učí lidi, zapřítí sebe naprosto a ustoupit od sebe jako od zřídla porušení, aby se mohli plně spojit s Bohem*“ (Komenský, 2008: 70). Komenskému šlo v první řadě o vizi dobra, kterou spatřoval v následování božských příkázání. „*Pro dobro/ani pro nápravu není místa, leč kde ustoupí zlo...a proto dva protichůdné pohyby nemohou mít zároveň místo na tomtéž nositeli*“ (Komenský, 2008: 70). Sociální pedagogika v této metodě nalézá axiologický rozměr a vizi, které lze přijmout nikoli jako daný obsah, ale jako dané formy. Jinak řečeno, každý vědní obor potřebuje být smysluplný a uplatnitelný v běžném životě.

1.5 Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme se zaměřili na uvedení do problematiky působnosti oboru Sociální pedagogika prostřednictvím prezentace vybraných definic, které lze považovat za ustálené v rámci akademického diskursu. Naším záměrem bylo upozornit na skutečnost, že každá vědecká definice musí být kontextualizována v rovině vědecké teorie i sociální praxe. K porozumění vědecké definice tak je potřebné popsat kontext jejího použití v daném historickém a sociálním prostředí. Pro sociální vědy považujeme za filosofické východisko konstruktivistické pojetí výkladu sociální reality. Z tohoto pohledu považujeme za zcela přirozené, že existuje široké pole různorodých vědeckých definic sociální pedagogiky. Na rozdíl od názoru W. Brezinky (2001), který se snažil ukotvit vědeckost pedagogiky do rámce empirického (přírodovědného) diskursu, považujeme za stěžejní stanovisko Diltheyovo definování rozumějící vědy (1901).

Inspirací pro koncepci první kapitoly této práce byly názory Becka (2011), kterými formuloval rozdíl mezi vědeckou a sociální racionalitou v rámci rizik modernizace na vědění. Pluralizace vědeckých definic se podle Becka utváří v závislosti na politických a ekonomických zájmech mocenských institucí. Vzniká tak soutěživě nastavené diskursivní pole, jehož společným jmenovatelem je hledání argumentů pro usazení platnosti konkrétní specializované definice, vykládající sociální realitu v zájmu hodnot a cílů dané organizace. Slovy Becka „*vysoce diferencované dělby práce odpovídá obecná komplicita a té zas odpovídá obecná ztráta odpovědnosti*“ (Beck, 2011: 43). Technokratický princip know-how, uplatněný v sociální vědě, může vést k zesílení rizik, aniž by tato rizika byla reflektována „*v situacích tříd bytí určuje vědomí, v rizikových situacích naopak vědomí (vědění) určuje bytí*“ (Beck, 2011: 70). Člověk se tak stává při řešení své každodennosti závislým na vědění specializovaných pracovišť. Je zbavený své suverenity díky své třídní a sociální omezenosti. Obyčejný člověk tak čeká na ortel expertů na rizika, kteří na základě aktuálních vědeckých poznatků definují ohrožení a z něho prosazují adekvátní postupy jednání. Věda je závislá na ekonomické produkci a její legitimizací se stávají praktiky sociologie vědění. Obdobně lze zde zmínit i Habermasovu teorii komunikativního jednání, ve které kriticky reagoval na technokratizaci a byrokratizaci sociální reality (Harrington, 2006). Produkce vědění chápal jako vždy závislé na podmínkách své realizace. Důsledkem je nadvláda deformovaných světů, v nichž je potlačena schopnost člověka vykomunikovat interakce s cílem vzájemného porozumění.

V případě oboru sociální pedagogika, který chápeme jako úzce napojený na pomáhající profese, považujeme za podstatné zvýznamnit sociální účelovost vědění, které produkuje. V duchu Komenského teleologie bytí jde sociální pedagogice o vydefinování smysluplnosti a vzájemné sociální provázanosti všech lidí. Tímto způsobem lze nastavit podmínky pro žitou realitu přirozeného světa. Komenského triáda hlava-srdce-ruka zde tvoří klíčový pilíř definice sociální pedagogiky. Tento pilíř symbolizuje soulad racionálního myšlení, sociálního cítění a aktivního konání.

2 Teoretická východiska a analýza pojmů v sociální pedagogice

2.1 Přehled vybraných kritických teorií jako inspirativní zdroj pro sociální pedagogiku

Ideovými zdroji námi vybraných kritických sociálních teorií je sociálně konstruktivistické paradigma poznávání světa a kritická hermeneutika (Kögler, 2006). Volba těchto východisek koresponduje s charakteristikou věd o člověku jako věd rozumějících (Dilthey, 1901), též hovoříme o sociálních vědách (Winch, 2004), případně o idiografických vědách (Brezinka, 2001). Dilthey zavedl „*klasifikaci věd podle objektu jejich poznání na vědy přírodní, které pracují s fakty, a vědy o duchu, jejichž úkolem je odhalovat význam jevů a dospět tak k porozumění*“ (Soukup, in Blümllová, 2003: 219). V rozumějících vědách odmítl obecnou kauzální závislost mezi jevy, linearitu vývoje i možnost vědecky predikovat na základě ahistorických znalostí. Kritika proti nomotetickým vědám (též vědy obecné, vědy teoretické či pozitivisticko-empiristické pojetí vědy) se zaměřila na skutečnost, že tzv. vědecká teorie slouží reflektování či mapování reality jakýmkoliv přímým a dekontextualizovaným způsobem dle nezávisle užívaných metodologických pravidel.

K této kritice se nepřímo svým idiografickým pojetím vědy hlásí sociální konstruktivismus. V paradigmatu sociálního konstruktivismu je poznávání jedince chápáno na základě dialogické sociální výměny mezi aktéry v kulturním kontextu. (Gergen, 1985). Do jisté míry můžeme toto paradigma ztotožňovat s cíli kritické sociální teorie. To znamená, že zpochybňuje samozřejmou danost o univerzalitě pravd, norem, znalostí o světě, o objektivním poznání světa či o pojmové dedukci z pozorovatelného vnímání skutečnosti. Poznání nevzniká jako obraz reálného světa, ale jako výsledek sociálních praktik, jako konstrukce či výpověď o světě produkovaná mezi sociálními aktéry a diskursivními mocenskými poli. Sociální konstruktivismus odmítl koncept znalosti jako mentální reprezentace. Vědeckou racionalitu zařadil do činnosti vyjednávané srozumitelnosti.

K vědám o člověku řadíme i hermeneutiku (Gadamer, 2010). Hermeneutika je prezentována jako teorie cílené interpretace s přihlédnutím k fenomenologické podstatě smyslu výkladu. V tomto duchu je důležité pojmut vysvětlení klíčových termínů, jako jsou:

porozumění, význam, dialog, před-úspěch. Význam výpovědi není pozorovatelnou vlastností, ale jevem ukotveným v interpretaci. To vede k procesu stále nových porozumění interpretacím vznikajících na základě aktuálního situačního kontextu, prolínajících se diskursů a sociální roli konkrétního aktéra. Porozumění tak vychází z našeho životního kontextu. Význam lze definovat jako porozumění výpovědi na úrovni partikulárního kontextu. Smysl výpovědi se odlišuje od významu výpovědi rozdílnou mírou hodnotících soudů, které dávají aktéři na základě důležitosti podle toho, co pro ně výpověď znamená. Smysl tak můžeme označit jako interpretaci významu. Vzhledem k pluralitním výkladům/interpretacím tématu jsme odkázáni ke společnému dialogu, založenému na sdílení a konstituování významu. Dilthey vnímal akt porozumění prostřednictvím historického vědění založeného na pochopení, empatii, životní zkušenosti a citovém prožitku. Vědy o člověku jsou jím chápány jako „*reflexivní uskutečnění interpretačního potenciálu obsaženého v naší každodenní společenské praxi*“ (Kögler, 2003: 13). Tím je dán hermeneutice prostor pro akceptaci subjektivního vhledu aktéra při recepci výpovědi druhého. Proces porozumění není záležitostí čistě lingvistickou, ale rovněž a především empatickou. To znamená, že dovednost užívat jazyk v rovině syntaxe, sémantiky a pragmatiky musí být spojena s dovedností aktéra vcítit se do životního pohledu druhého. „*Veškerá hermeneutika je tak explicitně či implicitně porozuměním sobě samému oklikou přes porozumění druhému*“ (Ricoeur, 1993: 180). Metodou porozumění je rekonstrukce původní otázky, čímž můžeme zpřítomnit kulturně-historický kontext. Koherence otázky a odpovědi v procesu interpretace je dovršením hermeneutického přístupu bádání. „*Cesta rozumění je tak podstatně cestou dialogu...*“ (Stark, 2006: 43). Dle Gadamera (2010) je rozhovor označen za prostředek bourající názorovou omezenost životní zkušenosti člověka a rovněž i nástroj rozšiřující jeho jazykový kód a slovník. V Ricoeurově (1997) pojetí je základem hermeneutiky akt pochopení výpovědi. Ten spočívá ve schopnosti odkrytí autorova diskursu a následně překročení autorovy zhmotnělé situovanosti světa. V komunikaci prožíváme osobní zkušenost (individuální dimenzi), ale to, co si předáváme, je význam a smysl výpovědi (veřejnou dimenzi). „*Jazyk samotný je procesem, prostřednictvím kterého se osobní zkušenost stává veřejnou*“ (Ricoeur, 1997: 34). Tzv. veřejná zkušenost je utvářena zejména ideologicky, kdy společenské mocenské struktury prostřednictvím diskursu produkují identitu jedince. Tím, že je smysl věty konstruován „mimo větu“, dochází k exterioritě diskursu, a proto se mohou různé diskursy prolínat, ale i vzájemně vytěsňovat.

Za tradiční zdroj kritické sociální teorie jsou považovány spisy M. Horkheimera (2001) a H. Marcuse (2003). Z pohledu autorů kritické teorie je tradiční vědecká teorie produktem mocenského diskursu, kdy „*bezděky konzervativně přejímá opěrné mocenské pilíře a strukturu stávajícího společenského uspořádání*“ (Hrubec, 2003: 598). To je způsobeno propagací idejí akontextuálního, redukcionistického a ahistorického výkladu světa, který se tak stal oporou ideologie vládnoucích skupin. Jádrem kritické sociální teorie je praktická situovanost na cestě k seberealizaci člověka, sociálního uznání a pochopení společensko-ekonomických omezení. Kritická teorie sleduje problematiku sociálního uznání a spravedlivější společnosti prostřednictvím dialektického pohybu. Ten vede od teze k antitezi a zpět k tezi na vyšší rovině, tzn. syntezí aneb od kritiky (v podobě odmítnutí afirmativního popisu reality) k deskripci žádoucího a k normativitě (preskripci žádoucího). Marcuse ve své formulaci kritické teorie mj. apeloval na zajištění duchovních i materiálních potřeb člověka v kontextu spravedlivého přístupu k ekonomickým zdrojům. Podobně Young (2010) ve své kritické teorii zaměřené na strukturální nespravedlnosti prosazovala politiku difference jako uznání kulturních a sociálních odlišností a zohlednění materiálních důsledků.

Tvorba kritických sociálních teorií nemá objevovat univerzální zákony a vývoje dějin, ale má fungovat jako kritická diagnóza poměrů ve společnosti. Bez porozumění není možná interpretace, a tedy ani sociální kritika. „*Kritická teorie má rozvíjet své kategorie „dialekticky“ ze současnosti, jako reflexivní vyjádření panujících tendencí, sil, struktur a praxí, jež definují rozumění, cítění a jednání aktérů v aktuálních diskursivních a sociálních praxích*“ (Kögler, 2006: 15). Jinak vyjádřeno, kritická teorie analyzuje účinky symbolické moci na vědomí aktéra a zároveň podporuje aktérovo uvědomění si schémat moci za účelem udržení jeho autonomie. Právě autonomní identita ega je schopna odporu vůči sociální symbolické moci.

Sociální kritika

Sociální kritik je součástí svého historického, kulturního a společenského kontextu, užívá pojmy a východiska utvářená praktikami tohoto kontextu. „*Sociálním kritikem se v jisté míře stáváme přirozeným způsobem, tím že vycházíme ze základů stávajících morálek a vyprávíme příběhy o společnosti, která je spravedlivější než ta naše, nikdy však není zcela jinou společností.*“ (Walzer, 2000: 70). Sociální kritika se nachází na rozhraní normativity a každodenních praktik aktérů v rámci partikulární společnosti. Partikularita je zde důležitou

podmínkou, poněvadž demonstruje pluralitní sociální konstrukci významů ať už v rámci morálky, hodnot, kritiky či kulturních vzorců. Důležitost této poznámky se projeví ve chvíli, kdy se zaměříme na skryté mocenské praktiky. Tyto praktiky se ideologicky snaží navodit přesvědčení, že normy a pravidla mají univerzální povahu a jsou shodné pro všechny členy společnosti. „*Akteři socializovaní do diskursivních praktik, nezbytných především pro rozvinutí identity, takto vstupují do symbolického řádu, který zdánlivě nevyžaduje žádné další vysvětlení.*“ (Kögler, 2006: 19). Zobecnění a ahistorická danost hodnotového systému pak může být zneužita vládnoucí skupinou k internalizaci mocenských struktur ve společnosti. Kritická sociální analýza „*umožňuje pochopit, jak na tělo zaměřené, sociálně institucionalizované způsoby praktik zasahují lidskou identitu, jak aktéři zakotvení v sociálních kontextech získávají pojem o situaci v předreflexivní, hmatatelné a praktické podobě.*“ (Kögler, 2006: 18). Obdobnou problematikou se zabýval M. Foucault v disciplinační moci nebo P. Bourdieu při charakteristice sociálního habituu.

Moc se projevuje skrytě jako tzv. pravda o běžné realitě: „*struktury nadvlády působí neúčinněji, když jsou součástí habitualizovaného praktického pozadí (sociálních praktik).*“ (Kögler, 2003, s. 44). Většinou co je společensky sdíleno v tradici, je nekriticky přijímáno jako dané a pravdivé. Kritická sociální teorie se proto soustřeďuje na umožnění návratu popisu a vysvětlení jevu do interpretovatelné podoby. Tím je kritika schopná pochopit a odbourat mocensky ovlivněná interpretační schémata v kontextu konkrétního symbolického řádu. Výsledkem se stává dekonstrukce původně nezpochybněných hodnot a předpokladů fungování reality.

Považujeme za důležité zmínit, že hodnoty nemají univerzálně neměnný rozměr a je nutné vnímat hodnoty jako normativně a situačně konstruované. Moc či mocenské struktury se ale v tomto případě projevují univerzálním zvýznamňováním hodnot.

Jazykové praktiky se stávají hlavním faktorem odporu vůči internalizaci moci v subjektivní zkušenosti. Potenciál jazykových praktik tkví v novém jazykovém popisu světa. Jazykový popis světa je symbolickým nekauzálním vztahem k okolnímu světu, a proto v sobě obsahuje možnost reflexivity. Projevuje se otevřeností vůči novým zkušenostem, v konstrukci nových významů, perspektiv a reinterpretací nebo v dialogičnosti intersubjektivní. Aktér tak prostřednictvím dialogu rekonstruuje svou identitu a sebeporozumění, čímž může nabourat pozadí mocensky ovlivněných významových struktur.

Kritická rekonstruktivní hermeneutika

Hermeneutický přístup je založený na rozumějícím dialogu. K jeho naplnění potřebujeme zajistit určité podmínky komunikace. Takovou podmínkou je dovednost odstupe aktéra od sebe samého, kterou Kögler nazval dialogickým procesualismem. Zároveň se aktér potřebuje empaticky zaměřit na kontext výpovědi druhého s cílem dosáhnout hlubšího porozumění zaujímáním různých perspektiv. Vhodnou strategií je pozice zdánlivého outsidera, který díky své „neznalosti“ samozřejmých praktik druhého může lépe odhalit mocenské symbolické struktury. Prostředkování dialogu mezi všemi aktéry je uskutečňováno hermeneutickým pohybem, který na základě reflexivity aktérů nabourává problém etnocentricity a situační jednostrannosti. Pokud máme dosáhnout dialogické reflexivity, potřebujeme u všech aktérů dodržet aktivizaci tří schopností: akceptovat ostatní aktéry jako individuální subjekty, uznat kulturně-axiologický kontext, z jakého aktéři hovoří, přijmout kritický postoj k mocenským vztahům a praktikám. Cílem kritické hermeneutiky *„je rekonstrukce obecných podmínek rozumění takovým způsobem, že jejich analýza odhalí možnosti reflexivního sebeurčení a kritiky sociální moci“* (Kögler, 2006, s. 14).

Při interpretaci výpovědí je důležité odhalit sociální zdroje, kterými se diskutující řídí při argumentaci na změně perspektivy. Tzv. interpretační dialog vychází z hermeneutického pohybu mezi naší hodnotově orientovanou perspektivou zasazenou do kulturního kontextu a analýzou kontextů nových témat. *„Naše zkušenost spolu s tradicí vytvářejí možnosti pro rozumění textům a spolu s tím i nám samým jako produktům různých dob“* (Pokorný, 2006: 111).

V hermeneutickém rekonstruktivním pojetí jsou výpovědi aktérů prostředkovány skrze situovanost normativních předpokladů a významů v kulturním a sociálním kontextu. Kulturní pozadí není dané, ale mění se na základě střídání perspektiv v dialogu. Na rozdíl od esencialistického určování identity nebo schopností druhého, které zpředměťuje druhého jako objekt našeho zkoumání, se hermeneutická rekonstrukce zaměřuje na druhého jako na interpretujícího jedinečného aktéra v kulturním kontextu. Sociální praktiky druhého tak analyzujeme z jeho perspektivy, tedy z jeho kulturního sebeporozumění. Tím pracujeme s tzv. emickými významy výpovědí (srovnej Šmídová, 2009), které jsou bránou pro sdílení intersubjektivit. Pochopením emických významů docházíme k rozpoznání, jak v dialogu tzv. (zobecněly) druhý interpretuje a obhajuje svou uvědomovanou sociální pozici, východiska, hodnoty či co považuje za dané. Pokud se nám podaří zacílit sociální kritiku na skryté

emocenské vztahy v sebeporozumění a v sociálních praktikách druhého, dosáhneme kulturního zprostředkování.

Proces hermeneutické rekonstrukce vychází z uznání druhého neboli z akceptace jinakosti bytí druhého v jeho vlastní subjektivitě. „*Osobní subjektivita je podmíněna sociokulturními fakty a chováním a očekáváním druhých způsobem, který si nevybíráme. Zároveň ... každá osoba se zabývá a jedná ve vztahu k těmto nezvoleným faktům svým specifickým způsobem*“ (Young, 2000: 139). Jinakost v rámci tradice uchopujeme nikoli jako hotovou znalost, ale jako akt kritické analýzy s cílem porozumět. Uchopení jinakosti se děje prostřednictvím komunikace přítomnosti s minulostí, porovnáváním vlastních před-úsudků v rovině ověřování použité argumentace k dosažení úsudku. Uznání subjektivity druhého znamená každodenní zprostředkování mých identit a názorů s identitami a názory druhých. „*Úspěch politiky uznání či identity spočívá právě v tom, že umožňuje žít bez úzkosti v souladu s partikulární etnickou a náboženskou identitou a na základě veřejného uznání plurality těchto identit*“ (Walzer, 2000: 147).

Teorie strukturálních nespravedlností a nerovností v kontextu inkluze

Young (2010) definovala kritickou sociální teorii zaměřenou na vznik, udržování a způsoby nabourávání strukturálních nespravedlností či nerovností. Ačkoli svou koncepci zaměřila prioritně na výzkum v oblasti postfeminismu, můžeme její rozpracování pojmů (například útlak, nadvláda nebo subjektivita) aplikovat obecně na námi sledovanou problematiku sociální inkluze a emancipace sociálně znevýhodněných skupin. V jejím pojetí strukturální nespravedlnost způsobuje u sociálně znevýhodněných skupin znemožnění rozvíjení jejich vlastních schopností, vyjádření názorů a zkušeností a podílení se na definování podmínek jednání. Pojetí spravedlnosti tak založila na seburčení jedince, které musí vzniknout na poli uznání asymetrie, která nás rozděluje. Výsledkem je ideál diferencované solidarity jako princip inkluze. Asymetrii lze charakterizovat jako různorodé sociální perspektivy aktérů, skládající se z kumulací otázek, zkušeností, potřeb a zájmů. Akceptace odlišných perspektiv působí větší potíže, než sdílených perspektiv. Odlišnou perspektivu „*nezakoušejí ti, kteří jsou odlišně situovaní.*“ (Young, 2010: 20).

Young požadovala od kritické sociální teorie zohlednění makropolitického významu skupinových odlišností při analýze zdrojů útlaku, nadvlády a strukturálních nespravedlností. Ačkoli se empiricky zabývala jednajícím a zakoušejícím subjektem v žité zkušenosti, přesto

individuální projevy nadvlády a útlaku pro ni nebyly při popisu a analýze strukturálních nerovností zásadní. Kritická sociální teorie podle jejího názoru má vysvětlit zdroje nespravedlností, které jsou strukturální. Izolované změny v jednání jedinců nevedou k odstranění útlaku, je potřebné změnit makrostruktury. Young určila pět základních forem útlaku: vykořisťování, marginalizaci, bezmocnost, kulturní imperialismus, násilí. První tři formy zahrnula do podkategorie nespravedlností způsobených dělbou práce. Poslední dvě formy považovala za nespravedlnosti způsobené kulturními stereotypy z pozice interpretací dominantní kultury.

Klíčovou pozici v teorii I. Young zastávají sociální struktury. „*Sociální struktury existují jedině v jednáních a interakcích lidí, existují ne jako stavy, nýbrž jako procesy*“ (Young, 2000: 117). Lidé na základě svého každodenního vědění o strukturách jednají a tím je stvrzují prostřednictvím kulturních pravidel, symbolických očekávání, zastávaných pozic a rolí, kulturního a symbolického kapitálu, způsoby distribuce vědění atd. „*Sociální struktury situují individua do vztahů práce a produkce, moci a podřízení, touhy a sexuality, prestiže a statusu*“ (Young, 2000: 143). Situování jedince závisí na vlastních postojích k realitě, ale i na jednání druhých v rámci institucionálního uspořádání. Jedinec tak různě pozicuje v rámci sociálních struktur. Vztah mezi institucionálními podmínkami, individuálními životními šancemi, kolektivními důsledky a jejich realizací, může u některých sociálních skupin způsobovat nedobrovolné omezující možnosti uplatnění v podobě nadvlády na pozadí strukturální nerovnosti. Strukturální nerovnost je komplexním sociálním procesem, který umožňuje nebo naopak zamezuje individuální jednání aktéra. Je zde porušen princip rovných příležitostí, který říká, „*že je nespravedlivé, aby někteří bez námahy prosperovali a uskutečňovali své záměry, zatímco jiným je v tom bráněno, a to kvůli okolnostem, které jsou mimo jejich kontrolu*“ (Young, 2000: 123). Pro hodnocení ne/spravedlnosti je sociální proces v podobě institucionálního uspořádání a společenské praxe významnější než distributivní vzorce. Cílem při odstranění nespravedlnosti zde není vytvořit nové distributivní vzorce, ale podpořit vyrovnávací akce intervence do institucionálních procesů a individuálních jednání, které způsobují omezení reálných příležitostí jednotlivců. Jako důležitý faktor v procesu nastolení vyrovnávání sociálních podmínek se jeví koncept svobody jakožto absence nadvlády „*Absence nadvlády je stavem, který někdo zažívá, žije-li v přítomnosti jiných lidí a díky sociálnímu uspořádání jej nikdo z těchto lidí neovládá.*“ (Young, 2000: 167). Sebeurčení vyloučených sociálních skupin jako absence nadvlády zaručuje participativní kontrolu zdrojů

a jejich redistribuce. Oproti tomuto požadavku je v liberálních společnostech uznána pouze kulturní autonomie marginalizovaných skupin (například právo na vlastní jazyk, náboženství, školství), čímž zůstává otevřený problém přístupu ke zdrojům a k územní samosprávě. Vzájemná závislost lidí je základní podmínkou existence ve společnosti. Při utváření vlastní identity a subjektivity jsme závislí na kontextu vztahů a jednání druhých. Individuální autonomie je takto podmíněna vztahově na dialogu a soužití ve společnosti.

Podle Horkheimera aktéři přijímají takový svět, který dává do souladu jejich jednání a vědění. Aktér se chová konformně vůči symbolickým mocenským strukturám z obavy sociálního vyloučení a rovněž z potřeby sociálního uznání. Příslušnost k sociální skupině demonstruje internalizací sociální moci a její reprodukci ve své zkušenosti. Vůle ke společenskému uznání nás uzavírá v rozvoji našich reflexivních a tvůrčích schopností. Jsme nuceni přijímat diskursivně formovaný mocenský řád do našich interpretací (srovnej Foucault, 2002). Vyloučené skupiny (např. romští žáci) zakoušejí symbolické násilí jazyka (oslovení cigáni, kofoly, atp.). Jsou symbolickým řádem poníženi a odkázáni do specifického sociálního světa outsiderů. S touto pozicí se buď smíří a ztotožní anebo se na základě svých diskursivních schopností dovedou postavit na odpor. Tyto schopnosti vznikají na rovině úcty, podpory a ocenění v sociálních vztazích.

Teorii spravedlnosti a komplexní rovnosti se zabýval rovněž M. Walzer (2000), který pro její realizaci navrhoval vytvoření kooperativního společenství osob založeného na občanské solidaritě. Nikdo by neměl mít privilegovaný přístup ke všem statkům a současně by nikdo neměl být vyloučen ze všech sfér distribuce (například distribuce práva na sebeurčení, distribuce veřejných úřadů, distribuce trhu, distribuce sociálního státu apod.). „*V komplexně egalitární společnosti je přípustné monopolní vlastnictví určitých statků v rukou určitých osob, a tím jsou přípustné nerovnosti, které z tohoto monopolního vlastnictví vyplývají, je však nepřípustné, aby monopolní vlastnictví určitých statků v určitých sférách umožňovalo osobám ...privilegovaný přístup k odlišným statkům z jiných sfér*“ (Walzer, 2000: 125). Svět je bezpečný pouze při vzniku hradeb mezi partikulárními pospolitostmi. V komplexní rovnosti „*nejde pouze o společně sdílenou ochranu před elementární nouzí a elementárním utrpením, ale i o ochranu před vyloučením ze života společenství a před sociálním ponížením*“ (Walzer, 2000: 130).

V problematice sociální inkluze upozornil na riziko utváření nových forem sociální závislosti na státu, pokud se sociální inkluze aplikuje jednostranně. Sociálně znevýhodněné

skupiny tak nejsou schopny ani ochotny autonomně utvářet svůj soukromý život a podílet se na společném občanství. Základem změny v případě sociální inkluze je participace občanů na poskytování a rozhodování o sociálních službách, včetně příjemců sociálních služeb (z objektu sociální pomoci se mají stát subjekty svépomoci). Potřebu sociální změny spatřuje Walzer v aktivizaci dobrovolníků a ve veřejném uznání dobrovolnictví v podobě existenčního minima. Zde se nabízí srovnání obývání veřejného a soukromého prostoru u sociálně znevýhodněných skupin. Sociální kontrola a mocenské struktury vytěsňují tyto skupiny z veřejných lukrativních prostranství a tím se případný odpor marginalizovaných skupin vměštnává na lokální teritorium, případně domov. Zde je prostor, který je částečně mimo plný dosah těchto struktur, mimo přítomnost privilegovaných, je místem specifické kultury utlačovaných. Domov nabízí předměty, jídlo, rodinné rituály, příběhy, způsoby trávení volného času apod., což jsou každodenní činnosti konané na bezpečném místě spojené s vírou v alternativní budoucnost, změnu. Domov tak v pozitivním (nepatriarchálním) nazírání zosobňuje ochrannou ulitu, intimitu, konstrukci identity. Aby domov sloužil jako základna pro konstruování identity, je potřebná určitá míra komfortu. Mít domov značí privilegium, které by mělo být přístupné každému. Privilegium zahrnuje hodnoty bezpečí, individualizace, soukromí, uchovávání.

Shrnutí přínosu kritických sociálních teorií

V kontextu školního vzdělávání je prostřednictvím kurikulárních dokumentů a výuky prosazován hodnotový systém současné vzdělávací politiky ČR. Obsah závazného kurikula je prostorem zápasu mezi kulturním odcizením a přisvojením tradice. V návaznosti na výklad v této kapitole je vhodné vyslovit požadavek pluralitní interpretace obsahu kurikula situovanými aktéry (romskými žáky) ze svého kulturního kontextu. Můžeme si tak položit otázku, zda mají být žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jen povinným konzumentem absorbujícím hotové pravdy a kulturní vzorce tradované v učivu, nebo klientem, který si učivo transformuje z hlediska svého životního názoru a žité zkušenosti?

Kritická sociální teorie nabízí pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí škálu klíčových otázek:

- Jak se symbolická moc projevuje v žitém světě zkoumaných subjektů?
- Jakým způsobem jedinci zdůvodňují osobní ztotožnění se s nepříznivými sociálními podmínkami?

- Jaké zdroje sociálních diskursivních praktik jsou stěžejní pro utváření identity zkoumaných subjektů?
- Jak se zkoumaní aktéři pomocí symbolických forem sami identifikují?
- Jak se mohou romští žáci dostat do pozice subjektu edukace či školské socializace?
- Jak romští žáci prožívají svou situovanost v rámci sociálních struktur produkujících privilegia a omezení?

Nyní se pokusíme vysvětlit výše prezentované definice sociální pedagogiky a vybrané odborné pojmy na základě teoretických konceptů. K tomuto účelu využijeme myšlenky a teoretické koncepty významných sociálních myslitelů. Z důvodu srozumitelnosti a kontinuity výkladu vyložíme myšlenky zvolených autorů jednotlivě, nicméně v závorkách odkážeme na případné provázanosti a analogie mezi těmito autory.

2.2 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii G. H. Meada

Inspirativním teoretickým zdrojem je pragmatický enaktivismus, konstruktivismus a sociální behaviorismus G. H. Meada. Klíčovým termínem sociální pedagogiky je „pedagogizace prostředí“ (srovnej Kraus, 2008). Pro vysvětlení termínu lze využít následujících Meadových pojmů: afordance, ztělesněná mysl, vokální a významová gesta, z významněly druhý, reflektivní inteligence, subjektové a objektové Já, nedotazovaný svět.

Mead své přednášky označil jako příspěvek behaviorismu k (sociální) psychologii, nicméně jeho učení spíše spadá do rámce Peircova pragmatismu (Mead, 2017: 229). Meadův sociální behaviorismus vysvětlil vývoj mentálních schopností z pohledu sociálního kontextu, v němž může vznikat. V přednáškách vysvětlil například pojmy: socialita, sociální jednání, jáství, sebe/vědomí, inteligence, myšlení, komunikace ad. Sociální behaviorismus je metodologickým přístupem „*podle něhož je potřeba zkoumat genezi typicky lidských mentálních a socializačních vlastností nikoli z hlediska jednotlivce, nýbrž sociální skupiny, jejímž je tento jednatel členem*“ (Mead, 2017: 229). Organismus nemá vlastnosti sám o sobě, ale má vlastnosti vzniklé ve vztahu k jeho prostředí. Vztahovost a emergence (objevování) je základem vzniku vlastností a hodnocení. Hovoříme o kráse, poctivosti,

moudrosti atd. Rozum je výsledkem vzájemného působení postojů jedince a postoje druhých, dochází k organizované činnosti společenství. Racionalita je společensky uznávaná reakce na podněty prostředí. Jazyk je procesem gest a významových symbolů, kterými vyvolává reakci druhých a zároveň tuto reakci druhých sám zastává/očekává. Jazyk je tedy komunikačním prostředkem sloužícím k rozvoji myšlení a sociální identity. Pro vyjasnění předchozího odstavce je třeba uvést, že Meadův sociální behaviorismus nelze zcela ztotožňovat s klasickým behaviorismem. Mead zastával stanovisko, ve kterém odmítal redukovat jednání do roviny stimul-reakce, protože takové pojetí postrádá účelovost. Podstata sociálního behaviorismu určuje vznik významu jazyka až při skupinové komunikaci „...*chování jedince lze pochopit jen prostřednictvím chování celé sociální skupiny, jejímž je členem...*“ (Mead, 2017: 18). Pro pragmatismus není třeba jednání vysvětlovat, protože „...*jednání a formace návyků předchází myšlení, které je pouze nástrojem pro jejich efektivnější tvorbu a koordinaci*“ (Madzia, 2014: 42). Podle pragmatismu nejde v kognici o tvorbu vnitřních (v hlavě vytvořených) modelů reality jako odrazů skutečné reality, ale poznání je procesem „*na dosahování cílů zaměřeného, tělesného jednání*“ (Madzia, 2014: 213), ve kterém je zapojená tato realita samotná „...*o objektech a událostech světa nelze uvažovat jako o svébytných aristotelských substancích, které logicky předcházejí vzájemným interakcím, nýbrž jako o produktech těchto vztahů (transakcí) samotných*“ (Madzia, 2014: 212). Svět se člověku vyjevuje skrze sociální perspektivy v rámci vztahu organismus – prostředí a ústí do jednání. Vztahy vůči fyzické realitě se dějí pomocí diskursivně podmíněných sociálně konstituovaných praktik a hodnot, které jsou jazykově a pohybově sdílené a naučitelné. „*Ty prvky světa, vůči kterým nemá organismus vyvinutou fyziologickou strukturu pro navazování stabilních funkčních vztahů, pro organismus jednoduše neexistují*“ (Madzia, 2014: 214). Rekonstrukce nedotazovaného světa (viz dále v textu) je Meadem dělena na tři oblasti: rekonstrukce zkušenosti, rekonstrukce morálky, rekonstrukce dějin. Proces myšlení se neděje v hlavách, nýbrž „*je procesem odehrávajícím se ve světě samotném, a to skrze zapojování jeho struktur do ztělesněných aktivit organismů zaměřených na dosahování cílů*“ (Madzia, 2014: 216). V Meadově pragmatismu vědomí, reflektivní inteligence i mysl „*jsou produktem a nástrojem praktického jednání ve světě*“ (Madzia, 2014: 216) a až sekundárně jde o intelektuální (jazykový) proces.

Jak vzniká kognice?

Hlavní tezí Meada je, že kognice nevzniká v hlavě člověka jako vnitřní proces prolínání ideí, ale že je „*procesem aktivního zapojování environmentálních struktur do adaptivních, na dosahování cílů zaměřených tělesných aktivit organismu*“ (Madzia, 2014: 13). Mead místo hledání entity myslí hledal její funkci, čímž ignoroval klasický (aristotelovský) dualismus těla a ducha. Jinak vyjádřeno, naše percepce a kontakt s prostředím je přímo naším tělesně i myšlenkově prožívaným světem (životní realitou). Okolní prostředí člověka tak není chápáno jako dichotomicky oddělená realita od (žitého) těla jedince, ale jako prodloužená součást těla a myslí jedince. Mysl „*je funkcí a formou uspořádání sociální zkušenosti, a tudíž se ani nemůže nacházet v organismu*“ (Madzia, 2014: 131). Mysl je tedy konstituována sociálními aktivitami jako proces systematické kontroly nad sociálním prostředím. Daleko tak přesahuje tělo svého nositele, není orgánem v těle, nelze ji zaměňovat za mozek: „*...pokud chceme pochopit mysl, musíme začít u zjevných tělesných aktivit individuí*“ (Madzia, 2014: 130). Myšlení je behaviorálním, motorickým jednáním, kdy se nám „mlčky“ hýbou rty a jazyk. Jedná se o internalizované sociální chování, tudíž není produktem výhradně kognitivních struktur individua. Obsahy individuálního myšlení stvrzujeme „*skrze to, že jim připisujeme veřejné významy*“ (Madzia, 2014: 139). Veřejné významy způsobují porozumění mezi lidmi, jejich legitimizace jsou normovány.

Předchozím výkladem je kromě dualismu těla a ducha zpochybněna i idea, že v procesu poznávání (například školní výuky) máme pomocí myšlení (vědecky ověřených postupů) odhalit, jak funguje okolní svět nezávisle sám o sobě. Mozkové aktivity by v tomto případě měly zkonstruovat v našich hlavách co možno nejvěrnější kopii vysvětlení světa skutečného. Podle této koncepce pak jsou dobrými známkami odměňováni ti žáci, kteří mají schopnosti utvářet tyto kopie reality podle realizovaného kurikula. Dle Meada je však nervový systém člověka primárně zaměřený na efektivní koordinaci mezi organismem (jedincem) a podmínkami prostředí (srovnej Varela, Maturana, 2016). Účinek edukace tak nespočívá v kopírování (biflování se) neměnných podstat a obsahů vědění, ale v dynamické interakci a součinnosti s prostředím pomocí osobní zkušenosti a sumy vědění (kolektivní zkušenosti). V podstatě se Mead svým pojetím myslí přiblížil edukačnímu rozměru výchovy prostředím „*Mysl...není něčím, s čím bychom se narodili, nýbrž je pracným a neustále se měnícím výdobytkem sociálních interakcí s ostatními*“ (Madzia, 2014: 152). Zároveň se dotkl i vzdělávání prostřednictvím četby knih, když základ myšlení shledal na úrovni „*komplexní*

konverzace významových symbolů“ (Madzia, 2014: 153). Svět není naplněný neutrálními fakty a smyslovými daty, ale spíše kvalitami a hodnotami, jež se člověku otevírají skrze jeho tělesnost a aktivitu konání. Pro pochopení myšlení člověka je nutné nejprve pochopit interakci organismů ve světě člověka „*neboť myšlení je samo produktem, nikoliv původcem této aktivity*“ (Madzia, 2014: 42). Meadovy nešlo o studium tzv. vyšších kognitivních funkcí, o operování se symboly, algoritmus pravidel apod. Mead ukotvil inteligenci/kognici jako proces adaptivního propojení organismu a prostředí. „*...kognice není nějakým vnitřním procesem, prováděným „myslí“, nýbrž je formou tělesného jednání*“ (Madzia, 2014: 45).

V souladu s těmito myšlenkami koresponduje i Komenského panharmonismus, ve kterém planetu Zemi (celkovou přírodu) považoval za jeden živoucí organismus (Palouš, 1992). Všechny přírodní produkty považoval Komenský za bytostně vzájemně provázané v rámci (božího) systému. Oporu Meadových názorů lze nalézt i u konstruktivisticky orientovaných epistemologů a zároveň biologů Maturany a Varela. Tito autoři zastávali názor, že všechny organismy s nervovým systémem mají inteligenci. Prostřednictvím adaptivních strategií přežívají například i rostliny, které mají „inteligenci“ při získávání protoplazmy. „*Živé systémy jsou kognitivními systémy a životní proces je procesem kognice.*“ (Maturana, Varela, 1980, 13). Opěrnými body tzv. ztělesněné mysli jsou tedy mozek (neuronální síť) – tělo – prostředí. Těmito kognitivní procesy dosahujeme životních cílů.

Pro analýzu pojmu „pedagogizace prostředí“ můžeme využít i Meadův pojem afordance, které definoval jako příležitosti prostředí pro jednání organismů nebo jako sdílené formy reakcí na objekty sociální zkušenosti. „*Afordance manifestující se na pozadí perspektiv nepatří výlučně ani organismu, ani prostředí, ale objevují se jako objektivní relace vznikající skrze jejich náležité propojení*“ (Madzia, 2014: 56). Teleologický aspekt jednání způsobuje rozdílnou strukturaci prostředí mezi jedinci, tím vznikají odlišné reality/světy. Pokud jedinec nechápe smysluplnost, či významnost nabízené afordance (příležitosti k jednání), tak si ji ani nevšimne. „*Druhého vnímáme na pozadí jednání, jež vůči němu můžeme provést.*“ (Madzia, 2014: 171). Lidé na sebe reagují pomocí habitualizovaného jednání (srovnej Bourdieu, 1998). Jedinec strukturuje své sociální zkušenosti s cílem anticipovat důsledky jednání. „*Organismus je tím inteligentnější, čím více důsledků svého jednání je schopen si uvědomit a dlouhodoběji podržet ve vzájemných vztazích vzhledem ke svým budoucím cílům*“ (Madzia, 2014: 146). Tento proces lze označit jako dialog s prostředím, což je základem edukační reality.

Meadova teorie vědy, která odmítla pozitivistický výklad světa, je světem dějinným a sociálním, má podobu stupňů vědění a společenských vztahů dané komunity. „*Nedotazovaný svět je objektivním světem předmětů, hodnot, teorií a způsobů jednání, přijímaných konkrétní sociální skupinou v konkrétní dějinné situaci*“ (Madzia, 2014: 177). Jedinec se díky tomuto světu cítí sociálně ukotvený, má identitu, organizuje si své životní cíle podle řádu, kterému věří, že platí. „*Předměty našeho světa jsou... konstrukcemi, jež obstály ve zkoušce praktického jednání, čímž se staly neutrálními fakty...*“ (Madzia, 2014: 177). Přírozenost věcí je vlastně jen absence zpochybnění. Pod tichým působením mocenských diskursů tak vzniká řád věcí a normality. Nabourání vzorců chování a vědění způsobuje problémová situace, zpochybnění zdánlivých daností. Někteří autoři označují porušení jistot jako dekonstrukci (například Derrida, 1993). Problémové aspekty v realitě se odehrávají na pozadí nedotazovaného světa, tedy na aspektech, které původně problematické nejsou. Objektivní fakta získávají význam „*na pozadí neproblematického horizontu nedotazovaného světa*“ (Madzia, 2014: 181). Zbavení objektivit (tj. neproblematického sociálně sdíleného vědění) znamená zbavení ustáleného významu věcí. Vzniklé problémové situace řeší jedinec „*reflektivní analýzou*“ (Madzia, 2014: 178). Nedotazovaný svět tvoří nezpochybněné pozadí, je „*referenčním bodem našeho uvažování o skutečnosti, ale zároveň i zdrojem její srozumitelnosti.*“ (Madzia, 2014: 179). Jinak řečeno, nedotazovaný svět důvěrně známe díky praktické obeznamenosti s afordancemi tohoto světa, je to svět historický a sociální. Tuto obeznamenost stvrzujeme svými sociálními praktikami. V nedotazovaném světě není uvědomění, poněvadž uvědomění vychází z reflektivní analýzy založené na poznání významových symbolů. Poznání je naopak procesem řešení problémů, tedy děje se mimo nedotazovaný svět. Věda zkoumá ty aspekty nedotazovaného světa, které jsou zbaveny svého významu. Věda a její objektivní fakta jsou produktem dekontextualizace nedotazovaného světa, jsou jeho vysvětlením, nikoli podstatou, na které funguje. Pro pragmatisty je věda sociální záležitostí, tedy organizací společnosti, nikoli výjimečným výsledkem intelektu jednotlivce. Myšlení i řeč jsou sociálními produkty. Potvrzení vědeckého zkoumání se podle Meada děje vždy v nedotazovaném světě.

Biologicko-sociální podmíněnost Meadovy teorie poznání a jednání byla podpořena pozdějším (aktuálním vědeckým) objevem zrcadlových neuronů. Autoři Rizzolatti, Gallese: „*Tato skupina neuronů tedy „zrcadlila“ motorické akce jiného příslušníka vlastního druhu a chovala se tak, jako by příslušnou akci prováděl makak sám.*“...*“jaksi rozumíme tomu, co dělají ostatní, týmiž neurony, které jsou zodpovědné za samotné praktické vykonání*

pozorované činnosti“ (Mead, 2017: 230). Neurovědec Gallese navrhl chápat zrcadlové neurony v pojetí simulace. Aktům druhého nerozumíme pomocí imitace jeho aktu, nýbrž simulací tohoto aktu v nás samých. Naše tělesná zkušenost tedy postačí k rozumnému významu aktu druhého. Franks (2010, in Madzia, 2014: 99) v tomto aspektu hovoří o ztělesněné intersubjektivitě. „*Zrcadlové neurony se tedy automaticky nevyvinuly, abychom automaticky dělali totéž, co dělá druhý (imitace), nýbrž abychom skrze bezprostřední pochopení těchto aktů (simulace) mohli provádět tyto akty společně.*“ V případě zrcadlových neuronů se aktivně podmiňujeme, například při poslechu řeči druhého říkáme sobě samým totéž, co slyšíme a „*tím působíme sami na sebe, jako by na nás působil druhý*“ (Madzia, 2014: 128). V podstatě simulujeme řeč druhého pohyby vlastního jazyka. Meadovo vysvětlení filosofie mysli spočívá na motorické podstatě porozumění mezi lidmi. Porozumění není primárně o intelektuálním výkonu, ale o sdílené tělesnosti (philosophy of embodiment). Myšlení je dle Meada založeno na těle a jednání v prostředí. Významové gesto a významový symbol (significant gesture, significant symbol) i vokální gesto (viz níže v textu) jsou motorické reakce, protože vyvolávají tělesnou reakci. Prostřednictvím tělesné intersubjektivy jedinec přijímá postoj druhého a tím, že toto gesto už předjímá ve svém jednání, disponuje myslí. Iacobini a Fadiga zkoumali pohyby jazyka posluchače (zrcadlení řeči druhého). „*Tacitně říkáme sobě samým totéž, co nám říkají druzí, a tím působíme sami na sebe, jako by na nás působil druhý*“ (Madzia, 2014: 231) Mc Neil popsal podle Meada sebepodmiňovací mechanismus: „*...naše vlastní tělesná gesta aktivují ty oblasti mozku, které odpovídají za reakce na intencionální jednání druhých...*“ (Madzia, 2014: 231). Zrcadlení tělesnosti se u Meada promítá „*do konstrukce jáství v symbolické komunikaci*“ (Madzia, 2014: 232).

Neurovědci Rizzolatti a Sinigaglia (2008, in Madzia, 2014) podpořili tvrzení Meada o propojenosti percepce a jednání, když definovali tzv. kanonické neurony. Kanonické neurony jako podtřída zrcadlových neuronů transformují vizuální vjemy do motorických reakcí. „*Zrcadlové neurony pre-reflektivně a non-propozičně kódují způsoby, jimiž skrze své jednání můžeme konfrontovat objekty našeho světa.*“ (Madzia, 2014: 38) Mead vysvětlil svou teorii poznání a jednání na příkladu vidění reality následovně: „*Díváme se, protože s věcí můžeme zacházet, a zacházet s věcí můžeme, protože se díváme.*“ (1907, 388, in Madzia, 2014: 38) Zrcadlové neurony jsou odpovědné za vizuálně-motorické operace, vidíme tedy skrze ruku, kterou předměty uchopujeme. Předměty okolního světa jsou vlastně jazykově kódovány k účelu svého uchopení, jako příležitost k jednání. Například vařečku uchopujeme a

používáme různě podle situačních podmínek a možností jejího aktuálního využití (na vaření, na hraní, jako prodloužené ruky nebo jako nástroj trestání).

Mead ve své teorii poznání a jednání (aktu) popsal triádu pohyb, manipulace a transformace okolí (enviro struktur). Tato triáda patří do enaktivního realismu, ve kterém je poznání definováno jako jednání a řešení problémů. Pomocí pohybu a myšlenkové aktivity jedinec participuje na prostředí a upravuje jeho podmínky. Bytosti s nervovým systémem v rámci svého prostředí udržují pomocí kognice svou strukturu a přirozenou rovnováhu. Tím je mimo jiné vyjádřeno, že bytosti aktivně konstruují objekty svého prostředí a vybírají podněty k interakci. Kognice nevzniká jako kopie reprezentující okolní realitu, ale přímo okolní realita interaguje s tělem jedince. Vlastnosti prostředí, které jedinec dokáže „číst“ jsou zdrojem rozvoje jeho myšlení. V této koncepci dochází k dialektice bytí a myšlení. Svět ovládáme svým tělem a tělo je ovládáno světem.

Jak vzniká komunikace?

Vědění o objektech a událostech okolní reality se utváří na pozadí vztahu prostředí – organismus. Tato obecně formulovaná věta v sobě obsahuje zajímavé interpretace v Meadově sociálním externalismu. Objekty a události se stávají součástí vědění lidí prostřednictvím utváření významů. Význam nelze chápat jako vlastnost objektu nebo události, která čeká na kognitivní odhalení. Význam je situován do vztahu, jaký zaujme jedinec k určitému objektu nebo události: „*je výslednicí sociálních praktik a afordancí okolního prostředí*“ (Joas, 1985, in Madzia, 2014: 118). Výzkumně tak utváření významů můžeme uchopit pouze analýzou sociální praxe. V aktech sociální komunikace dochází k tzv. symbolizaci. „*Počátky symbolické komunikace mají charakter problémové situace...*“ (Madzia, 2014: 142). Prostřednictvím symbolizace se z významňují objekty a události, které jsou jazykově vytvořeny v rámci životních potřeb a cílů jedinců (sociálních skupin). Tito jedinci se snaží na tyto objekty a události reagovat nebo je přímo regulovat: „*...jakýkoli biologický organismus je svým způsobem odpovědný za existenci (...) objektů, na které fyziologicky a chemicky reaguje*“ (Mead: 1934, 77, in Madzia, 2014: 116). Objekty a události jsou produktem sdílené sociální zkušenosti. Pragmatický enaktivismus vysvětluje negociace aktérů v sociálním jednání na principu funkčního vyhovění si s cílem dosáhnout sdílených cílů. Nežijeme mezi danými neutrálními fyzikálními objekty, ale mezi hodnocením a kategorizováním v rámci životních perspektiv. Pojmy se „*objektivizují v praktické aktivitě organismů*“ (Madzia, 2014:

114). Význam objektu je dán z pohledu našeho použití/manipulace s tímto objektem. „...objekty jsou konstituované ve smyslu významů ...nikdy nejsou dány ve své holé faktičnosti...jsou konstruovány v termínech reakcí a jednání“ (Madzia, 2014: 117). Sociální realita je podmíněna jazykovému zvýznamnění, které vzniká v kontextu kulturního a sociálního prostředí aktérů. Používání pojmů v sociální realitě je závislé na jazykových praktikách dané sociální skupiny. „Veškerá reflektivní zkušenost je člověku dána pouze skrze jazyk“ (Madzia, 2014: 123). Zvířata nedisponují schopností uvědomovat si pojmy, reagují na povel díky podmíněnosti, ale sami si tento povel nedokáží dát. Chybí jim symbolická interakce, založená na řízených pravidlech, tzn. dispozice k jednání přijímající postoj druhého s cílem efektivně vyřešit sociální akt. Člověk umísťuje sám sebe „do externí perspektivy vůči svému jednání a sám své jednání podmiňuje tak, jak by to dělal druhý.“ (Madzia, 2014: 128) Hovoříme o intersubjektivní reciprocitě. V tomto procesu je podstatné jakou identitu, sociální role a pozice daný jedinec zastával v jednotlivých socializačních etapách svého života. Významy v sociální realitě jsou zpřístupněny do vědomí jedince až jeho znalostí verbálně i neverbálně ovládat komunikaci (jazykovou způsobností) a schopností přijímat postoj druhého. Objekty reality tedy vznikají až zvýznamněním v rámci sociální interakce: „...organismus je zodpovědný za existenci objektů (ve smyslu významů, které pro něj mají), na něž fyziologicky a chemicky reaguje“ (Mead, 2017: 50). Například pokrmy vznikají pouze tehdy, pokud existují jejich strážníci. „Objekty jsou totiž ustavovány jakožto významy v sociálním procesu zkušenosti a chování“ (Mead, 2017: 50). Hlavní roli při tvorbě objektů zde hraje každodenní komunikace v každodenním prostředí. Komunikace je v podstatě založená na schopnosti nahlížet sebe jako objekt. Význam objektu vzniká jako sdílená reakce komunikujících, tedy u mluvčího ve vlastním já i v aktuálně naslouchající a reagující přítomné osobě.

Jaký sociální význam mají gesta?

Pro sociální pedagogiku je stěžejní Meadovo vysvětlení gest v jednání a myšlení člověka. Adjektivum „sociální“ je z pohledu analýzy gest zásadní, protože vystihuje podstatu jazyka a reflektivního vědomí: „jakýkoliv pohyb jednoho organismu, na který reaguje organismus druhý, může být gestem ...gesta jsou prostředkem organizace sociálních aktů“ (Madzia, 2014: 79). Mead popsal na příkladu chování lidí (i zvířat) fungování gest v komunikaci. Tzv. vokální gesto je podnětem k reakci sebe sama. Jedinec slyší vlastní podnět stejně, jako by jej

produkovali jiní lidé. Běžným příkladem jsou děti, které hovoří samy k sobě. Jiným příkladem je apel k zavření okna. Pokud se nikdo nezvedne, zavřu okno sám. Moje žádost na druhé ve mně vyvolala stejnou pobídku „...*naše slova mají stejný dopad na nás, jako na druhé*“ (Mead, 2017: 36). Užíváním vokálních gest do svého chování přejímáme postoje druhých. Podnět (gesto) a následné chování jsou fázemi sociálního aktu, v jehož rámci význam vzniká. Vznik významu jako mentální stav vědomí je Meadem zamítnut. Význam není ideou (duševním majetkem v hlavě), kterou si utváříme mimo jednání, ale reakcí na toto jednání. Rozvíjení významu se koná skrze symbolizaci. Při sebeuvědomění se vokální gesto stává symbolem. „...*aby mohlo dojít k myšlení, musejí existovat symboly, obecně vokální gesta, která v jedinci samotném vzbuzují reakci, kterou vyvolává v druhém, a to takovou, že z hlediska této reakce je schopen přizpůsobit své pozdější chování*“ (Mead, 2017: 47). Symbol (například „kapr“) vyvolává v naší mysli i v mysli druhého sumu reakcí, skrze něž si porozumíme. Tomu říkáme významové gesto. „*Symbol není nic než podnět, jehož reakce je dána předem*“ (Mead, 2017: 113). Například slovní urážka v sobě skrývá podnět k reakci a ta je podnětem k další reakci v procesu aktu chování. „...*pokud by člověk odpovídal na sociální situaci bezprostředně a bez reflexe, neexistovala by žádná osobnost*“ (Mead, 2017: 114). Mead dělil gesta na významová a non-významová, což vedlo k rozlišení člověka od zvířat. Člověk konverzuje skrze významová gesta, dokáže „*přijímat postoj nebo roli druhého*“ (Madzia, 2014: 85). V komunikaci člověk „*nejen ovlivňuje vlastním jednáním ostatní kolem něj, ale vědomě se staví do jejich pozice skrze aktivní anticipaci jejich postojů vůči vlastním gestům*“ (Madzia, 2014: 85). Významová gesta tak vyvolávají stejné reakce u původce i adresáta. To mimo jiné znamená, že význam sdělení se sociálně vyjednává, nikoli jednostranně předává odesílatelem informace a přijímá zpracovatelem informace. Vyjednávání významu tak může být sociálně úspěšné nebo neúspěšné. Austin (2000) pro tuto činnost použil termín performativ. Pouze ve společnosti, resp. v interagující komunikaci, je možné sdílet tzv. významové symboly. „*Když gesto znamená ideu, která se za ním ukrývá a zároveň vyvolává tuto ideu u druhého individua, dostáváme významový symbol*“ (Madzia, 2014: 105). Jde o to, jak je naše sociální zkušenost strukturována neboli jak dokážeme přijímat/číst postoj druhého.

Skrze gesta lidé spolupracují a své myšlení ukotvují do svého chování. Mysl je souhra gest, která se projevují jako významové symboly, gesta se projevují pouze ve vztahu k postoji. Každý symbol (chápano jako sociální podnět) má svou reakci, jinak by nemohl existovat.

Například volání o pomoc má smysl pouze tehdy, pokud předpokládám, že mi někdo pomůže. Ve vyvolaném sociálním aktu očekávám spolupráci druhého, protože v sobě vyvolávám podobnou či stejnou reakci.

Jedinec myslí tak, že zapojuje environmentální struktury skrze jednání a manipulaci s nimi. Velkou roli zde sehrává dovednost jedince propojit jazykové praktiky s praktikami sociálními. Významový symbol funguje jako sociálně sdílená denotace rozpoznání objektu nebo jevu. „*Významové symboly... denotují předměty, a zároveň konotují množství potenciálních vztahů, do nichž s nimi můžeme vstupovat*“ (Madzia, 2014: 123). Význam si uvědomujeme až po vzniku významových symbolů, které se odehrávají v procesu sociální zkušenosti. Význam je stvrzován až jako reakce druhého jedince na původní gesto prvního jedince. „*Mechanismus významu je tak přítomen v sociálním aktu, ještě než se objeví vědomí významu*“ (Mead, 2017: 51). Je to analogické i v řeči těla, například úhyb boxera znamená interpretaci výpadu jeho soupeře. Základem vzniku významu je triáda: vyslané gesto – přijetí gesta – výsledek sociálního aktu pro oba aktéry. Reakce na gesto je vlastně interpretací gesta, tato reakce v sociálním aktu ustavuje jeho význam. Význam je ukotven výhradně v sociálním procesu zkušenosti.

„*Obraz skutečnosti je výsledkem kontinuálního střetávání aktivního, tělesného organismu s problémy vyskytujícími se v jeho nedotazovaném světě*“ (Madzia, 2014: 202). Jedinec si tak novou zkušenost musí reflektovat a uvést v soulad k minulosti, aby mu dávala smysl. Obnovení sociálního řádu si tak konstruuje například pomocí kauzality nebo logiky, ačkoli nikdy v přítomnosti nelze prognostikovat, jaké události nastanou a jaký vývoj nabudou. Zásady determinismu (minulosti) přicházejí, až když jsme úspěšně absorbovali přítomnost. Přítomností žijí jen zvířata, protože nejsou schopná přijímat postoj zobecnělého druhého. Člověk filtruje svou zkušenost skrze významové symboly, tedy pomocí jazyka dosahuje zprostředkovaného poznání. Časovost je člověku umožněna skrze významové symboly. Komunikace pomocí významových symbolů vytváří reflektivní uvědomění. „*Individuum provádějící gesto v symbolické komunikaci jej provádí na základě reflexe minulé zkušenosti v reflexi k budoucím cílům sociálního aktu*“ (Madzia, 2014: 203). Obdobně sociální konstruktivisté používají termín anticipace jednání. Zároveň na minulost nahlížíme perspektivami aktuálních diskursů, takže de facto minulost reinterpreteme. Kontinuita významu minulosti se vztahuje k legitimizaci a racionalizaci přítomnosti „...významový symbol vždy poukazuje za horizont toho, co je bezprostředně dáno v přítomnosti směrem

k jeho cílům a očekáváním“ (Madzia, 2014: 203). To jedinci umožňuje vymanit se z přítomných problémů a tomu podřídit své jednání. Sociální pedagog A. S. Makarenko praktikoval podobnou strategii jednání u tzv. perspektivních cílů v práci malých sociálních skupin. Často v běžné konverzaci proces přijímání postoje druhého a významové symboly selhávají z důvodu nepochopení „...významové symboly získávají sémantický obsah až v rámci sociálního aktu, tudíž musí být jejich význam vždy znovu a znovu potvrzován jeho výsledkem v sociálním jednání“ (Madzia, 2014: 107). Porozumění ostatním skrze vlastní jednání vede k sebe-vědomí (reflektivně) jedince, což lze rovněž pojmenovat jako vědomí (uvědomění si) významu. V rámci Meadovy teorie jednání (aktu) předvídatelnost reakcí druhého pomocí významových gest způsobuje, že na gesta v sociální interakci nereagujeme kauzálně, ani solipsisticky individuálně, ale spíše vzájemně (konstruktivisticky) anticipujeme budoucí reakci druhého. Schopnost přijímat postoj druhého umožňuje regulovat vlastní jednání, neboli naše jednání regulujeme podle reakcí druhých. „Význam našich gest je tedy konstituován naším sociálním prostředím skrze způsob, jakým toto prostředí na naše gesta reaguje“ (Madzia, 2014: 108). Reálně tak nepoznáváme svět jaký (ve skutečnosti) je, ale jak se v něm orientujeme prostřednictvím našeho reagování na sebe a na druhé. Proto je podstatné, s kým konkrétním se stýkáme a v jakých situacích. Sociální pedagogika na tomto tvrzení může rozvíjet koncept pedagogizace prostředí. Zejména mechanismy sociální inkluze v tomto případě nacházejí jedno ze svých teoretických ukotvení.

Sociální konotace významového symbolu znamená využití afordancí v konkrétním prostředí k našemu jednání. Mead pro tuto situaci jednání zavedl pojem reflektivní inteligence, která spočívá ve schopnosti člověka konotovat obecné reakce s novými stimuly v nových situacích. „Proces reflektivní inteligence se odehrává prostřednictvím významových symbolů, které jsou v zásadě pro organismus prediktivními stimuly toho, jak bude věc na naše jednání odpovídat na základě naší minulé zkušenosti“ (Madzia, 2014: 146). Reflektivní inteligence se tedy projevuje orientací chování na budoucnost v podobě idejí a používáním vokálních a významových gest a symbolů. Činíme tak analýzou současnosti a pomocí zkušenosti z prožité minulosti. Problémová situace osvobozuje mysl jedince a člověk hledá řešení skrze jazyk. „Užívat slova jako „vláda“, „majetek“, či „rodina“ znamená vyvolat, jak říkáme, význam, který mají“ (Mead, 2017: 173). CNS funguje jako regulátor chování jedince tím, že udrží varianty jednání a dle aktuálního kontextu vybere jedno řešení. „Je to dáno

možností odložené reakce, která v zásadě rozlišuje reflektivní chování od nereflektivního chování, při němž je reakce vždy bezprostřední“ (Mead, 2017: 57).

Konverzací gest zahajujeme komunikaci, ve které se všichni komunikující podílejí na kontrole tohoto procesu (dialogu). V komunikaci jedinec potřebuje publikum, musí se před někým vyjádřit. Komunikujeme ve smyslu významových symbolů (jedinec slyší sebe, komunikuje se sebou a sám na sebe reaguje chováním podobným, jako reagují druzí). Komunikace neprobíhá jako reakce na odpověď druhého, ale jako tvorba vlastní reakce a chování (tok řeči) s předpokladem, že očekávám, a dokonce spoluvytvářím a ovlivňuji reakci druhého. Jedinec se stává sobě objektem pouze v případě jazykového chování. Kritické uvědomění v komunikaci vzniká tak, že jedinec reaguje sám na sebe. To je podstatou sebereflexe v sociálním učení. Při konverzaci volíme různé podoby svého Já podle situace a podle vztahu k lidem, se kterými jsme v interakci. Konverzace vzniká i mezi zvířaty, týká se vokálních gest (tato gesta však nevyvolávají reakci sama na sebe). Konverzace gest mezi zvířaty neobsahuje sebeuvědomění. Počítky nebo pocity sice zvíře vnímá, ale ve vysílaném gestu už nezvýznamňuje pro sebe stejnou reakci, jakou vyvolává v druhém zvířeti. Teprve jazyk způsobuje přemýšlení (v symbolech) a tím vznik významu (významový symbol, „významy věcí...odpovídají struktuře organismu v jeho chování ve vztahu k věcem“ (Mead, 2017: 57). Myšlením de facto pracujeme s interpretací symbolů a tím k osobitému zvýznamnění okolní reality. „Myšlení vždycky předpokládá symbol, jenž v druhém vyvolá stejnou reakci, kterou vyvolá i v mysliteli. Takový symbol je univerzálií rozhovoru... Člověk, který něco říká, sobě říká to, co říká druhým; jinak neví, o čem mluví.“ ((Mead, 2017: 77). Myšlení se odehrává pouze v rámci tzv. univerzálií. „Všechny naše symboly jsou univerzální. Člověk nemůže říct něco naprosto konkrétního; všechno, co říká a má vůbec nějaký význam, je univerzální“ (Mead, 2017: 76). Univerzálie znamená „organizaci různých jednotlivých postojů a interakcí v daném sociálním aktu s odkazem na jejich provázanost“ (Mead, 2017: 241). Organizace postojů nakonec určuje, jaké bude chování jedinců. Je podstatné rozlišit emoční a racionální podstatu konverzace. Konverzace se děje i při odlišné reakci v druhých, například při šikaně nebo při strašení se původce aktu necítí stejně jako příjemce aktu. Emoční působení funguje na úrovni vokálního gesta, cílíme na pocity. V racionálním působení jsme na úrovni významových symbolů, tzn., že v sobě vyvoláváme stejnou reakci, jakou vytváříme u druhých a tím určíme, co dál chceme sdělovat.

Co znamená termín sociální?

V sociální pedagogice je adjektivum „sociální“ v případě pragmatického enaktivismu naplněno procesem sdílení významů mezi jedinci v aktu komunikace. Mead zde hovoří o sociálním ztělesnění, které je završením vývoje socializace jedince. Kořenem socializace je „*ztělesněná intersubjektivita ne-vědomých sociálních reakcí na gesta druhého*“ (Madzia, 2014: 154). Jinak vyjádřeno je třeba naučit se „*rozeznávat empirické Já druhého*“ (Madzia, 2014: 171). Člověk je oproti zvířatům schopný skrze jazyk a symbolizaci vstupovat do odlišných perspektiv druhého a vztáhnout je ke své situovanosti. Jedinec je schopný „*přijímat vůči vlastnímu jednání nejen postoj druhého individua, nýbrž celé sociální skupiny*“ (Madzia, 2014: 14). Zároveň je sociální konstrukt „zobecnělého druhého“ institucí, reprezentující a vyžadující dodržování sociálních norem a pravidel jednání. V aktu jednání jde o sledování chování jiného tvora a adaptivní reakci na toto jednání druhého. Triáda pojmů sociální kontext, prostředí a intersubjektivita v jazykové interakci jsou klíčovými faktory, které odhalují význam jednání člověka.

Zde se podle mého názoru dostáváme k jednomu z klíčových aspektů sociální pedagogiky, a to k předmětu bádání tohoto oboru. Předmětem bádání je působení sociálního prostředí na jedince a způsobilost jedince v tomto prostředí dosáhnout sociálního uznání a identity. Pro sociální pedagogiku je stěžejním předpokladem sdílet s druhým praktický sociální svět (prostor, sociální řád, rovnost přístupu, ale i touhy, očekávání, cíle, podněty, obavy apod.). Pro naplnění symbolického porozumění a sociální provázanosti mezi lidmi rozhoduje způsob zakořenění ve fyzickém i sociálním prostředí. Sociální provázanost (nahlížení sebe skrze druhé) je podmínkou utváření sebevědomí a tím i předpoklad pro sociálního jednání. Sebe si uvědomujeme až z pozice druhého. Základem je sociální transakce. „*Chce-li dítě dosáhnout konkrétních cílů, musí být schopné přijít na to, které gesto vyvolá v druhém žádoucí typ reakce...*“ (Madzia, 2014: 136). Přijímání postoje druhého utváří naše Já: „*Musíme se stát druhými, pokud se chceme stát sebou samými*“ (Madzia, 2014: 136). Sociální praktiky vůči objektům reálného světa vycházejí z manipulací, kterými tento svět poznáváme. V dospělosti toto poznání sdílíme prostřednictvím z perspektivy každodennosti zobecnělého druhého. Sdílené interpretace světa mají charakter normality a jsou sankciovány veřejným míněním, často i stereotypy, předsudky. Každodennost vědění (srovnej Schützovu teorii Lebenswelt) a ukotvení sociální řádu světa má původ v kulturním zvyknutí. Zobecnělý druhý funguje na rovině preskripce (normativy a verdiktivy stvrzování sociálního

řádu) a interpretace (legitimizace a racionalizace daného sociálního řád). Vytváří se domněnka přirozeného řádu věcí, normality a jejich objektivní existence, tzv. „*institucionalizované poznání světa*“ (Madzia, 2014: 168). Naše ztělesněná sociální praxe je konečnou instancí a ospravedlněním vidění reality (srovnej Wittgenstein, 2009). Každý je produktem svého socio-kulturního prostředí. Normy komunity nutí každého člena se zodpovídat danému sociálnímu řádu a být zároveň jeho ochráncem. V tomto aspektu má sociální pedagogika významný a nelehký úkol spojený s nápravnými edukačními snahami u patologicky se projevujících jedinců.

Jaký je vztah mezi individuem a společností?

Člověk dokáže rozlišovat Já a tělo. „*Já se vyznačuje tím, že je samo sobě objektem, a tato charakteristika ho odlišuje od jiných objektů a od těla*“ (Mead, 2017: 68). Tělesno (části těla) vnímáme prostřednictvím Já, své Já nazíráme pomocí sociální zkušenosti, jinak řečeno jedinec ... „*vůči sobě zaujme postoje jiných jedinců v sociálním prostředí*“ (Mead, 2017: 70). Já vzniká až při zvnitřnělé konverzaci gest mezi dvěma a více jedinci (reflektujeme postoj druhého). Zároveň reflektuje zobecněný postoj společnosti daný podmínkami, aby se choval podobně jako členové společnosti.

Mead nechtěl pojetí Já konstituovat jako extrémní sociální determinismus, a proto zavedl rozdíl mezi subjektivním já (I) a objektivním já (Me). „*Subjektivé já lze vymezit jako reakci individua na internalizovaná očekávání sociální skupiny, reprezentovaná v individuálním vědomí jako objektivé já*“ (Madzia, 2014: 171). Subjektivé Já je přítomnost, aktuální konání, které ale souběžně reflektujeme na základě společensky přijímaných norem a očekávání, což už je objektivé já (tzv. habituální individuum). Reflexe zkušenosti už je vždy perspektiva objektivého já (kontrolujeme dopad svých slov, která slyšíme). Nicméně na minulost opět díky paměti reaguje subjektivé já svými inovacemi, a tak dokola. „*Subjektivé já produkuje inovace, objektivé já pak sdílené významy*“ (Madzia, 2014: 173).

Prolínání rolí mezi subjektivým a objektivým Já lze přirovnat ke dvojímu vidění vlastního těla, tedy jsem tělo a mám tělo. Funkcí objektivého já je posuzovat z hlediska celku společenských praktik a norem inovace subjektivého já, dále podporovat sociálně žádoucí praktiky a potlačovat sociálně nežádoucí praktiky. Objektivé já je pro jedince obrazem sebe sama z perspektivy druhých. Sociální řád sjednocuje lidi v rámci jejich diverzity. Tím je

myšleno, že každý člověk má jiné zastoupení i projevování se působení subjektového Já a objektového Já. Zároveň je třeba zdůraznit, že subjektové i objektové Já tvoří složený celek. Subjektové Já je mluvčím minulosti, historickou postavou, se kterou se ztotožňujeme. „*Subjektové já je reakce organismu na postoje druhých; objektové já je organizovaná série postojů druhých, které člověk sám zaujme. Postoje druhých ustavují organizované objektové já a pak na ně jedinec reaguje jako subjektové já*“ (Mead, 2017: 106). Tímto organizováním postojů druhých v sobě vzniká sebeuvědomění jedince a rovněž i myšlení. Sebeuvědomění je schopnost jedince vyvolávat v sobě reakce, které patří druhým v rámci společenství. Na rozdíl od toho je vědomí spíše polem vnímané zkušenosti. Rozdíl je v tom, že „*vědomí odpovídá určitým zážitkům, jako je bolest nebo potěšení, a sebeuvědomění rozpoznání nebo objevení Já jako objektu*“ (Mead, 2017: 99). Sebeuvědomění spočívá až v zaujetí postoje druhého vůči sobě, při vnímání pouze jedinec zakouší své tělo jako součást prostředí. „*...uvědomovat si sám sebe v podstatě znamená stávat se objektem vlastního já následkem svých sociálních vztahů k jiným jedincům*“ (Mead, 2017: 102). Jedinec se společenstvím sdílí struktury symbolického jazyka v tom smyslu, že dochází ke vzájemnému porozumění (na základě příslušnosti k pravidlům skupiny = ke kultuře). Sebeuvědomující si jedinec má tendenci se sebeprosadit. „*Nemůžeme si sami sebe uvědomit, pokud nerozpoznáme druhého v jeho vztahu k nám. Jedinec je schopen uvědomit si sebe jako já tím, že zaujímá postoj druhého.*“ ... „*Malé děti zakoušejí to, co k nim přichází, a bezprostředně se tomu přizpůsobují, aniž by v jejich zkušenosti bylo přítomno já. Ale když se já objeví, vždy zahrnuje zkušenost někoho druhého...*“ (Mead, 2017: 127). Rostlina i zvířata rovněž reagují na své prostředí, nicméně nemají zkušenost s já. Jedinec si nedokáže uvědomit, jak se zachová ve své bezprostřední zkušenosti (jako subjektové já) na požadavek organizovaných sérií postojů objektového já. Subjektové já (neboli naše ego) reaguje na aktuální sociální události, je to odpověď na objektové já, které reakci vyvolává. Typickým příkladem subjektového Já je činnost nekonvenčního umělce. Příkladem činnosti objektového Já je asertivní chování, tedy legitimizovaný způsob sebeprosazení se v rámci pravidel (sociální kontrola). Postoje druhého vyvolávají reakci jedince a ten vysílá další podnět, dochází k průběhovým změnám chování a tím má jedinec šanci změnit tradiční (institucionalizované) normy společnosti. Zároveň gesta plní roli významových symbolů, jsou ukotveny v chování. Pomocí gest jsou v našich postojích vyvolány reakce, této reakci mezi objektovým a subjektovým Já říkáme myšlení.

V kontextu výkladu o subjektivém a objektivém Já je důležité zmínit význam subjektivity. Subjektivita je rozparem jedince mezi subjektivým já (I) a objektivým já (me), tedy mezi originálním jednáním individua a pravidly a normativy společnosti (tacitní kontrola společnosti). Subjektivé já rekonstruuje způsoby jednání vůči problémovému objektu, čímž mu konstruuje novou objektivitu nedotazovaného světa pomocí významů poskytovaných objektivým já. Mead nechápe subjektivitu a objektivitu jako rozdíl mezi naším vnitřním světem v hlavách a světem tam venku. Vztah mezi člověkem a prostředím je prostředkován jazykem a sociálními praktikami. To vede k tomu, že pro analýzu vztahu je nutné zkoumat sociální skupinu (referenční), nikoli samotného jedince. Lidé nemají totožnou nervovou soustavu nebo způsob vnímání reality, společnou mají jen situační perspektivu, v níž naplňují intersubjektivitu poznání a porozumění. Veškeré perspektivy jedince jsou spojeny s jednáním, které může aplikovat v daném prostředí. Dochází ke konstrukci sociálně sdílených perspektiv, pokud se konkrétní sociální skupina dorozumívá společným jazykem, včetně významových symbolů, a pokud skupina žije v identickém nedotazovaném světě. Díky jazyku, zejména vměstnanému do významového symbolu, dokáže jedinec přímo do svého chování pronikat objektivé já. *„Subjektivé já je reakce jedince na postoj společenství, jak se toto společenství objevuje v jeho zkušenosti. ...Subjektivé já se v naší zkušenosti objevuje jako vzpomínka. Teprve když jsme se nějak zachovali, víme, co jsme udělali... Objektivé já je konvenční jedinec, jehož charakterizuje návyk“* (Mead, 2017: 129-130). Tento návyk z nás činí součást společenství. Objektivé já nám dává uznání vlastních práv, pokud jsme členy společenství. Například mám majetek nebo akademické tituly a vím, že to mé společenství hodnotí jako prestiž. V tu chvíli postoje druhých mi vlastně zaručují důstojnost a identitu elitního člena této společnosti. Objektivé já tak vstupuje do zkušenosti druhých a způsobuje výsady pro mou osobu. Sociální pedagogika svým založením na pomáhající profesi oceňuje schopnost jedince překonávat životní potíže, například při studiu nebo při hledání práce. Vynaložené úsilí však ve vyspělé společnosti musí být sociálně oceněno. Lidí se sociálním znevýhodněním mají menší šanci na společenské uznání, neboť ke své emancipaci potřebují ovládat sociální vzorce různých prostředí. Kromě přijetí norem svého životního sociálního prostředí musejí disponovat a v jednání stvrzovat normy, pravidla a hodnoty vládnoucí sociální skupiny. *„To, co ustavuje osobnost, spočívá v dávání a braní mezi členy skupiny, kteří se účastní spolupracujícího procesu. Právě tato činnost vedla ke vzniku živočicha s lidskou inteligencí“* (Mead, 2017: 243).

Komunikace mezi subjektivním a objektivním Já je vlastně interakce mezi osobní zkušeností a zkušeností společnosti. Pokud chce jedinec realizovat nějakou reformu, musí předložit společnosti své přeorganizované subjektivní já. Jedinec přebírá do svého chování sociální proces společnosti skrze objektivní já. Tuto schopnost získal pomocí užívání symbolů v procesu socializace. Člověk si sebe/uvědomuje tendenci vyvolat postoj a kontrolovat reakci (v sobě i v druhých). V podstatě člověk může „*reagovat sám na sebe tím, že zaujme organizovaný postoj celé skupiny*“ (Mead, 2017: 123). Úspěch je závislý na tom, jak „*objektivní já odráží postoj všech ve společnosti*“ (Mead, 2017: 120) Mysl je „*zvnitřnění sociálních procesů zkušenosti a chování jedincem, tedy prostřednictvím zvnitřnění konverzace významových gest, jež je možné tím, že jedinec zaujímá postoje druhých jedinců vůči sobě...*“ (Mead, 2017: 123). Rozvoj mysli tak byl zcela závislý na rozvoji jazyka. Navenek vůči druhým promlouváme obsahy sdělení, které už jsou zpracované v naší mysli, nicméně když si to pro sebe říkáme poprvé, tak nevíme, jak vše vytvoříme. V situačním kontextu často myslíme bezděčně nebo používáme automatismy jednání v podobě komunikačních vzorců. Myšlení je důsledkem sociálního procesu, nikoli původcem, je to reciproční reakce na jednání druhého.

O čem vypovídá hodnotový systém?

Každý odrážíme ze své perspektivy vztahový vzorec společnosti, její platformu. Jedinec dodržuje hodnotový rámec svého společnosti, zároveň se chce prosadit ve své rozdílnosti (nejlépe nadřazenosti) vůči ostatním členům společnosti. V případě vytvoření instituce jako působení společnosti na chování jedince jde o nejsilnější vliv, je to hlas rozumu, hlas minulosti a budoucnosti. Jedinec tak může vystoupit proti celému světu, a přesto má v sobě zdroj společnosti, morálku. Hodnoty existují pouze v rámci jednání, hodnota nevzniká v našich hlavách, ale je to vlastnost vztahu mezi organismem a strukturami jeho prostředí. Hodnotové objekty zahrnují lidskou perspektivu a jsou tedy sociální, proto existuje možnost sdílení hodnot. Morálka není vnější strukturou, kterou se máme naučit, ale je to naše připravenost podrobit všechna přesvědčení demokratické diskusi. Obdobně Habermas operoval ve své teorii komunikativního jednání s pojmy diskursivní etika nebo komunikativní racionalita. Přijímání perspektivy druhého je vlastně „*normativním modelem mezilidských vztahů*“ (Mead, 2017: 197). Jde vlastně o konflikt objektivního a subjektivního já, v níž se jedinec přiklání ke vzoru v poli objektivních já. Morální konflikt je z Meadova pohledu

v zásadě konfliktem sociálních rolí. Morální vyspělost společnosti je závislá na kvalitě komunikačních procesů mezi jedinci reprezentujícími rozdílné instituce. Cílem morálky podle pragmatismu není hledání správné univerzální hodnoty (například ze zásadovosti nebo z tradice), ale je to spíše rekonstrukce osobních postojů v dané situaci, která vede k harmonickému vyvážení odlišných hodnot. „*Morální konflikt je hybnou silou změn osobnosti*“ (Madzia, 2014, 199). Možnosti morálního rozvoje spočívají v kreativní rekonstrukci vlastních postojů členů sociální skupiny vůči sobě navzájem. Proto je nutná účast každého jedince na veřejném životě a na veřejných konfliktech jako způsob provádění sociální a politické praxe. V této souvislosti Walzer (2000) formuloval teorii distribučních statků. Konečným cílem je postup od patriarchálního k celospolečenskému a všelidskému univerzálnímu nazírání na řešení sociálních konfliktů. „*Ačkoliv je tedy pro Meada individuuum sociálním konstruktem, resp. vyjádřením sociálních vztahů, jež jej radikálně transcendují, jedině individuuum jako aktivní a kreativní sociální bytost se může stát zdrojem sociální rekonstrukce*“ (Madzia, 2014: 199). Z pohledu teorie diskursu je Meadovo tvrzení blízké pozici přístupů chápajících jedince jako produkt diskursů, ale zároveň i jako jejich aktivní spouštěče. Reakce jedince na společnost často fungují pouze v rozsahu, ve kterém je společnost ochotná nechat se jednáním inspirovat nebo jej tolerovat. Například platba nové daně vyvolá v jedinci nejprve postoj daňového úřadu (objektové já) a pak zpravidla zareaguje podle svých možností (subjektové já). Obdobný mechanismus ale funguje i mezi členy společenství, kde každá zastává určité společenské postavení. Člověk rád uspokojuje své ego, dává na odiv svou výjimečnost, zároveň chce být v rámci hodnotového systému společnosti považován za skromného. Rozvoj vlastního já vzniká na základě pocitu nadřazenosti nad druhými (Mead, 2017: 190). Pro pocit nadřazenosti se lidé snaží pracovat (na sobě), což lze považovat za akceptovatelné ambice. Horší případ je, když někdo na svou snahu o nadřazenost rezignuje, cítí se méněcenný a své chování zaměří na devalvování ostatních členů (pomluvy). Mead uvedl příklad pádu na ledu, kdy se jedinec mohl zranit. Přihlížející druhý (známý) zpravidla reaguje smíchem a nápomocnou rukou. Toto je důkaz situační nadřazenosti spojené se zaujetím postoje (vcítění se do) druhého. Jinak řečeno, subjektové Já se možná baví a chce se smát, objektové Já koriguje chování k pomáhajícímu postoji. Jiným příkladem jsou projevy vlastenectví, příslušnosti k elitě specialistů apod. Při strádání jedinec může zmírnit bolest odpoutáním se od emocí, když věnuje pozornost jiným objektům. V podstatě tím vykoná snahu o objektivní vnímání, tedy ví, co se děje, ale nereaguje na to. Své Já

oddělíme tímto postupem od zkušenosti. Jakmile minulost přestane být součástí Já, přestaneme si (něco) vyčítat. Na druhou stranu vznik našeho Já je podmíněno sociálně, takže kolektivní paměť udržuje minulost, tradici a normy v přítomné činnosti. Pro zdravé sebevědomí je důležité, aby člověk vykonával i stereotypní rutinní činnosti, v nichž se nemusí snažit o nadřazenost. Tato stereotypní činnost lidi spojuje, může jí být i pravidelná zábava (posezení u piva). V každé činnosti, spojené s objektovým já, je však nutná určitá míra svobodného sebeprosazení se, jde o tvůrčí proces, o prožitek. Příkladem může být zážitková pedagogika jako nástroj k seberealizaci člověka. Sociální vztahy, zvláště neformální, přátelské, nastavují míru působnosti pro objektové já. V dialogu mezi přáteli (například u piva) se konvence chování posouvají, lidé se uvolní, zanádivají si, tzv. podrbou. Toto „vypuštění páry“ je přirozené a sociálně užitečné.

Jak se projevují instituce?

Mead podpořil existenci institucí jako zásadních faktorů pro vznik sociální a racionální bytosti. Instituce tedy nejsou protikladem a překážkou ke svobodnému individu. Právě naopak „*instituce samotné Já konstituují*“ (Madzia, 2014: 163). Pro racionální jednání je nutné, aby se jedinec stal objektem pro sebe sama. Sociální kontrola je pro jedince nutná „*jedinec je tím, kým je jeho vědomá a jedinečná osobnost, jen pokud je členem společnosti účastnícím se sociálního procesu zkušenosti a činnosti, a tím je sociálně kontrolován ve svém chování*“ (Mead, 2017: 161). Mead zmínil obdobu teorie sociální směny v kontextu sdílení potřeb, spolupráce a vyznávání společných hodnot pro jedince, kteří mají podobný přebytek nebo podobnou sociální roli (soudce, šerif, porotce). Jedinec dokáže zaujmout postoj všech jmenovaných rolí v závorce. Společné myšlenky zahrnují společné reakce (chování), diskurs zde plní funkci prostředí komunikace. Diskursy působí jako systém sociálních významů, reprezentovaných v tzv. zobecněném druhém. Pro sociální pedagogiku platí poznatek, že dialogem se lidé mohou sociálně sblížit nebo sociálně participovat v dostupném prostředí. Vliv prostředí se netýká tolik materializací, ale spíše realizovaných možností komunikace. Organizaci sociálního života, příslušnost ke společenství, určují instituce. Instituce je „*organizace postojů, které v sobě všichni neseme, organizovaných postojů druhých, které řídí a determinují chování*“ (Mead, 2017: 146). Příkladem je ochrana majetku (instituce policie, soud, vězení atd.). Sociální instituce organizují sociální postoje a činnosti a díky tomu může existovat osobnost Já. „*Instituce představuje společnou reakci všech členů společenství na*

určitou situaci“ (Mead, 2017: 167). Rozvoj osobnosti se odehrává jako osobní zkušenost odrážející organizované sociální postoje a činnosti, které sociální instituce ztělesňují. Zároveň jedinec může na působení institucí reagovat jedinečně. Sociální instituce vlastně všem členům společnosti zajišťují blahobyt a fungování systému (vzdělávání, ekonomika, doprava...). Role vzdělávání (ve škole, v rodině, u TV, ve volném času) zde hraje zásadní úlohu, protože dítě postupně skrze institucionální praktiky poznává postoje druhého, a tak se učí. Dochází k internalizaci postojů. „...*dokud jedinec nemůže reagovat sám na sebe, jako na něj reaguje společenství, nepatří doopravdy do tohoto společenství*“ (Mead, 2017: 171). Nicméně každý jedinec je zároveň originál a své chování přizpůsobuje společenským normám a pravidlům individuálně.

Ve společenství může být každý panovníkem i poddaným. Nejde o princip demokracie, ale o obecnou vůli. Jako panovník prosazují práva svá i ostatních, jako poddaný respektují sociální pravidla a normy. Obdobný princip propagoval A. S. Makarenko v konceptu velitelská pedagogika (Pecha, 1999). Vůči ostatním se chováme prostřednictvím filtru objektového já (zobecnělého druhého), což utváří i naši povahu. Jinak řečeno naši povahu nemůžeme chápat jako jednoznačný produkt genů, ale spíše jako interakci fenotypu se sociálním prostředím společnosti (normy, pravidla, řád). Povaha jedince je organizovanou reakcí na společnost. „*Čím více v sobě vyvoláme reakci, kterou naše gesta vyvolávají v druhých, tím více jim budeme rozumět*“ (Mead, 2017: 176). Objektové Já představuje sociální normy a sociální řád. Subjektové Já je výrazem rekonstrukce vzorců společenství a prožívání originality. „...*povaha organismu je determinantou svého prostředí*“ (Mead, 2017: 150). Jsme citliví pouze v rámci podnětů, kterými uspokojujeme své cíle. Svět měníme pouze svým přizpůsobením se světu, společnost může být jedincem změněna. Podmínkou změny prostředí je otevřenost jedince jednání. Svými postoji může jedinec zavést nový sociální řád a stát se symbolem tohoto řádu (srovnej popis Köglerova sociálního kritika nebo Velinského sociomorfní tendence na příkladu Mistra Jana Husa). Ve svých postojích tento jedinec přesahuje danou společnost v její velikosti. Zároveň disponuje tento jedinec univerzální reakcí společenství. Jedinec svým chováním osvobozuje lid, protože uvolňuje dosud kontrolované a potlačované kontakty (ztotožňuje se se všemi živými bytostmi), způsobené morálkou a sociální kontrolou. Příkladem je středověký světec, který oslovuje a spojuje sociální skupiny, jež žijí zcela odděleně. Světec funguje jako médium, v podstatě utváří univerzální právo, které oslovuje každého člena společnosti. „*Vše ušlechtilé a obdivuhodné je univerzální*“ (Mead,

2017: 172). To je důvodem, proč se zachovala antická filozofie, římské právo, křesťanské evangelium apod. Právě v tomto duchu nejspíš uvažoval Komenský o pansofii a pampaedii. Život různých společenství je založený na rozumění organizovaným postojům. Člen společenství se cítí nadřazený (civilizovanější), pokud ovládá nějakou komoditu na vyšší úrovni (správu, obchod, ekonomiku, technologii, vojsko apod.), než to funguje v jiném společenství. Zároveň tuto nadřazenost ale musejí uznávat spotřebitelé, kteří tuto nadřazenost využívají ke svým cílům. V této souvislosti stojí za úvahu, zda funkční (profesní) nadřazenost v podobě distributivní moci sociálních pedagogů je uznána nejen edukovanými skupinami, ale i laickou a odbornou veřejností.

Pokud vůdci zaujmají postoje společenství, mohou vést ostatní k blahobytu. Univerzalismus postojů, hodnot (občanství, rovnosti apod.) funguje, pokud všichni členové společenství cítí uznání. Z této hodnoty univerzalismu vyplývá inkluzivní požadavek na nutnost uznání sociálně vyloučených skupin za členy společenství a následně za podporu v jejich sociální emancipaci. Ve společnosti fungují jak společné zájmy (společenský konsenzus: každý pracuje, aby mohl fungovat obchod/nákupy), tak i individuální zájmy (sociální konflikt: chci víc, než ostatní). Sociální konflikt může vznikat z neznalosti a strachu o svou budoucnost: *„Ale u členů jakékoli dané lidské společnosti vznikají etické problémy, kdykoli jsou jednotlivě postaveni před sociální situací, již se hned nedokážou přizpůsobit, v níž se nemohou snadno realizovat nebo kterou nemohou bezprostředně začlenit do svého chování; a s tím, že takovým problémům (které jsou v podstatě problémy sociálního přizpůsobení zájmům a chování druhých jedinců) čelí a řeší je, jde ruku v ruce pocit nadřazenosti a dočasné opozice vůči druhým jedincům“* (Mead, 2017: 209). V sociálně výchovné činnosti je proto nezbytné vést jedince ke vzájemnému porozumění, a to na úrovni principiální. To znamená mít nastavené dispozice pro porozumění jako jeden z výchovných cílů, nikoli „pouze“ splnit nepsanou povinnost být sociální před zraky ostatních členů společnosti. Frommovské „mít nebo být“ je v tomto případě chápáno komplementárně, nikoli dichotomicky. Výsledkem takové výchovy je porozumění jedinci v odlišné životné situaci a realitě. Sociální pedagogika v intervenci sociálně inkluzivních snah si může položit následující otázky: Jakým způsobem se má ubírat činnost edukačních specialistů, když přijmeme jako východisko pedagogizaci prostředí? Jakým způsobem vyvážit zájmy jedince se sociálním vyloučením a potřeby společnosti? Má být škola nadále nastavena na výchovu akademických elit? Jak lze konstrukty sociální spravedlnost nebo rovný přístup ke vzdělávání

efektivně aplikovat do sociální praxe? Lze konstatovat, že vzájemnou symbiózu mezi jedincem a společností můžeme podpořit sociálně pedagogickými cíli vzdělávací politiky. Kurikulární vyváženost vzdělávání (myšlení, konání, cítění, prožívání) by měla prioritně ústít do osobnostně sociálního rozvoje členů různých sociálních skupin. Podmínkou funkční vyváženosti je využití edukačního potenciálu sociálního prostředí, což je oblast činnosti sociálního pedagoga „*organismus určuje své prostředí... Intelligence je tedy funkcí vztahu organismu a jeho prostředí.*“ (Mead, 2017: 217). Podněty z prostředí vyvolávají konkrétní reakci k jednání.

Funkční nadřazenost každého jedince (jeho odbornost) by měla být záležitostí jeho rovných šancí na vzdělání, a proto je nutné aplikovat princip demokratizace vzdělání a princip meritokracie. Pocit dodržování občanských povinností závisí na (sebe)uvědomění si závislosti na organizované společnosti, v níž jedinec žije. Sociální řád tak spočívá na organizaci „*společných postojů, která se vyskytuje u všech jedinců*“ (Mead, 2017: 212). Sociální řád nemusí být nahlížen jen z pohledu institucionální moci nebo útlaku sociálních skupin. Mocenská síla sociálního řádu se týká i spokojenosti lidí, pokud cítí společné sdílení reality (sociální pouta), užitečnost ze svého bytí, jsou sociálně semknutí, mají identity uznávané komunitou apod. Jedinec musí objevit vlastní já ve svém chování, které druzí ocení. Tím se stává sociálním. „*Lidská komunikace se děje prostřednictvím významových symbolů a problém spočívá v tom, jak zorganizovat společenství, které to umožní*“ (Mead, 2017: 216). V ideálním případě by jedinec působil na sebe stejně, jako ovlivňuje druhé. Podstata významového symbolu spočívá právě v tomto oboustranném působení.

Pro edukaci můžeme v souladu s podstatou enaktivního realismu konstatovat, že pouze to, co z prostředí vnímáme, se stává součástí naší zkušenosti a myšlení. Bez interakce těla, centrální nervové soustavy a enviro prostředí nevnímáme žádné objekty. Edukačním cílem sociální pedagogiky tak může být vidění objektů v souladu s hodnotovým systémem prosociálně jednající osobnosti. Sociální pedagogika zde musí vycházet ze znalosti podmínek prostředí a z tzv. lingvistické socializace, poněvadž se podílejí na utváření vědomí a myšlení člověka. Zkušenost jedince a jeho konstrukce každodenního vědění je závislá na strukturách a na sociálním řádu prostředí.

Z pohledu edukačních cílů v sociální pedagogice je podstatné rozvíjet poznání jedince pomocí manuální práce, hry, reflektování aktivit a každodenních návyků. Spouštěčem aktivizace jedince je problémová situace. Jedinec musí uchopovat/dotýkat se okolních

předmětů (manuální práce), respektovat pravidla a prožívat činnost (hra), jazykově sdílet a zvýznamňovat smysluplnost aktivit (reflexe), prokazovat vytrvalost a odpovědnost k dosažení výzev a povinností (návyky). Formování a manipulování světa prací, zejména rukou, přispívá k takovému pojetí reality, jak ji vnímáme. Člověk funguje na principu instrumentality, pomocí nástrojů si podrobuje svět a tím rozšiřuje působnost svého těla na blízké okolí. Základ socializace spočívá v procesu přijímání rolí, v inkorporaci postojů druhého do vlastního jednání.

V dětském věku má zásadní význam pro socializaci jedince hra. Při hře, na rozdíl od hraní si, je nutné znát pravidla a postoje všech ostatních účastníků hry. K úplnému naplnění Já (sebeuvědomění, organizovaná osobnost) je třeba ovládat organizaci rolí účastníků hry. Tato organizace řídí jedincovo chování prostřednictvím zobecnělého druhého, což vede ke vzniku sebe-vědomí a k objektivaci a případné internalizaci institucionalizovaných sociálních norem. „*Já je ...totálním souborem rolí, jež je individuum schopné přijímat v rámci různých sociálních relací*“ (Madzia, 2014: 161). Tzv. „zobecnělý druhý“ u Meada znamená sociální skupinu „*kteřá dává jednotu jedincovu já*“ (Mead, 2017: 84), zároveň činí jeho veřejnou (společenskou) kontrolu. Zobecnělý druhý určuje pravidla akceptovaného chování skrze sdílené symboly (například „soukromý majetek“ vyvolává ve skupině podobné konstrukty práv a povinností). Sebevědomí tedy znamená dovednost „*nahlížet vlastní postoje z hlediska organizované komunity*“ (Madzia, 2014: 160). Význam hry se týká faktu, že ji jedinec prožívá jako vnitřní zkušenost. Jedinec přebírá role a pravidla hry a tím se (implicitně) ztotožňuje se socializací zobecnělého druhého, chce patřit do společenství (vymezuje svůj vztah ke skupině a ve skupinových vztazích). Pokud pedagog ovládá edukační situaci, tak se reálně vcitíuje do role všech účastníků, resp. tyto role účastníkům i určuje a zároveň jeho objektové já zaujímá postoje všech účastníků. Mead zde uvedl metaforu „práce inženýra“, který fázi výrobku v podobě pracovního plánu nového stroje už vidí ve výrobní realitě, tedy v činnosti všech pracovníků. K edukaci manipulujeme s objekty v prostředí, např. hračka je fyzické objektové já určené ke hraní. Hračka je v tuto chvíli prostředkem na cestě k realizaci našich cílů Hračka vzniká až v činnosti jedince. Do hry je jedinec ponořený celým Já a své jednání synchronizuje s perspektivou celé skupiny. Tím se integruje osobnost jedince. Zobecnělý druhý plní funkci instituce a socializuje jedince. Dialog se zobecněným druhým v nás vede k rozvoji abstraktního myšlení a utváření racionální bytosti (de Waal, 2002). Svěbytné Já vzniká v kontextu institucionalizovaných normativních praktik a internalizovaných významových

symbolů. Sdílené významy a normativní praktiky nazval Mead univerzem diskurzu. „*Prostor našeho myšlení je prostorem diskurzu*“ (Madzia, 2014: 164). „*Zobecnělý druhý představuje ztělesnění racionality v tom smyslu, že je souborem normativních praktik, postojů a očekávání... (v dané komunitě), jichž se jedinec dovolává při obhajobě vlastních stanovisek*“ (Madzia, 2014: 164). Racionalitu jedinec nezískává genetickou cestou, ale každodenními sociálními interakcemi. Z tohoto důvodu je zásadním aktem pro socializaci jedince výchova skrze zobecnělého druhého.

Jaké myšlenky lze uplatnit pro sociální pedagogiku?

Pokud zakomponujeme předpoklad pedagogizace prostředí do kontextu Meadova pragmatického enaktivismu, pak lze z pohledu sociální pedagogiky vyvodit několik důležitých závěrů či doporučení.

- V sociální pedagogice je vhodné se dívat na edukaci jedince z pohledu jeho situovanosti do socio-kulturního prostředí, ve kterém je socializován. Základem edukačního vztahu je porozumění jedinci v jeho žité realitě, jinak řečeno porozumění jeho životním perspektivám. Univerzální didaktická nebo výchovná pravidla jsou méně využitelná. Prosazování obecných modelů výchovy a vzdělávání vede spíše k disciplinaci jedince, než ke svobodnému rozvoji jeho osobnosti.
- Navázání edukačního vztahu se děje v kontextu sociální dynamiky. Zde Mead aplikoval hypotézu ztělesněné mysli, kdy mentální fenomény lze studovat prostřednictvím sociálního a diskursivního kontextu, ve kterém se tyto fenomény podílejí na interakcích jedinců.
- Vysvětlení žité reality jedince lze docílit až na základě porozumění jeho jazyku (pojům), jejichž zvyznamnění se odehrává v transakcích a negociacích (vyjednáváním) mezi jedincem a jeho sociálním a kulturním prostředím. Proces učení se s porozuměním (například sociální učení nebo zpracovávání nového učiva ve škole) je rovněž aktem vyjednávání, nikoli předávání hotových poznatků, které dobře didakticky vysvětlíme.
- Vyřešení sociálně žádoucího cíle v nových problémových situacích nazval Mead pragmatickou efektivitou. Porozumění událostem a objektům nečiníme v hlavách pomocí mentálních reprezentací o realitě, ale přímou interakcí v sociální realitě. Jedinec myslí tak, že zapojuje environmentální struktury skrze jednání a manipulaci

s nimi. Platí, že „*skupina bude z hlediska svých jazykově spolupodmíněných praktik považovat za reálné ty aspekty fyzikálního a sociálního světa, vůči nimž je schopna přijmout jisté praktické strategie.*“ (Madzia, 2014: 116) Proces myšlení tak přesahuje jedince (jeho mozek, CNS), neboť jeho vědění vychází z kulturně sociální interakce s ostatními lidmi a zároveň z podmíněnosti enviro struktur, ve kterých je socializován. „*Veškerá reflektivní zkušenost je člověku dána pouze skrze jazyk*“ (Madzia, 2014: 123). Pro sociální pedagogiku se tak jeví zpětná vazba a reflexe jako nezbytné součásti pragmatické efektivity edukace, založené na smyslovém vnímání a na jazykové způsobilosti jedince. Právě zacílení zpětnovazební aktivity na pozorovatelné jevy (nikoli na domněnky, co si kdo asi myslel) a na vyjádření osobního prožívání pomocí reflexe, vytváří didakticky efektivní způsob učení pomocí rekonstrukce osobní zkušenosti a případně i kritického uvědomění.

- Proces přijímání rolí jako základ myšlení mj. odkazuje k nutnosti vcítit se do role druhého. Působení v oboru Sociální pedagogika je ukotveno zejména do oblasti osobnostně sociální dimenze kurikula. Základem sociální pedagogiky je rozvoj sociálního učení v daném prostředí. Světoznámí i čeští sociální pedagogové své originální edukační koncepce vytvořili mj. právě na rozvinuté empatii (Pestalozzi, Korczak, Owen, Fröbel, Bakule Štorch aj.). Je tolik objektových já, kolik má jedinec vztahů s referenčními skupinami, proto nejde o singulární entitu. „*Čím více perspektiv jsme schopni ve svém sociálním jednání brát v potaz, tím více se podle Meada stáváme racionálními bytostmi.*“ (Madzia, 2014: 175) Výsledkem perspektiv je sociálně podmíněná dovednost přijímat postoj/roli druhého. Podmínkou vzniku perspektivy druhých je srozumitelnost komunikace, kterou můžeme edukativně podpořit sdílením názorů, dialogem, podporou formulování problémů. Pro sociální pedagogiku můžeme v tomto bodě vyzdvihnout požadavek uznání mechanismů inkluze a diverzity nejen jako cílový stav nastavení mezilidských vztahů, ale zároveň i jako předpoklad uskutečnění tohoto stavu.
- Vztah mezi člověkem a prostředím je prostředkován jazykem a sociálními praktikami. To vede k závěru, že pro analýzu vztahu je nutné zkoumat sociální skupinu, nikoli samotného jedince. Tento požadavek se zcela ztotožňuje s edukačním přínosem konceptu pedagogizace prostředí s tím rozdílem, že poznání tohoto prostředí je počátkem pro edukační intervenci, nikoli vysvětlením jeho sociální ukotvenosti.

Veškeré perspektivy jedince jsou spojeny s jednáním, které může aplikovat v daném prostředí. Poněvadž každý jedinec je rovněž autopoietickým systémem (autonomním), pak sdílení jedincům zajišťují perspektivy situačního kontextu a osobní cíle jednání. Jde o objektivitu perspektiv a intersubjektivitu poznání (viz níže v textu). Zkušenosti získané pobytem v různých sociálních prostředích jedinec reflektuje a tím získává univerzálnější adaptabilitu a komunikační kompetence pro sociální uznání v dané lokalitě. „*Vznik nové univerzálie ovšem znamená nejen rekonstrukci přítomnosti, ale zároveň s tím i redefinici minulosti*“ (Madzia, 2014: 188). Sociální pedagogika respektuje kulturně, sociálně a historicky podmíněné procesy socializace jedince. Vzhledem k odkázanosti sociální pedagogiky na interakci se sociálním a kulturním prostředím lze její působnost vymezit jako mikroanalýzu sociality aktérů v kontextu edukačního působení.

- Podstata sociální pedagogiky stojí mj. na tvrzení, že sociální akt je předpokladem vědomí, nikoli obráceně. Prvotní sociální akty zřejmě vznikaly i bez podoby vědomí. Schopnost zaujmout postoj druhého nás potenciálně posouvá k přijetí širší společnosti, než kterou aktuálně uznáváme. V případě sociální inkluze jako jednoho z cílů činnosti sociální pedagogiky se jedná o stěžejní poznatek.

2.3 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii H. R. Maturany a F. J. Varely

K vysvětlení základních pojmů v oboru/oblasti sociální pedagogiky je důležité zaměřit se na vysvětlení kognice, sociální organizace nebo interakce s prostředím i z pohledu biologie. Poněvadž biologie nepatří do soustavy sociálních věd, ale zároveň tvoří jádrovou strukturu fungování člověka, nelze tuto vědu vynechat. Naším zdrojem pro výklad biologické podstaty člověka jsou výsledky bádání kognitivních biologů Maturany a Varely, kteří se zaměřili na biologii poznávání. Pro sociální pedagogiku je vhodné aplikovat následující pojmy: autopoieze, pertubace, adaptace, ontogeneze, fylogeneze, strukturální spřáhování, přirozený drift.

Co způsobuje jazyk v kontextu poznávání?

Naším poznávacím nástrojem je jazyk. Jazyk neslouží k zachycení reprezentace světa, je to nástroj procesu součinnosti chování a poznání. Jazyk nám nedovoluje se vyjádřit, ale naopak v jazyce jsme vytvářeni, v jazyce existujeme. „*Explanace je vždy koncept, který reformuluje nebo převádí pozorování určitého jevu do soustavy pojmů, jež je přijatelná skupině lidí sdílejících jisté kritérium validace*“ (Maturana, Varela, 2016: 22). Relativismus pravdy dokládá i biologicky konstruovaná definice „*Nevidíme to, co nevidíme a to, co nevidíme, neexistuje*“ (Maturana, Varela, 2016: 216). Tím je mj. dáno, že vlastní smyslovou zkušenost zpochybňujeme (např. existenci barevnosti stínu) a věříme více jazyku. Naše zkušenost je spoluvytvářena druhými, naše poznání vzniká díky neuronové aktivitě (tzn. v naší struktuře vnímání), ale s fyzikální realitou nemá mnoho společného (např. vidění barev v porovnání s vlnovými délkami nebo vnímání prostoru). Žijeme jen ve svém zorném poli sociálních interakcí, ve své perspektivě činností, naše edukace je sociálně podmíněná „*...procesy, které se účastní našich činností...zároveň vytvářejí naše poznání*“ (Maturana, Varela, 2016: 19). Díky vědění zároveň získáváme etické povinnosti, které spočívají ve vědomí biologické a sociální struktury lidských bytostí. Tato etika chápe každodenní sebe/reflexi jako stěžejní fenomén. „*Reflexe je proces, jímž poznáváme, jak poznáváme*“ (Maturana, Varela, 2016: 18). Spolupráce s druhými lidmi, dokonce, i když jsem s nimi v konfliktu (ale vždy si najdeme alespoň malý důvod pro jejich přijetí), je způsobem, jak udržet strukturální spřažení v doméně existence. Z domény, kde vznikl konflikt, je nutné vystoupit a přenést se do jiné domény, kde dojde ke koexistenci. Rekurentní sociální dynamika vede k reflektování a tím i k překonávání překážek a ke spolupráci. Zde je možné podotknout, že bez reflexe nelze dosáhnout sociálního učení. Ustálené a vyžadované formy poznání a chování se nazývají tradicí. Jejich přijetí a následné dodržování je založené na tom, že nejsou reflektované a zpochybňované. Automatismy si ani neuvědomujeme, leda ve chvíli, kdy nám vznikne na jejich základě konflikt. Reflexi zpravidla zahájíme až v případě selhání norem a řádu. „*Náš svět je nevyhnutelně světem, který ztvárňujeme spolu s druhými*“ (Maturana, Varela, 2016: 219). Jazykováním a reflexí dochází ke strukturálnímu spřahování. Biologické procesy jsou základem sociálních procesů, které musejí fungovat na přijetí ostatních lidí. „*Lidské poznání jako účinná akce tak náleží do biologické domény, avšak vždy je prožíváno ve sféře tradice kulturní*“ (Maturana, Varela, 2016: 216). Poznání není odrazem přírodní reality, ale vzniká jako sociální konstrukce prožívání reality. Zde je vhodné si položit

rétorickou otázkou: Je prožitek v současné škole realizovaný jako základní princip edukace? „Rovněž opomíjet identitu mezi poznáním a konáním, opomíjet fakt, že každé vědění je současně akcí, a nevidět, že veškeré lidské konání se odehrává prostřednictvím jazykování, a jako takové je tedy konáním sociálním, má své etické implikace, neboť v podstatě znamená upírat člověku to, co je na něm lidské“ (Maturana, Varela, 2016: 220). Nikoli hotové poznání, ale proces poznávání a objevování je základem, který zavazuje. Jedná se mj. o apel k současnému na informační společnosti propagovanému paradigmatu vzdělávání. „Tvrdíme, že ústředním jádrem všech nesnáží současného člověka je sama neznalost poznání“ (Maturana, Varela, 2016: 221).

Hybným nástrojem dynamiky poznání jsou tzv. pertubace. Pertubace vznikají jako podněty prostředí, které zároveň způsobují změny samotného prostředí. Jde o reciproční proces, nicméně spuštění samotné interakce ještě neznamená spuštění změn v organismu. Změny v organismu spouští až strukturální dynamika sociálního systému (samotného organismu), není to důsledkem pertubačního vlivu. Živé bytosti jsou totiž autonomními jednotkami: „*struktura živé bytosti v reakci na pertubaci (prostředí) určí, jaká změna v živém systému nastane*“ (Maturana, Varela, 2016: 85). Čili samo prostředí nevytváří změny, ale podněty ke změně. Jinak vyjádřeno, pertubační činitel změny nevyvolává, strukturální změny jsou vyvolány předchozím stavem jednotky. Vnější pertubace ale nejsou ničím víc, než spouštěči/působiteli na rovnováhu organismu, který nemusí zareagovat. Například zrakové vjemy nevznikají jako obraz reality na sítnici, nejde o jednostranný přenos obrazu. Ve skutečnosti na každý sítnicový neuron připadá množství interakcí jiných neuronů z CNS, které vytvářejí (participují) zrakový vjem. Navíc zde recipročně působí struktury CNS, neurony, LGN, sítnice, mozková kůra ad. Výše prezentovaný popis působení prostředí na jedince můžeme analogicky považovat za zásadní informaci pro porozumění jedinci při výchově. Dítě může chápat pouze ty informace, ke kterým má ve své zkušenosti prožitou interakci. Dítě tak prožívá a interpretuje realitu odlišněji, než dospělý, protože s touto realitou navazuje jiné spřahování a manipulace, reaguje na jiné pertubace. Například pomoc v domácnosti nebo příprava na výuku může vyvolávat u dětí odpor.

Varela svou teorii poznání označil jako enaktivní (tzn. poznání je vytvářeno). „*Středem veškerého rozumění a každého pojetí reality se tu tedy stává „pozorovatel“ – „živočich v jazyce“.* Realita vzniká z poznávajícího jednání pozorovatele, který provádí rozlišování, čímž propůjčuje existenci jednotkám svého pozorování“ (Maturana, Varela, 2016: 229).

Co znamená sociální interakce, resp. interakce organismu a prostředí?

Podstatou interakce organismu a prostředí je selektivní přijímání podnětů prostředí a následná přeměna dosavadní interakce. Tento princip lze analogicky vysvětlit na proces edukace. Biologicky podložený princip interakce je podle mého názoru pozitivním předpokladem pro efektivitu edukačního úsilí. Důležitou podmínkou pro fungování interakce je rozvíjení organismu v jeho přirozeném prostředí. Pokud si pod tímto rozvíjením představíme výchovu dítěte, tak právě sociální pedagogika zaměřená na volný čas splňuje kritéria pertubujícího pedagogizujícího prostředí.

Maturana s Varelou umisťují počátek života do vytvoření podmínek pro vznik organických molekul, například proteinů. Takto vznikly autopoietické jednotky. Autopoietická organizace organismu znamená „sebetvorbu“ na základě vnitřních dynamicky se prolínajících vztahů. Autopoiesis je základem vzniku života. „*Metabolismus buňky produkuje složky, které všechny vytvářejí síť transformací, jež je sama vyprodukovala*“ (Maturana, Varela, 2016: 39). Buňka se tak vlastní dynamikou odlišila od prostředí. Maturana s Varelou vtipně popsali tento jev autopoietické organizace jako činnost, kdy „*zvedá sama sebe vlastními tkaničkami*“ (Maturana, Varela, 2016: 40). Autopoietické jednotky jsou vymezeny biologickou fenomenologií (podle své organizace jsou schopné jedinečné konkrétní produkce jevů), zatímco fenomenologie fyzikální vymezuje existenční prostor. Buňka s molekulou interaguje a přijímá ji do své autopoietické dynamiky a tím se buňka mění. Vlastnosti molekuly (fyzikální fenomenologie) není tak podstatná, protože vše závisí na způsobu přijetí buňkou (na její organizaci – fenomenologie biologická). Organismy se od sebe liší svou strukturou, ale organizačně jsou stejné. „*Jedinečnost živých bytostí však spočívá v tom, že jsou organizovány způsobem, při němž jediným jejich produktem jsou ony samy...Bytí a konání autopoietické jednotky nelze oddělit, a právě v tom tkví jejich specifický způsob organizace*“ (Maturana, Varela, 2016: 42).

Jaký je vývoj sociálního já?

Všechny živé bytosti jsou variacemi na jedno téma, na téma buněčné organizace a vytváření fylogeneze. U člověka je jednobuněčnou fází zygota (spojení spermie a vajíčka). Generační cyklus u člověka představuje základní jednotku od zygoty k zygotě. Reprodukce (na rozdíl od replikace nebo od kopírování) vytváří historický systém, dochází k dělení buněk,

jednotky nejsou identické, ale mají stejnou organizaci, vzniká individuální historie strukturální proměn. Při vzniku historické série dochází k dědičnosti, tedy k osobité strukturální konfiguraci podobností a odlišností nových jednotek (jedinců). Díky strukturální variaci vzniká obrovská diverzita organismů, nicméně u všech funguje reprodukce skrze jednobuněčné stadium „...každá ontogenetická variace vede k odlišnému způsobu bytí ve světě, poněvadž je to struktura jednotky, co určuje, jak bude tato jednotka interagovat s prostředím a jaký svět bude konfigurovat“ (Maturana, Varela, 2016: 78). Reakcí na Darwinův předpoklad vývoje druhu, kdy jen nejodolnější přežívá je odmítnuta následující citací: „Rozdíly mezi organismy ukazují, že existuje řada strukturálních způsobů uskutečnění živého organismu, a nikoli optimalizace jednoho vztahu nebo jedné hodnoty“ (Maturana, Varela, 2016: 103). Příkladem jsou rozdílné plavecké styly vodních živočichů, přesto plavání používají ke svému životu a tím prokazují svou opodstatněnost. Právo na odlišnost žití mezi ostatními, lze analogicky ukotvit do inkluzivních mechanismů. Například analýzu rodinného prostředí dětí je důležité chápat v rovině sociálního řádu, kterým si tyto děti zvýznamňují realitu, nikoli v rovině normalizovaných škatulek stanovujících postižení a diagnózu. „Ontogeneze je historie strukturální změny jednotky, která probíhá, aniž by jednotka ztrácela svou organizaci“ (Maturana, Varela, 2016: 65) ... organizace metabuněčných organismů se vyznačuje funkční uzavřeností, tj. že identita metabuněčných systémů je vymezena sítí dynamických procesů“ (Maturana, Varela, 2016: 80). Pro sociální pedagogiku je možné vycházet z porozumění každodennosti vědění konkrétních jedinců (malých sociálních skupin), což může být cesta studia strukturálních změn. Pertubační podněty sociálního pedagoga by měly cílit na žitou zkušenost jedinců a na utváření jejich identity. K pochopení živých bytostí je nutné porozumět „mechanismům, jež činí z živé bytosti bytost historickou“ (Maturana, Varela, 2016: 50). Láska je funkční koherencí sociálního života a základem socializace. Láska se dá popsat jako „zakoušení biologické interpersonální kongruence“ (Maturana, Varela, 2016: 219), tedy akt přijetí druhého člověka do mé adaptace. Vyloučit lásku ze svého života „by znamenalo obrátit se zády k dědictví, které nám zanechala historie živých bytostí sahající 3,5 miliardy let zpátky do minulosti“ (Maturana, Varela, 2016: 220).

Proces autopoieze se naplňuje při tzv. strukturálním spřáhování, kdy dochází k rekurentní (stálé, opakované) interakci mezi jednotkou a prostředím. Interakcemi se spouštějí vzájemné pertubace. „Při těchto interakcích struktura prostředí v autopoietických jednotkách pouze spouští strukturální změny (tj. změny neurčuje ani je jinak neinstruuje) a totéž platí i opačně

pro prostředí (Maturana, Varela, 2016: 67) ... *živá bytost existuje, jedině dokud driftuje v doméně perturbací...*“ (Maturana, Varela, 2016: 207).

Živá bytost je uspořádána tak, aby generovala vnitřní pravidelnosti. Stejně tak funguje i v sociálním spřahování skrze jazyk, tím vytváří jednotku lidského společenství. „*Slova jsou...znaky lingvistické koordinace činností, a nikoli věci...*“ (Maturana, Varela, 2016: 207). Díky historickému přirozenému driftu se autopoiéze spustí pouze u určitého (ne každého) druhu interakcí. „*Neustálé interakce s prostředím buněčná jednotka třídí a vyhodnocuje v závislosti na své momentální struktuře*“ (Maturana, Varela, 2016: 66). Změny jsou určeny strukturou a vznikají na základě vnitřní dynamiky jednotky. Interakce organismu a prostředí vzniká pro vědu „nahodile“ ve chvíli, kdy pertubace vyvolá podnět dynamiky jednotky. „*Organismy a prostředí variují nezávisle na sobě – organismy v každé reprodukční etapě a prostředí podle dynamiky, která je odlišná*“ (Maturana, Varela, 2016: 97). Naše způsoby chování a myšlení stojí na základě vlastního aktuálního strukturálního spřahování. Změny stavu organismu v jeho prostředí budou s tímto prostředím nutně kongruentní. „*Naše historie rekurentních interakcí je základem našeho ontogenetického strukturálního driftu v oblasti strukturálního spřahování, které umožňuje interpersonální koordinaci činností.*“ (Maturana, Varela, 2016: 207).

Spřažení buňky je aktuálním stavem strukturálních změn v její fylogenezi. Ke generačním (reprodukčním) variacím mnohobuněčných organismů dochází v jejich jednobuněčné fázi. „*Každá živá bytost začíná svou existenci jednobuněčnou strukturou, která tvoří její výchozí bod. Z tohoto důvodu ontogeneze živé bytosti tkví v její trvalé strukturální přeměně*“ (Maturana, Varela, 2016: 114). Proces učení, používání jazyka nebo sebeuvědomění je procesem strukturálního spřahování „*keré vždy udržuje kompatibilitu mezi fungováním organismu a jeho prostředím*“ (Maturana, Varela, 2016: 153). V každodennosti nám často strukturální spřažení selžou (např. při výchově, při nákupu, při sportu atd...). Změny, včetně nenaplněných očekávání, jsou předpokladem transformace ontogenetického driftu, v podstatě předpokladem učení. Naše behaviorální koordinace je spojená se životní zkušeností. Obdobně se k této problematice vyjadřoval i Schütz v konceptu Lebenswelt (Nohejl, 2001). Kterákoli struktura vyžaduje své stvrzování. U člověka hovoříme o sociálním řádu a jeho pravidlech i pravidelnostech: „*My lidé existujeme jako lidé v síti strukturálního spřahování, kterou neustále splétáme prostřednictvím trvalé lingvistické trofolaxe našeho chování*“ (Maturana, Varela, 2016: 209).

Vznik mnohobuněčnosti nepřináší nic nového, je založený na koordinaci buněčných linií, které se snaží zachovat ontogenetické strukturální spřažení s prostředím. Strukturální změny organismu probíhají nepřetržitě. Strukturální spřahování je vzájemné, organismy i prostředí prodělávají změny. Základním důsledkem strukturálního spřahování je adaptace jednotky na prostředí. Existence druhu není svázána se soupeřením, ale se zachováváním individuální adaptace na prostředí, jež vyúsťuje v přežití nejschopnějšího. V sociální sféře lidské činnosti, například ve vzdělávání, zde můžeme využít konceptu „individuální adaptace na prostředí“ jako východiska k porozumění odlišností mezi žáky. Také dynamika skupiny zachovává adaptaci a organizaci. Zároveň ale je nutné zmínit, že vyšší jednotce (skupině) je nižší jednotka (jednotlivec) lhostejná, protože každý je nahraditelný. Ovšem složce, coby živé bytosti, je individualita podmínkou existence. Například chování hlídkující antilopy souvisí se zachováním skupiny, i když sama nejvíc riskuje. Zde jde o skupinové spřahování v rámci stáda antilop. Zároveň se tato antilopa individuálně spřahuje s prostředím – dochází k její individuální adaptaci, v podstatě k funkčnímu (sociálnímu) sebeuplatnění. Každý život (ontogeneze) je tak strukturálním driftem zajištěným adaptací a stabilní organizací. Koontogeneze znamená strukturální drift mezi dvěma organismy (lidmi, mravenci ad.), kteří mají rekurentní vztah. Individuální ontogeneze se děje skrze síť koontogenezí při tvorbě jednotek třetího řádu. Život ve společenství, tedy vytváření sociálních systémů, byl autory označen jako spřahování třetího řádu. V této formě dochází k sociální organizaci, např. výchova potomstva pomocí jazyka, sociální útěk (antilop), strategie lovu (vlci) apod. Klíčovým mechanismem je spřahování sensorických a motorických ploch za pomoci sítě neuronů.

Neurony fungují na základě elektrického výboje nebo látkovou výměnou. Spojují se s buňkami nebo s dalšími neurony (synapse). Neuron vykonává sensorickou a motorickou činnost na základě synaptických interakcí. „*Nervový systém tedy funguje jako uzavřená síť změn ve vztazích aktivity mezi jeho složkami*“ (Maturana, Varela, 2016: 147). Nervový systém je funkčně uzavřený systém „*neuronové uzavření určuje způsob vztahu k prostředí*“ (Maturana, Varela, 2016: 225). Vlastní dynamika nervové soustavy i pertubace prostředí se projevují na změně vztahů aktivních složek, jiné vztahy aktivních složek ale zůstávají neměnné. Poznání jedince tak vychází z jeho funkčního a zároveň uzavřeného systému CNS. Člověk je otevřený vůči ostatním lidem a světu jen v rámci svého funkčního okruhu adaptace a autopoiéze. Nervová soustava neprovádí internalizaci podnětů z prostředí. Takový popis je

omylem, neboť „zaměňuje to, co je užitečné pro komunikaci mezi námi jako pozorovateli, za funkční element nervového systému“ (Maturana, Varela, 2016: 153).

Co patří k základům chování?

Definice výchovy jako návodu ke správnému chování jsou běžné v sociálních vědách. O to zajímavěji zní definice chování z pohledu biologie: Chování „*je vlastní každé jednotce v prostředí, v němž jednotka specifikuje doménu perturbací a udržuje si svou organizaci jako výsledek změn stavu, které v jednotce pertubace spouštějí ... Chování není výtvorem nervového systému*“ (Maturana, Varela, 2016: 125), jak bývá mylně předpokládáno. CNS nevymýšlí obraz chování. Nervový systém „*definuje autonomní charakter živé bytosti.*“ (Maturana, Varela, 2016: 147). Živé bytosti nejsou jedinečné strukturální determinací, ani strukturálním spřahováním. Jedinečné je to, „*že determinace a spřahování u nich probíhá v rámci neustálého zachovávání autopoiéze...*“ (Maturana, Varela, 2016: 90). Přeneseně do sociální sféry je základem úspěšné socializace zachování autonomie jedince. „*Zachování autopoiéze a zachování adaptace jsou nutnými podmínkami pro existenci živých bytostí*“ (Maturana, Varela, 2016: 91). Fenotyp je výsledkem procesů autopoiéze a adaptace. Tento determinismus je daný evolučně jako strukturální drift v podmínkách fylogeneze. Adaptace na prostředí je účinná, pokud se organismus reprodukuje a udržuje svou autopoiézi. Ve fylogenezi mnohobuněčných organismů vznikla obrovská diverzifikace a rozmanitost domén chování. Organismy se v zásadě liší jen specifickým uspořádáním interneuronových sítí. „*Jelikož uvnitř této sítě může nastat prakticky neomezené množství možných stavů, jsou prakticky bez omezení také potenciální formy chování organismu*“ (Maturana, Varela, 2016: 141). Lidský mozek spojuje činnost interneuronů, nicméně záznam podnětů funguje na celém těle člověka. „*Takže v člověku zhruba sto miliard interneuronů propojuje přibližně milion motorických neuronů, které aktivují několik tisícovek svalů, s asi deseti miliony senzorických buněk rozmístěných jako receptorové plochy na mnoha místech těla*“ (Maturana, Varela, 2016: 141). Pomocí výkladu biologického vývoje organismů se dá do věd o výchově mnohem lépe aplikovat přírodovědně znějící pojmy jako embodiment, poznávání skrze tělo, ztělesněná mysl. Chování „*je vnějším pohledem*“ (Maturana, Varela, 2016: 147), lze jej vidět z pozice pozorovatele, který popisuje změny stavu organismu ve vztahu k prostředí. Sami sebe nevidíme. Maturana s Varelou uvedli pro názornost příklad vnímání řízení ponorky. Z pohledu kapitána, který celý život strávil pouze na moři v ponorce, je realita zcela odlišná od

pohledu pozorovatele na břehu. Kapitán své chování vidí zúženě, z prostoru ponorky. „*veškeré chování je vztahovým fenoménem, který jako pozorovatelé sledujeme mezi organismem a prostředím*“ (Maturana, Varela, 2016: 152). Příkladem z edukační praxe je proces hodnocení chování dětí. Přijetím identity pozorovatele se dostáváme doslova k úhlu pohledu vidění reality. Známkování z chování (viditelné projevy interakce) mají jinou podstatu než známkování z mravů. Pozice pozorovatele je východiskem k ujasnění popisů chování, které jsou založené na jazykové perspektivě. Tím je řečeno, že tyto popisy jsou sociálně konstruované, což charakterizuje známkování z mravů. Právě v doméně jazyka se stáváme pozorovatelem. Z pozorování situace ještě nelze dělat závěry o příčinách jevů (chování), jinak bychom se dostali do problému reprezentacionalistické (objektivistické) teorie na jedné straně, případně do solipsismu na druhé straně škály vědeckých vysvětlení. Maturana s Varelou použili metaforu „logické účetnictví“ pro rozlišení mezi fungováním organismu (chováním) a popisem jeho chování z pohledu pozorovatele. V podstatě jde o užívání deskriptivního věcného jazyka nebo figurativního jazyka. „*Identita lidských sociálních systémů závisí na zachování adaptace...jako organismů, ale také jako složek lingvistických domén, které tvoří*“ (Maturana, Varela, 2016: 178). Lidské systémy fungují v doméně organismů, ale i jako jednotky v doméně jazyka. Komunikace je „*vzájemné spouštění koordinovaných forem chování...*“ (Maturana, Varela, 2016: 171) Dochází k ní „*vždy, když se v doméně strukturálního spřáhování odehrává behaviorální koordinace*“ (Maturana, Varela, 2016: 172). Předávání informací se neděje nějakým komunikačním kanálem, kde informace (je zakódována) v obraze, objektu nebo v tištěném slově. Říkáme a slyšíme zvuky v závislosti na své strukturální determinaci. „*Fenomén komunikace nezáleží na tom, co se předává, nýbrž na tom, co se děje s tím, kdo přijímá*“ (Maturana, Varela, 2016: 173). Komunikační chování je získané v ontogenezi a je podmíněno individuální historií sociálních interakcí. Pozorovatel popisuje předpokládané významy interakce z pohledu jejich účastníků, jako kdyby tento význam určoval samotný průběh interakcí (to přitom platí obráceně). To, co pozorovatel může v procesu strukturálního spřáhování mezi organismy popsat sémantickými termíny, nazýváme lingvistickou doménou. Jde o naučené komunikační chování. Lingvistické chování je průnikem ontogenetického a komunikačního chování. Příkladem sémantického popisu je, když chování domácího zvířete popíšeme jako snahu signalizovat páníčkovi, aby s ním šel na procházku, aby si vzal jiný oblek atp. Lingvistické domény vznikají jako kulturní drift v sociálním systému, jde o proces behaviorální transformace podmíněné zachováním

sociálního systému. Člověk není jediný tvor používající lingvistickou doménu. Je však jediný, kdo skrze koontogenezi strukturálního driftu tvoří nový jev – doménu jazyka. „*Slovo stůl koordinuje naše aktivity vzhledem k akcím, které provádíme, když se stolem zacházíme*“ (Maturana, Varela, 2016: 187). Díky jazyku jsme schopní reflexe a vědomí, tedy popisujeme (jako pozorovatelé) vnější podmínky i sebe. „*Pozorování prostřednictvím jazyka tudíž vzniká jako koontogeneze v popisování popisů. Jazykem vzniká i pozorovatel coby jazykující entita. Jako taková tato entita svým působením s ostatními pozorovateli skrze jazyk generuje vlastní já ... Tímto způsobem vzniká význam jako vztah lingvistického rozlišování*“ (Maturana, Varela, 2016: 188). Významy jsou součástí udržování adaptace člověka. Popisování popisů je vlastně ontogenetickou adaptací. Lidé se koordinují v jazyce, hmyz pomocí chemické trofolaxe. Maturana s Varelou upozornili na tzv. lingvistické rozlišování. Například řeč včel není jazykem, ale instinktivně lingvistickým chováním, jde o fylogenetickou behaviorální koordinaci. Primáti jsou rovněž schopní komunikovat v rekurentních lingvistických doménách (například pokusy s posunkovou řečí Ameslan na šimpanzech) Doklad o lingvistickém rozlišování (pohled pozorovatele) u zvířat není zcela vyjasněný. Rozdíl člověka od primáta je v behaviorální preferenci. Neznáme evoluci strukturálních přeměn od hominidů k člověku, sociální a jazykový život nezanechává fosilie. Neznáme rozvoj rekurentních lingvistických domén, tedy vznik řeči. V době vzpřímení postavy hominidů a tím uvolnění rukou pro sběr na lov (homo erectus) přešly samice od estrálního cyklu plodnosti k pravidelnému menstruačnímu cyklu. Zde stojí za připomenutí Velinského vysvětlení vzniku instituce rodiny. To vedlo k významné změně, vytváření silných sociálních vazeb: „*...způsoby života, v nichž lingvistické interakce sehrávají klíčovou roli v rekurentní koordinaci sociálních činností, byly hlavním faktorem, prostřednictvím něhož se objevil jazyk jako výsledek kooperace při milostných aktech.*“ (Maturana, Varela, 2016: 198). Usedlejší způsob života a opuštění sezónní sexuality vedly „*k vytvoření biologické spolupráce a lingvistické koordinace činností*“ (Maturana, Varela, 2016: 198). Došlo ke kooperativnímu chování v rámci socializace. Fenomén mysli a vědomí vznikly rovněž na základě sociálního usedlého života a lingvistického spřahování „*...v jazyce a skrze něj, vzniká vlastní já coby sociální jednotlivost definovaná v lidském těle funkčním průnikem rekurentních lingvistických rozlišení, v nichž je já rozlišováno*“ (Maturana, Varela, 2016: 207). Identita a adaptace fungují i v případě, kdy jedinec má zúžené smyslové vnímání reality (pacienti s epilepsií mají prožívání tří osob v jednom těle). Náš svět je konstrukcí, která vzniká jako výsledek

strukturálního spřahování v ontogenetickém driftu. Tím dokážeme prožívat stejné události zcela rozdílně, než jiní lidé. Tzv. lingvistická rekurze vedla k používání jazyka už v rané socializaci. V jazyku „*se lingvistické formy chování stávají objektem v lingvistické behaviorální koordinaci, stejně jako se objekty v prostředí stávají znaky pro rekurentní lingvistické koordinace*“ (Maturana, Varela, 2016: 198). Ten druhý se v rekurenci označuje jménem a tím vzniklo vlastní Já. Z výše popsaného vývoje lze učinit krátký závěr: ke koordinaci chování vedou různé variace rekurentní interakce (vizuální, zvuková, pohybová atd.). „*Relevantní tu však je výsledná koordinace činnosti, kterou interakce vyvolávají, a nikoli samotná podstata interakcí*“ (Maturana, Varela, 2016: 187).

Jaké myšlenky lze uplatnit pro sociální pedagogiku?

- Pro sociální pedagogiku jsou poznatky kognitivní biologie přínosem zejména v rovině vysvětlení mechanismů založených na interakci jedince (organismu) a prostředí. Sociální pedagogika tak získává kromě sociálního ukotvení termínu pedagogizace prostředí i biologické ukotvení. Biologie jako přírodní věda nabízí jiný kontext pro explanaci. Je však třeba podotknout, že autoři Maturana a Varela jsou se svými závěry přijímáni hlavně sociálními vědci, zatímco přírodovědci mají určité výhrady.
- Sociální konstrukce reality je potvrzena názorem, ukotvujícím naši žitou realitu do intersubjektivně sdílených zorných úhlů pohledu a do individuální prožitkové perspektivy těchto činností „*...procesy, které se účastní našich činností...zároveň vytvářejí naše poznání*“ (Maturana, Varela, 2016: 19).
- Spojení biologické podstaty myšlení a sociální podstaty objektivace tohoto myšlení tvoří důležité východisko pro teorii poznání. Sociální pedagogika má v tomto východisku vhodné pole pro analýzu a porozumění jednání sociálně specifických skupin. Jazykovým reflektováním reality dochází ke strukturálnímu spřahování. Biologické procesy jsou základem sociálních procesů, které musejí fungovat na přijetí ostatních lidí.

2.4 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii

A. Maslowa

Maslowova humanistická psychologie je pro sociální pedagogiku přitažlivá z důvodu, že rozvíjí osobnostně sociální potenciál člověka. V této oblasti vysvětlil inspirativní myšlenky a pojmy, kterými jsou sebeaktualizovaný člověk, vrcholový zážitek, růstová motivace, nedostatková motivace, D doména, B doména.

Cílem sociální vědy je podle Maslowa hledání životních hodnot. Nižší potřeby lze uspokojit materiálně, například finanční odměnou, vyšší potřeby však souvisejí se sociálními hodnotami. Maslow je zejména u laiků znám svou pyramidou potřeb a hierarchií motivů, které pochopitelně nalezneme v každé učebnici psychologie. Jeho přínos v oblasti teorie bytí není možná tak známý, přináší však zajímavé inspirace. Takovou inspirací je koncept sebeaktualizovaného člověka nebo tzv. vrcholné zážitky, spadající do oblasti zdravého prožívání. Právě tyto dva pojmy se pokusím vyložit v kontextu základních pojmů sociální pedagogiky.

Maslowova teorie potřeb vychází z předpokladu, že většina lidí uspokojuje tzv. prepotentní pohnutky, tzn. základní potřeby: hlad, žízeň apod., teprve pak se někteří lidé vydávají uspokojovat vyšší motivy. Maslow si určil cestu ke zdraví (povzbuzení osobního rozvoje) místo cestu k léčení nemocí (neuróz). „*Nemocná kultura vytváří nemocné lidi*“ (Maslow, 2014: 62). Maslow chtěl studovat přirozené sklony člověka s cílem dosáhnout životního štěstí. Lidé totiž většinou žijí ve stresu, v zajetí prepotentních potřeb, a proto málokdy dosahují sebeaktualizace. V tomto případě můžeme hovořit o sociálním problému stresu. Základní potřeby jsou potřebami něčeho, jejich dynamiku tvoří zažehnání deficitu (nedostatku). Nedostatek má vliv na chování. Maslow uvádí, že ne všechny fyziologické potřeby jsou deficitní, například sex, eliminace, spánek nebo odpočinek. V této problematice například sociolog I. A. Bláha vyjádřil relaxační potřebu pro tzv. hygienu sociální, která spočívala v užití si dosaženého odpočinku a zábavy jako prevenci před dehumanizací. Jedinec nutně potřebuje dosáhnout pro svůj zdravý vývoj vlastní radost a potěšení z činnosti. Maslow preferoval zkušenostní vědění, chtěl nalézt podstatu lidské přirozenosti, lidství, lásku k člověku jako druhu. Kládl si základní otázku: Jaký typ práce a její podmínky pomohou lidské přirozenosti zdravě se rozvíjet? Teorie růstu a sebeaktualizace je směrem k budoucnosti a k vrcholným zážitkům.

Co znamená sebeaktualizace?

Prvním, kdo ve vědě použil termín sebeaktualizace, byl neuropsychiatr Kurt Goldstein při pozorování pacientů po zranění mozku. Zdůraznil tendenci organismu vždy fungovat jako celek, i kdyby došlo k poškození. Maslow z tohoto poznatku odvodil, že psychopatologie tak začíná u člověka, který izoluje některé rysy své osobnosti. Maslow svou verzi sebeaktualizace koncipoval do terapeutické činnosti. Idea sebeaktualizace znamená dosažení úplného lidství nebo autentického bytí. Sebeaktualizace je podobná dětské spontánnosti a tvořivosti, což činí člověka přirozeným, hravým (*homo ludens*). Maslow chápe sebeaktualizaci „*jako vývoj osobnosti, který člověka osvobozuje od nedostatkových problémů mládí, od neurotických (nebo dětinských, smyšlených, zbytečných či „neskutečných“) problémů života*“ (Maslow, 2014: 171). Sebeaktualizace jako opravdová podstata lidské povahy byla vědeckou komunitou spíše odmítnuta tím, že Maslow nedodržel vědecký postup při dokládání svých závěrů. Konkrétně prý vycházel spíše z osobních zálib a prezentoval zkreslené důkazy. Nicméně pro náš výklad je idea sebeaktualizace přínosná i bez vědecké průkaznosti jako teorie „*in potentia*“. Autentický člověk má vztah ke společnosti v obecném smyslu, je „*více příslušníkem svého druhu a méně příslušníkem své místní skupiny*“ (Maslow, 2014: 70). Na autenticitu bytí nelze než připomenout Komenského ideu lidství. Sebeaktualizace je spíše bytím (*being*) než stáváním se (*becoming*). Sebeaktualizovaný jedinec má vysoké sebedůvěry, nemá strach ze svých pocitů, emocí, myšlenek, nitra. Sebeaktualizace se dá dosáhnout skrze „*dosažení identity a silného skutečného já, skrze uspokojení základních potřeb*“ (Maslow, 2014: 169). Sebeaktualizovaný člověk řeší rovněž problémy, úzkosti, konflikty nebo frustrace. V jeho případě jde spíše o existenciální problémy bytí. Tento člověk překonal problémy stávání se, ale nikoli problémy bytí. Sebeaktualizace znamená pro člověka jeho autonomii, což mu umožňuje transcenci self, vědomí Já a sobeckosti. Člověk je tak schopný „*splynout s větším celkem*“ (Maslow, 2014: 268). Reálný svět (D-svět) je plný usilování a racionalismu, vnitřní psychický svět (B-svět) je snový. Edukace „*musí člověku pomoci, aby dokázal žít v obou*“ (Maslow, 2014: 269). Při vrcholných zážitcích (synonymem je výraz „*nirvána*“) máme bezprostřednější prožívání, autentickou identitu, potlačení ega, vymizení iluzí. Kvalita života je podřízena typu uspokojení, je-li motivována nedostatkem nebo růstem. V růstovém modu je důležitá homeostáza, tedy být na optimu mezi vzrušením a uklidněním. Sebeaktualizovaný člověk chce po uspokojení potřeby větší výzvy (např. vzdělání), nikoli menší. Nejvyšší ambicí je v tomto případě být „*dobrym člověkem*“ (Maslow,

2014: 89). Cesta k sebeaktualizaci skrze výchovu končí u sebevýchovy, sebelásky, sebeodpovědnosti a soběstačnosti. Edukace pomáhá zdrojům růstu a lidskosti se v jedinci projevit, nicméně tyto zdroje jsou v jedinci už dané. Tito lidé se radují z každodenních maličností, zatímco ostatní lidé potřebují k projevení radosti okamžiky triumfu nebo vrcholu. Účelová činnost (například zážitková pedagogika) se stává obohacením životní zkušenosti a tím pádem sama o sobě uspokojuje. Činnostmi tzv. čistého bytí jsou „*zkoumání, objevování, ovládání, prožívání, schopnost být zaujatý, rozhodovat se, radovat se, těšit se...*“ (Maslow, 2014: 104). Allport (2004) upozornil, že v růstové motivaci lze plánovat do daleké budoucí perspektivy (jde o naplňování vizi), zatímco život zaměřený na odstraňování nedostatků, se týká krátkodobých cílů. Maslow podmínil vznik sebeaktualizace uspokojením druhových deficitů, čili nedostatek je společný všem lidem, zatímco sebeaktualizace je individuální a nemusí jí dosáhnout každý. Sebeaktualizovaný člověk má uspokojeny své základní potřeby, a proto je více nezávislý, nepotřebuje být řízen systémem (odměny, tresty, pocty atd.) „*Zdroje jejich jednání jsou spíše vnitřní než reaktivní*“ (Maslow, 2014: 93). Zde je třeba upozornit na částečný rozpor mezi Maslowem a Meadem. Podle Maslowa se dosažení úplné individuality jedince (jako vyšší typ prožívání) pojí s jeho nezávislostí na tlacích společnosti. Oproti tomu Mead podmínil dosažení seberealizace jedince až jeho schopností zpracovat ve svém vědomí, co nejvíce objektových Já, tedy podnětů ze sociálního prostředí. „*Potřebu bezpečí, sounáležitosti, láskyplných vztahů, vážnosti a úcty mohou uspokojit jen ostatní lidé, tyto potřeby se tedy saturují zvenčí. Vyplývá z toho nezanedbatelná závislost na vnějším prostředí*“ (Maslow, 2014: 92). Sebeaktualizovaní lidé mají silné ego, ale paradoxně proto jej překračují a soustředí se na problém. „*Vnitřní podstatu světa dokáže nejlépe vnímat ten, kdo podněty spíše přijímá, než vydává, kdo je odhodlán proniknout do vnitřního uspořádání pozorovaného a nenechá se ovlivnit vlastní povahou*“ (Maslow, 2014: 99). Východiskem k porozumění druhému člověku znamená vzájemně od sebe nic nepotřebovat. Jedinec se má těšit z uspokojování potřeb svých i ostatních lidí, nikoli z používání ostatních lidí jako prostředek k vlastním cílům.

Jaké je pravé poznání v kontextu vrcholného zážitku? Co znamená zdravý vývoj?

Maslow ve své teorii rozlišil tzv. B-doménu (bytí, kognice, hodnoty, vnímání, láska, atd.) a D-doménu (deficientní, nedostatková). První doménu zařadil do světa snění, kde člověk dosahuje vrcholného zážitku. Vrcholné zážitky spočívají ve smíření s protiklady světa. Částečné poznání vede ke zlu, úplné poznání vede k dobru (srovnej Komenského pansofii). Kognice nejde proti konaci (hlava proti srdci), oba typy mohou splynout do shodného chování. Druhou doménu zařadil do reálného světa, ve kterém se jedinec snaží pro sebe získat výhody. *„Na zážitek reagujeme z vlastního pohledu a svět vnímáme ve vztahu k vlastní osobě a k vlastním cílům, a díky tomu se svět stává pouhým prostředkem k naplnění našich cílů“* (Maslow, 2014: 138). Dilemata B a D-domény pro něj znamenala zdroj pocitů viny, konfliktů a patologií. Pro oba typy kognice lze najít i odlišné sféry skutečnosti, sféru bytí (B-kognice) a sféru usilování/snahy (D-kognice).

Pro Maslowa se B-kognice projevuje v otázce lidských hodnot. B-hodnoty jsou hodnotami „bytí o sobě“. *„Jakmile se snažíme ovládnout prostředí nebo být v jeho rámci efektivní, ochuzujeme se o možnost plného objektivního, nestranného a nezasahujícího poznání. Pouze pokud necháme věci plynout, můžeme je plně vnímat“* (Maslow, 2014: 240). Maslow věřil v přirozené dobro člověka. B-kognice je základní charakteristika zdraví. Pro studium člověka je důležité analyzovat, jakým způsobem se člověk stal tím, kým je, nikoli, kým je nyní (v daném stavu). Dodejme, že z jiného úhlu pohledu se k této problematice vyjádřil Vygotskij (2017). Formuloval zde koncept zóny nejbližšího vývoje, ve kterém se má proces vzdělávání orientovat nikoli na to, kde je jedinec se svými dovednostmi nyní, ale na to, kam se až může posunout. Hlavním zdrojem zdravého vývoje je uspokojení základních potřeb. *„Člověk je současně tím, kým je, i tím, kým touží být“* (Maslow, 2014: 216). Maslow odkazoval prostřednictvím svých výzkumů na volbu výběru u silných B-jedinců, kteří volí lepší varianty. Z tohoto faktu odvodil návrh, abychom experimentálně studovali hodnoty psychicky nejzdravějších a nejvyspělejších jedinců. Současná psychologie podle jeho názoru vychází ze špatného metodologického východiska, když studuje spíše frustraci než uspokojení. Problém psychologie je tedy ve výběru pokusných osob (neurotici) a témat (sociální patologie). Maslow preferoval důraz na prožitek identity a důraz na vědu o lidské přirozenosti. Prožitkem myslel spontánní neúčelnou aktivitu spojenou s bytím. *„B-kognice postrádá posuzování, srovnávání, odsuzování nebo hodnocení“* (Maslow, 2014: 172). Božská veselost se skládá z humoru, zábavy, pošetilosti, hry, smíchu. Jde o nejvyšší B-hodnoty.

„Hravost je existenciální v tom smyslu, že přináší potěšení a rozradostnění nad malostí (slabostí) i velikostí (silou) lidské bytosti, přesahuje polaritu nadřazenosti a podřazenosti“ (Maslow, 2014: 167). Je důležité rozlišovat tvořivost vzniklou z nadání (a pak i píle) a tvořivost ze sebeaktualizace (nenucená, bezstarostná, dětinská, spontánní). V B-doméně vítězí improvizace před uměleckým dílem, osobnost před úspěchem.

Člověk milující B-láskou poznává ostatní lidi B-kognicí, tzn. pronikavěji. Nejbližší identitě jsme podle Maslowa ve vrcholném zážitku, protože naši osobnost překračujeme. Člověk se dostává za hranice svého bytí a ztrácí své ego. „Vedlejšími produkty jsou potom zvýšená vnímavost, integrita, výkonnost a pocit duševní pohody“ (Maslow, 2014: 285). Ve vrcholném zážitku jsou schopnosti absolutně využity. Vrcholné zážitky jsou okamžikem nejvyššího štěstí. B-kognice je zážitkem, kdy člověk vnímá poznání holisticky (jako součást vesmíru) a idiograficky (jedinečně), bez zjištění a účelovosti mezilidských vztahů (Komenský by zde panorthosticky zmínil návrat k pravému lidství). V B-kognici splývají dichotomie a polarity do dialektické jednoty, ve které se zdánlivé protiklady stávají komplementárními. Dichotomie je aspektem méně vyzrálého vnímání reality. Konflikty nemusejí být vnímány jako rozporné, ale jako nevyhnutelný aspekt holistického vnímání, mají nějaký smysl, který není hned zřetelný. Všichni lidé chtějí být vnímáni jako jedinečné a různorodé bytosti, jinak řečeno B-kognicí, kdy nás nikdo nenálepkuje, neklasifikuje. Podstatou pozorování a vnímání v B-kognici je upřednostnění vyřčeného před očekávaným, je odmítáním připravených šuplíků a kolonek. Maslow považoval škatulkování za lacinou formu poznávání, která se snaží vyhnout jedinečnému vnímání. Nehledá se člověk, ale kategorie nebo diagnóza. Hledají se podobnosti, nikoli rozdíly. Aristotelovská vylučovací logika nepočítá se sloučením dialektik, s holismem. Maslow v protikladech spatřuje hierarchii, dynamiku růstu, B-kvality spočívají na D-kvalitách. „Pochopit člověka není totiž jako ho klasifikovat nebo zaškatulkovat“ (Maslow, 2014: 187). Škatulkování je vnímáno lidmi jako popření individuality a identity.

Vrcholný zážitek v poznání přichází nezávisle na vůli, prostě nastane. V B-kognici vnímáme jednotu a soulad, vrcholný okamžik způsobuje přijetí světa, jaký přirozeně je (obdoba Komenského panharmonie). Tato kognice je protikladem k abstraktnímu, racionálnímu a analytickému myšlení. Jejich význam spočívá v umožnění vrcholných zážitků a tím naplnění lidského života. Vrcholné zážitky mj. integrují rozkoly, jsou to okamžiky zdraví. B-láska je láska k bytí druhého člověka, nevyžadující láska, jde o nesobecký projev.

D-láska odstraňuje nedostatky, sýtí potrebu lásky, jedná sa o sobeckú lásku. D-láska obsahuje určitú mieru strachu a nepriateľstvá. B-láska je najpronikavější vnímaní druhého. „*B-láska v zásadní slova smyslu vytváří partnera. Dává mu sebehodnocení a sebezřijetí, dává mu pocit, že je hoden lásky – a to všechno mu dovoluje rozvíjet se*“ (Maslow, 2014: 102). Funkce lásky je tak spatřována v B-doméně. „*Bez B-lásky není možný žádný ideálně dobrý vztah k jinému člověku, zejména k dítěti. B-láska je nutná zejména pro učení a vzdělávání...*“ (Maslow, 2014: 259). Při D-kognici jsou objekty nazírány prostřednictvím nálepek, jsou sociálně kategorizovány. Toto poznávání „*zahrnuje svým způsobem automatické srovnávání, posuzování a hodnocení – výše než, méně než, lepší než, větší než a tak dále.*“ (Maslow, 2014: 131). V současném školském diskursu je právě praktika klasifikování, zobecňování a diagnostikování žáků překážkou k uskutečnění inkluzivního myšlení. U D-kognice slouží první dojem ke kategorizaci objektu na základě úzkosti a užitečnosti. Pak už je vnímaní prázdnější „*...při poznávání většinou kategorizujeme, schematizujeme, klasifikujeme a abstrahujeme. Nepoznáme ani tak samotnou podstatu světa, jako spíše uspořádání svého vlastního vnitřního náhledu na svět*“ (Maslow, 2014: 144).

Pro sebeaktualizaci je nutná určitá míra D-kognice (sobeckost, dravost, sebezáchova), aby člověk mohl vůbec v realitě fungovat. „*Pouze když se poznání přesouvá k D-kognici, je možná činnost, rozhodování, posuzování, trest, odsouzení, plánování budoucnosti*“ (Maslow, 2014: 173). B-kognice je nadpozemská, proto s ní nesouvisí například posouzení dobra nebo zla, účelovost, časovost. „*B-kognice je pasivní rozjímání, pochopení a nezasahování...*“ (Maslow, 2014: 173). Bez vykonání činů (boj, nejistota, vina, lítost), tedy pouhou kontemplací, v reálném světě nevystačíme. „*Součástí sebeaktualizace je tedy konflikt, praktické rozhodování a volba*“ (Maslow, 2014: 173). Sociální dopady B-kognice mohou být dokonce lidstvu či společnosti škodlivé, pokud se dostane do rozporu například krása přírody a sociální řád, možnost zveřejnění vědeckého objevu, který může být zneužit pro válečné účely atp. Základem sociální koexistence je holisticky skloubit rozpor mezi hodnotami svobodného Já a D-hodnotami, založenými na obavě a povinnosti. Neuspokojené nedostatkové potřeby brání růstu, vzniká strach, hrozba, touha po jistotách. „*Potřeba bezpečí je silnější než potřeba růstu*“ (Maslow, 2014: 108). Volbu k růstu provádí dítě samo, ale sociální (edukační) prostředí se má přičinit o atraktivitu výzev. „*Prostředí člověku dovoluje nebo pomáhá realizovat jeho vlastní možnosti, nikoli možnosti prostředí.*“ (Maslow, 2014: 216) Tím je mj. vyjádřeno, že nejsme zcela produkty prostředí, ale máme dispozice v daném

prostředí dosáhnout seberealizace. K růstu je nutná odvaha, absence bolesti, frustrace nebo překážek je nevhodná pro zdravý vývoj. Člověk potřebuje získat toleranci vůči frustraci a neúspěchům. Důležitá je znalost svých silných i slabých stránek, hranic svých možností, jako se děje například při zážitkovém učení. Aktivní prožívání znamená propojení tělesného, emočního a intelektuálního poznání. Sebeaktualizovaný jedinec dokáže vnímat dichotomie a protiklady jako nadřazenou jednotu „*práce začne být totéž co hra, povolání a záliby splynou*“ (Maslow, 2014: 263).

Freud objevil „*že významnou příčinou většiny psychických onemocnění je strach člověka poznat sám sebe – své emoce, impulzy, vzpomínky, schopnosti, možnosti svůj osud*“ (Maslow, 2014: 117). Poznání a porozumění okolního světa je klíčem k motivaci růstu. Při procesu učení dochází k sebeocení při úspěchu. Je to jiný pocit, než úleva od strachu z neznámého. Strach z vědění je způsobený pocitem zodpovědnosti za následky jednání, pokud znám danou oblast. Nevědomost člověku oddaluje povinnost konat, zaujmout postoj, lépe je nevědět a zříci se zodpovědnosti. „*...úzkost a strach zabíjejí zvědavost*“ (Maslow, 2014: 124). Vědění jako kategorizace pojmů do systému, nás připravuje o bezprostřední poznání, rozdíl lze popsat jako intelekt (vědění) versus moudrost. „*...vědění může podvědomě znamenat dominanci, ovládnutí, kontrolu, a snad dokonce i opovržení...*“ (Maslow, 2014: 120). Proč některým lidem chybí identita, rozhodnost? „*Lidské impulzy jsou snadno překryty zvyklostmi, špatnými kulturními přístupy, traumatickými příhodami, nesprávným vzděláním*“ (Maslow, 2014: 220). Maslow tvrdí, že předpoklad západní kultury o zkaženosti nízkých pudů a instinktů (zvířecí způsoby), je omylem. „*V důsledku toho, se rodí mnoho kulturních institucí, jejichž účelem je kontrolovat, tlumit, potlačovat a umlčovat původní podstatu člověka*“ (Maslow, 2014: 220). V současném školství se z bezpečnostních důvodů a taky skrytých mocenských důvodů udržují projevy chování dětí na tzv. poslušnosti. Děje se tak prostřednictvím školního řádu nebo kárajících praktik učitelů.

Pro Maslowa je uspokojení instinktů cestou k vyššímu poznání. „*...je obtížné dosáhnout zralého self: je to skutečnost, že lidé již nemají silné instinkty, které by jim říkaly co, kdy, kde a jak dělat*“ (Maslow, 2014: 260). Sebepoznání je hlavním způsobem k sebezlepšení. Maslow upozornil na důležitost estetického a intuitivního typu kognice jako produktu zdravého nevědomí a zdravého iracionálna. „*Zdraví lidé jsou celistvější...jejich konativní, kognitivní, afektivní a hybné aspekty jsou vzájemně méně odděleny a jsou synergičtější, pracují tedy společně a bez konfliktu stejným směrem a ke stejnému cíli*“ (Maslow, 2014: 264). Vyšší

hodnoty jsou v lidské přirozenosti obsaženy. Čistá spontánnost je založena na nepotlačovaném vyjádření self s minimálním vměšováním vědomí. „*Brzdami tohoto vyjádření jsou ovládnání, vůle, opatrnost, sebekritika, měření a uvážlivost*“ (Maslow, 2014: 253). O tyto brzdy se stará sociální řád. Čistá spontánnost se děje mimo reálný svět, „*ve snech, fantazii, lásce, představitivosti, sexu, umění, volného intelektu*“ atd. (Maslow, 2014: 254). „*Vzdělání tedy musí směřovat ke kultivaci kontroly a současně ke kultivaci spontánnosti a vyjádření*“ (Maslow, 2014: 254). Pro zdravý vývoj jedinec potřebuje praktikovaný systém hodnot, pozitivní filozofii života. „*Mnoho poruch u dětí a dospívajících lze chápat jako důsledek nejistoty dospělých ohledně jejich hodnot*“ (Maslow, 2014: 262). Jedinec může ztratit self zejména v dětství, když není milován nebo je odříznut od svých spontánních projevů. „*Dítě nebylo přijato takové, jaké je. Ale jistě, oni je „milují“, ale chtějí, aby bylo jiné, nutí ho k tomu a očekávají to od něj!*“ (Maslow, 2014: 287). Těžiště očekávání a rozhodování je v nich, nikoli v dítěti. V důsledku je dítě zavrženo rodiči, ale zároveň sebou, žije bez self! Tím ztratilo předpoklad růstu, finguje pseudo-self a pseudo-růst, obchází neuspokojené potřeby, stává se neurotickým. „*...jsme skutečně neurotičtí do té míry, v níž jsme bez vlastního já*“ (Maslow, 2014: 287).

Tyto případy neuróz, vzniklých neuspokojenými potřebami v rodině, se přenáší do školního prostředí. V inkluzivním prostředí pak tyto děti potřebují nejprve sociální podporu s vidinou snahy o dosažení některých hodnot z B světa. K tomuto účelu by mohla výrazně přispět činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí.

Co znamená zdravý růst?

Růstová motivace spočívá v sebeúctě, sebereflexi, v přijetí vlastní přirozenosti. Jde o radost z každodenní práce, lidé se orientují spíše na problém, než na své ego (nedělají zjištění). Základní potřeby člověka (života, bezpečí a jistoty, sounáležitosti, náklonnosti, úcty a sebeúcty, sebeaktualizace) jsou neutrální nebo dobré. Zlo je spíše násilnou reakcí na frustrace našich emocí. Je potřeba u lidí povzbudit vnitřní podstatu, která „*je slabá, křehká a jemná a snadno ji přemůže zvyk, kulturní tlak a nesprávný postoj*“ (Maslow, 2014: 60). Přestože je slabá, usiluje u každého jedince o naplnění. Obdobný postřeh sděloval už J. J. Rousseau (2015), který považoval civilizační pokrok za úpadek instinktů a přirozenosti člověka. Člověk je podle jeho názoru pak slabý a závislý na vědě. Pro růst a vývoj je potřebné používat své schopnosti. Naše schopnosti nás nutí k použití, jsou vlastně také potřebami. Každý zdravý

jedinec potřebuje uspokojení. „*Růst nepřináší jen zisk a uspokojení, ale také mnoho vnitřních bolestí ... Znamená to také vzdát se něčeho dobře známého, dobrého a uspokojivého.*“ (Maslow, 2014: 260). Teorie růstu funguje přirozeně, rodiče by neměli nutit dítě ke zralosti. Dítě si po uspokojení samo volí náročnější cíle. „*Z hlediska posilování je nepochybně nezbytné poznat odříkání a opožděné uspokojení, je nutné snášet frustraci*“ (Maslow, 2014: 288). Pouze v nebezpečí nebo stresu dává přednost jistotám a zóně komfortu. Součástí neuróz je neuspokojená touha po bezpečí, láskyplném vztahu, po uznání a prestiži, tedy neuspokojené potřeby. Výsledkem uspokojení nedostatku je vyvrcholení a následné uvolnění. Po tomto uvolnění však brzo nastane další nedostatková potřeba. Utilitaristický pohled na člověka jej degraduje na zdroj dosažení potřeb, peněz, potravy nebo podpory. Člověk je degradován na výkon služby nebo profese. Maslow uvedl příklad modelky, která potřebuje obdiv. Lidé, kteří ji obdivují, jsou zaměnitelní, dívce nezáleží na konkrétních lidech, ale na počtu obdivovatelů (v současnosti se tento fenomén výrazně projevuje na sociálních sítích). Zároveň i dívka je zpředmětněna do identity, kterou musí svým tělem prokazovat. Teorie nedostatkové motivace degraduje lidi na nástroje pro uspokojení, nikoli na bytosti. Naopak výsledkem uspokojení růstu není orgasmický zážitek, dokonce ani dosažení cíle. Jde o tendenci nekonečného plynulého rozvoje, jedná se o proces stávání se člověkem, nikoli ještě bytím. Nechceme být zneu/používáni, ale vnímání kvůli nám samotným. *Je milován proto, že je hoden lásky, a ne proto, že lásku rozdává*“ (Maslow, 2014: 95).

Jaké myšlenky lze uplatnit pro sociální pedagogiku?

- Sociální pedagogika může čerpat z Maslowovy psychologie obecný cíl edukační činnosti, kterým je podporovat propojení tzv. B-kognice s D-kognicí jedince. Maslow v protikladech spatřoval hierarchii, dynamiku růstu, B-kvality spočívají na D-kvalitách. Tento proces by měl mít jako výsledek navození tzv. vrcholných zážitků a vizi sebeaktualizované společnosti. Jedním z dílčích cílů sociální pedagogiky je vytvoření takových podmínek vzdělávání, kterými jedinec dosáhne prožitku sebeaktualizace.
- Sociální pedagogika v roli pomáhající profese čerpá z tvrzení, že „*člověk v sobě nese svou budoucnost, jež je dynamicky přítomná v současném okamžiku*“ (Maslow, 2014: 74). Příkladem naplnění je činnost A. S. Makarenka, který vycházel ve své sociální pedagogice z tzv. perspektivních cílů (Pecha, 1999). Tyto perspektivy rozvíjel pomocí

manuální práce a organizování vedení pracovních skupin s vidinou zlepšování životních podmínek vlastním úsilím.

- „*Vzdělání tedy musí směřovat ke kultivaci kontroly a současně ke kultivaci spontánnosti a vyjádření*“ (Maslow, 2014: 254). Tento postřeh považujeme za velmi přínosný, poněvadž v běžné edukační praxi se často pedagogové snaží zamezit zlu, nekázní nebo porušování předpisů. Paradoxně pak nezbývá prostor na ocenění, pochvaly, optimismus. Dovednost plného a smysluplného vyžití je přitom stejně náročná složka sociálního učení, jako jsou běžně vyžadovaná dodržování restriktivních požadavků.
- Maslowova kritika kategorizování (škatulkování) žáků plně odpovídá aktuálnímu inkluzivnímu trendu ve školách, například ve spojení s učitelovou průběžnou diagnostikou výkonů nebo chování žáků. B-kognice spočívá v odmítáním připravených šuplíků a kolonek jako prvku dehumanizace. B-kognice se zaměřuje na jedinečnost vnímání. Hledají se podobnosti, i v rámci holisticky vnímaných protikladů. „*Pochopit člověka není totiž jako ho klasifikovat nebo zaškatulkovat.*“ (Maslow, 2014: 187) Škatulkování je vnímáno jako popření individuality a identity.
- Výchova zážitkem a činnostní přístup jsou běžnou součástí sociální pedagogiky. Maslow ve své psychologii pozitivně hodnotil náročné problémové situace a překonávání překážek. Edukace, spojená s obavami nebo nejistotami, může v případě reflexe poskytnout vhodné sociální dovednosti do reálného světa. „*Součástí sebeaktualizace je tedy konflikt, praktické rozhodování a volba*“ (Maslow, 2014: 173). Sebeaktualizovaný jedinec dokáže vnímat dichotomie a protiklady jako nadřazenou jednotu „*práce začne být totéž co hra, povolání a záliby splynou*“ (Maslow, 2014: 263). Zde je cílem sociální pedagogiky pomáhat sociálním skupinám k růstovým potřebám, ke smělosti a přímému jednání.
- Podnětnou připomínkou Maslowa byla ne/existence vzorů ve výchově. V duchu sebeaktualizace se Maslow orientoval na individualistickou životní filozofii. Počátek této cesty je spojený s postojem, že dítě vzory nenapodobuje, ale se svými možnými vzory interaguje nebo se vůči nim i vymezuje. Tento přístup může být pro sociální pedagogiku přínosem zejména při práci s jedinci sociálně ostrakizovanými.
- Strach z vědění je způsobený převzetím zodpovědnosti za následky jednání. Nevědomost člověka zdánlivě zbavuje povinnosti konat, zaujmout postoj, jednat.

„...úzkost a strach zabíjejí zvědavost“ (Maslow, 2014: 124). Tendence schovávat se před problémy tak může být příčinou apatické společnosti. Sociální pedagogika se prioritně projevuje v dimenzi konativní a kritické. V tomto případě se může například zaměřit na analýzu efektů direktivní výchovy.

- Teorie zdravého růstu jedince spočívá na růstové zrání osobnosti založené na sebeúctě, sebereflexi, přijetí vlastní přirozenosti. Tyto atributy jsou de facto klíčovými pojmy sociální pedagogiky.

2.5 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii A. Schütze

Pro definování působnosti oboru sociální pedagogiky je důležité vysvětlit termín Lebenswelt v díle A. Schütze. Dalšími podnětnými pojmy jsou svět každodennosti, intersubjektivita, biografická situace (vliv Dilteheye), zóna dosažitelnosti, příruční zásoba vědění.

V čem je inspirací Husserlova fenomenologie?

Tento autor využil fenomenologický a posléze i pragmatistický přístup k popisu teorie sociálního jednání v každodenní žité realitě. Popis žitého světa postavil na intersubjektivitě sdílení reality, na prožitku, intuici a reflexi. Poněvadž Schützova východiska teorie poznání vycházejí z díla Husserla, je vhodné se ve stručnosti zastavit u tohoto zakladatele fenomenologie. Husserl kritizoval objektivistické konstrukce přírodních věd, které podle jeho názoru klamně vysvětlují základní sféru lidského života pomocí idealizace. Obnova víry v rozum má začít u předvědeckého světa života, u „*Lebenswelt, který je půdou prosté zkušenosti. ... Je to svět v nejpůvodnější podobě, s jakou se setkáváme*“ (Nohejl, 2001: 28). Pro fenomenologii existuje svět pouze jako intencionální předmět vědomí. Husserl se zaměřil na reflexi podmínek vědomí jako způsobu dosažení objektivitu poznání a porozumění světu. Pomocí fenomenologické redukce, epoché (tzn. uzávorkování světa), se snažil odhalit, co pro jedince svět znamená, jak se jim jeví a jak na tento prožívaný svět reagují, jak jej zakouší a sdílí. Pro Schützovu teorii jednání je podstatným Husserlovo označení těla do nulové souřadnice vnímání světa. Centrální bod jevení se světa vychází z lokalizace každého žitého těla. „*Tělo je základním bodem orientace, středem zkušenostního světa, všechny věci světa se*

ukazují z perspektivy, kterou určuje moje momentální pozice těla ve světě“ (Nohejl, 2001: 20). Metafora „úhlu pohledu“ vnímání se v tomto případě stává doslovným předpokladem poznání. Tělo jako materiální hmota a současně orgán i prostředek vnímání využívá svou nulovou souřadnicovou perspektivu ke smyslovému poznání i k prožívání. Tělo vytváří práci s prostředím tím, že svým pozicováním polohy proměňuje úhel pohledu na vnímané, či prožívané jevy. Sociálně zde vyplývá zajímavý poznatek, že jedinečná situovanost každého těla popírá možnost totožnosti perspektiv mezi dvěma lidmi. Nicméně prostřednictvím objektivace tělesnosti dokáže jedinec nahlédnout druhého jedince analogicky jako vlastní já (obdobný názor formulovali Mead nebo Berger a Luckmann). Husserl objasnil tuto socialitu na základě pojmu prezentace, tedy spoluzpřítomnění druhého, či „zrcadlení jeho já v mém já“ (Nohejl, 2001: 24) Druhý jedinec je prezentací rozpoznáván jako alter ego. „*Alter ego nenahlížím jako naprosto nezávislé, nýbrž vnímám je jako odraz toho, co je mi vlastní*“ (Nohejl, 2001: 24) Husserlova prezentace, též zrcadlení „*umožňuje zakoušet cizí tělo, jako kdybych já byl tam*“ (Nohejl, 2001: 25). Teprve ve společenství dospívá já ke smyslu sociálního já. „*K pojetí člověka docházím ve vztahu k sobě samému na základě pochopení jiných...*“ (Nohejl, 2001: 25). Pro zkušenostní svět zavedl Husserl pojem horizontu, ve kterém každý prožitek má svůj aktuální a potenciální modus. Zakoušená věc tvoří jádro zkušenosti. „*Svět je tak pro nás dán vždy v zaměření na konkrétní jsoucno, které vystupuje do aktuality z pasivního, neaktuálního pozadí*“ (Nohejl, 2001: 31). Lebenswelt se horizontově člení. Horizont a půda jsou podmínky pro zakoušení světa. Horizont lze vnímat prostorově i časově (v dějinnosti jde o sedimentaci smyslu prostřednictvím tradice). „*Tradice jakožto nositel smyslu je klíčem k pochopení regionálně ohraničeného světa*“ (Nohejl, 2001: 33). Tradice se projevuje samozřejmostí, důvěrností a nereflektovaností, až do krizové události nebo narušení sociálních jistot. V Husserlově pojetí nebyl Lebenswelt předmětem přímého popisu světa, ale motivací k metodice apodiktického založení smyslu fundamentální vědy, nazvané transcendentální fenomenologie. Principiálně tak Husserl zůstal v rovině formální logiky jako novokantismus, vůči němuž se vyhranil. Husserl vycházel z Lebensweltu mimo každodennost.

Co znamená svět každodennosti?

Schütz přejal některé Husserlovy pojmy i koncepce (intencionality, tělesnosti). Klíčově se jeví myšlenka situovanosti těla jakožto nulového bodu souřadnic světa. Základem Lebenswelt je ale koncept přirozeného postoje. Schütz v přirozeném postoji našel prostou každodennost zbavenou reflexe a zpochybnění světa. Husserl chtěl idealizace uzávorkovat pomocí epoché, tzn. fenomenologicky potlačit svět, uzavřít jedince do své subjektivity a provést introspektivní analýzu vlastního vědomí. Uzávorkování vnějšího světa znamená nemožnost sociality. Schütz místo toho použil epoché jako nevědeckou každodenní techniku sloužící k udržení samozřejmosti (neproblematičnosti) světa. Od Husserlovy racionální filozofie a uzávorkování platnosti vnějšího světa do vědomí (svět se jeví jako fenomén – vjem) se Schütz oddělil vznikem konstitutivní fenomenologie přirozeného postoje. Realita není ve vědomí, ale v prožitém světě. Při poznání světa upřednostnil místo vědomí akty jednání a komunikace. Smysluplnost světa je založena na světě sociálním a prožívaném. Pozdní texty Schütze už nesusouvisely tolik s fenomenologií, ale s pragmatickým pojetím Lebenswelt.

Alfred Schütz realizoval přímý popis struktur žitého světa. Jeho teorie sociálního jednání vycházela ze snahy o porozumění subjektivním motivům sociálního jednání. *„Vědy, které chtějí interpretovat a vysvětlit lidské jednání a a myšlení, musí začít popisem základních struktur předvědecké a samozřejmé reality, v níž setrvávají lidé v přirozeném postoji. Touto realitou je každodenní svět života (Alltägliche Lebenswelt)“* (Nohejl, 2001: 41). Východiskem vědy je subjektivní svět aktérů sociálního dění. *„Teorie sociálního jednání podle něj musí začít teorií specifických prožitkových struktur“* (Nohejl, 2001: 41). Jedinec vnitřně reflektuje svět každodennosti. *„...je nezbytné zkoumat sociální svět v jeho prvotním založení tak, jak mu rozumí každý jednotlivý aktér“* (Nohejl, 2001: 42). Každodennost určuje vztah člověka se světem už v předvědecké úrovni a tím vzniká smysl jednání (Sinngebung). Smysl vytváříme svou přítomností ve světě. Úkolem rozumějící sociologie podle Schütze je *„popis zesmyslňování a jeho průběhu, jak je uskutečňují lidé žijící v sociálním světě“* (Nohejl, 2001: 43). Metodologicky má rozumějící sociologie oporu v metodě IPA (interpretativní fenomenologická analýza). Jako přirozeně dané chápal: tělesnost, podobnost vědomí mezi lidmi, podobné významy věcí, možnost vstoupit do interakce, možnost si porozumět, historická podmíněnost světa, participace na sociálním dění. V sociálním jednání je podstatný faktor času z důvodu popisu prožívání a reflexe. Zde je centrálním pojmem *„významová souvislost“* jako jednota prožitků. Smysl jednání druhého lze určit pomocí postupného

vyjasňování a typizace jednání při komunikaci. „*Jednání je smysluplné tehdy, když je zařaditelné do určité významové souvislosti*“ (Nohejl, 2001: 44). „*Smysl zkušenosti ... není vlastností určitých prožitků, které se objevují v našem proudu vědomí, nýbrž spíše výsledkem interpretace minulé zkušenosti z přítomného nyní v reflexivním postoji*“ (Nohejl, 2001: 46). Absence nahlédnutí přítomného smyslu jednání byla u raného Schütze terčem kritik. Dalším zdrojem kritik byla jeho polemika s Parsonsem. Schütz obhajoval výtky k údajnému nedostatku objektivace a verifikace svých empirických zjištění postulátem adekvace: „*Vědecké teorie jsou konstrukty druhého řádu, které musí odpovídat konstruktům prvního řádu, neboli tomu porozumění světu, které uskutečňují každodenně jednající individua*“ (Nohejl, 2001: 95). Posun v Schützově myšlení vedl k pragmatismu. Smysluplnou sociální realitu zkoumal z hlediska pragmatického jednání. Orientace na činné prožitky aktérů Schütz postavil vědu na novém předmětu, na každodennosti světa. Každodennost je součástí Lebenswelt, je mu podřazená. Do Lebenswelt patří i svět snů, svět vědy, svět fantazie, prostě odlišné významové světy. Lebenswelt je rámcem a horizontem vši možné zkušenosti, je světem jednání. Lebenswelt označuje celkovou souvislost dílčích světů, „*tedy nikoli základ těchto realit, nýbrž jejich výsledek a celkovou sumu*“ (Nohejl, 2001: 62). Lebenswelt je teorie „*jejímž fundamentálním prožitkovým jádrem je práce a základním rysem pragmatičnost*“ (Nohejl, 2001: 67). Dílčí reality světa v rámci Lebenswelt jsou svět každodennosti, svět snů, svět vědy, fantazijní světy. Každý jmenovaný svět má jiný způsob poznání, proto se významy dílčích světů musejí přizpůsobovat. Každodennost neboli svět práce je primární realitou nadřazenou ostatním dílčím světům, které jsou jeho modifikacemi. „*Uzpůsobování okolí prostřednictvím pohybování s věcmi je základní charakteristikou každodenního jednání, jehož dominantou je práce*“ (Nohejl, 2001: 74). Schütz uvedl čtyři důvody svrchovanosti světa práce (každodennosti): jsme v něm stále tělesně přítomni, předměty tohoto světa nám kladou odpor, tento svět svou činností měníme, komunikujeme v něm s druhými. Mnohost dílčích světů sdílíme jazykem, pomocí symbolů a znakových systémů. Řeč tvoří systém zvládání každodennosti. Řeč je sociálně objektivizovaným znakovým systémem, v němž se tvoří zkušenost členů společnosti (v podobě selského rozumu). Komunikace se podílí na reprodukci sociálního řádu. „*V komunikaci tváří v tvář hraje výraznou roli tělo (Leib) a jeho situovanost v bezprostředním okolí (Umwelt)*“ (Nohejl, 2001: 74). Husserl tělu určil nulové, tedy středobodové souřadnice. Pro Schütze je tělo fyzickým prostředníkem mezi já a světem.

„*Tělo člověka definitivním způsobem umísťuje do světa, přiurčuje mu své zde...*“ (Nohejl, 2001: 74).

Jak zkoumal intersubjektivitu?

Sociální prostor členil Schütz podle časového prolínání na zónu aktuální dosažitelnosti (Meadova „manipulatory area“ – bezprostřední okolí, přítomnost, Husserlův horizont aktuální), zónu potenciální dosažitelnosti (budoucnost, Husserlův horizont potenciální, Vygotského zóna vývoje) a zónu znovuzískatelného dosahu (minulost) – časoprostorová struktura světa práce. Koncepce zón dosažitelnosti není jedinci rovnocenně přístupná, tvoří horizont potencialit, které lze aktualizovat podle zájmu, podle zkušenostně distribuované příruční zásoby vědění (viz níže) a podle působení sociálního prostředí.

Sociální podtext Schützovy teorie jednání spočívá v intersubjektivě (na rozdíl od Husserla ji umístil do aktu komunikace). Podstata intersubjektivy vzniká v konfrontaci a reciprocitě perspektiv aktérů. Předpokladem výzkumu se stává analýza „rozumění druhému“ neboli ustavení alter ego. „*Tudíž i druhý člověk nutně existuje jen v té podobě, v níž se ukazuje našemu vědomí, a jen v tomto ukazování se je pro nás přístupný*“ (Nohejl, 2001: 49). Vše závisí na sebevýkladu interpretujícího. „*Prožitky druhého já jsou interpretovány pouze tak, jako by byly mé vlastní ... V druhém člověku spatřuji na této elementární úrovni nejprve sebe sama*“ (Nohejl, 2001: 49). Intersubjektivita je založena na spoluprožívání světa v rámci vztahu k „my“ a zejména na rozumění smyslu a tím i úspěšnosti komunikačního aktu. „*... vím, že on ví, že já vím*“ (Nohejl, 2001: 57). Individuální podmíněnost sociálního jednání nazval pojmem „biografická situace“. Biografickou situaci tvoří neopakovatelnost individuální identity, která je složena z vrozených dispozic a ze životní zkušenosti (obdobně formuloval Bourdieu habitus v teorii jednání). Jedinec má svou ontogenetickou sedimentaci zkušenosti, která je organizována do zvykového vlastnictví jeho příruční zásoby vědění. Lebenswelt interpretujeme rozumem používaným v každodenní realitě, tedy z pohledu biografické situace. Je důležité poznamenat, že interpretace sociální reality určuje naše jednání. Životní zkušenosti fungují v podobě příručního vědění (knowledge at hand) jako referenční schéma a typizací. Jde o přirozenou zkušenost jedince. V tomto světě jedinec žije v neproblematických danostech a intersubjektivně je sdílí. Sedimentované poznání (zásoba příručního vědění – stock of knowledge at hand) je podmínkou zvládnutí každodenních situací. V případě narušení řádu každodennosti dochází k nabourání typizací. Schütz, inspirovaný tzv. rušivými

experimenty Garfinkela, uvedl jako příklad chování cizince, který v novém socio-kulturním prostředí nedokáže využít své typizace do koherentního systému referenční skupiny domácích. Tím pádem nemůže věřit svým očekáváním ohledně odpovědi ze strany skupiny domácích „*kulturní vzorec referenční skupiny není cizincovi přístřeším, ale polem dobrodružství*“ (Nohejl, 2001: 71). Cizinec se doslova i přeneseně necítí jako doma. Zkušenostní zásobu vědění lze osvětlit pomocí struktur typizace a relevance. Typizace je myšlenkový konstrukt spojující podobné znaky jevů. „*Svět je totální horizont veškeré možné zkušenosti. Bytí je tedy vždy bytím ve světě...*“ (Nohejl, 2001: 76). Horizont je typizacemi zpřehledňován. Příruční zásoba vědění funguje jako vzorec chování a vzorec očekávání, která se pravděpodobně naplní, funguje jako svět důvěry. Relevance je založena na východisku, že vnímání jedince zahrnuje výběr. Jde o selekci třídění podnětů. Schütz dělí tři typy relevance: tematická (známá prostředí – typická očekávání), interpretativní (vysvětlení problému z dosavadní zásoby vědění), motivační (snaha získat informace, jde o přímé zkoumání).

Jaký měla dopad Schützova teorie jednání?

Význam Schützovy teorie jednání (každodennosti) lze nalézt u mnohých autorů. Schütz ovlivnil etnometodologii (Garfinkel), sociální konstruktivismus, Habermasovu teorii komunikativního jednání, Luhmannovu koncepci autogeneze sociálního řádu nebo Giddensovu teorii strukturace.

Mikroorientaci fenomenologické sociologie ocenil Schützův žák T. Luckmann. Společně s P. Bergerem vytvořili na základě myšlenek Schütze teorii sociální konstrukce reality (1999). Autoři zachovali fenomenologickou podstatu, když sociální fenomény (socialitu) vysvětlili ve sféře vědomí. Zvýznamnění světa označili jako konstrukci. Sociální realitu popsali na základě „*řečové artikulace dějinně konkrétních typizací každodenního jednání v běžném jazyce*“ (Nohejl, 2001: 98). Tím způsobem se zaměřili na popis reprodukce sociálního řádu a dospěli k tvrzení, že každodennost sociální reality je již interpretovaná, srozumitelná a smysl jednání je intersubjektivně sdílený. Schütze překročili pólem reality objektivní.

Etnometodolog a fenomenolog H. Garfinkel (Šubrt, Balon, 2010) vyšel z utváření smyslu v každodenní přirozené komunikaci lidí. Výzkum je založený na popisu a organizování fenoménů sociálních praktik zvýznamňujících sociální řád. Garfinkelovi šlo o zkoumání sociálních praktik, které smysl produkují, nikoli o samotný smysl/interpretaci situací. Etnometodologie stojí na předpokladu, že lidé přímo z každodenní zkušenosti čerpají vzory

jednání a mluvení. Pro adekvátní popis reality je nutné vidět „common sense“ (selský rozum) z úrovně jeho každodenního užívání, nikoli z pohledu vědy. Analýza jednání v rámci etnometodologie tak stojí na empirických datech. Garfinkel se pomocí tzv. rušivých experimentů snažil o destrukci vžitých sociálních pravidel v každodenních situacích, aby se odhalila dekonstrukce sociální reality. Využil k tomu Schützovy hypotézy o sdíleném sociální řádu a očekáváních mezi lidmi. Na tomto základě Garfinkel formuloval tzv. dokumentární metodu, kterou analyzoval podkladové interpretační vzorce jednání. *„Úspěšné zvládnutí každodenních záležitostí není většinou založeno na racionálních poznatcích, ale spíše na intuitivním předpokladu existence společně uznávané kultury“* (Kusá, 1993: 95-96).

Koncept Lebenswelt završil ve svém komunikativním jednání Jürgen Habermas (Harrington, 2006). *„Zatímco Schütz o vyjasnění toho, jak je společnost možná jakožto intersubjektivně ustavená pospolitost na základě intencionálních aktů vědomí jednotlivých aktérů, jde Habermasovi o vysvětlení intersubjektivnosti na základě řečových aktů v komunikačním procesu“* (Nohejl, 2001: 102). Habermas se zaměřil na problematiku každodenních pravidel komunikace. Lebenswelt rozšířil o aspekty řeči a kultury, které ukotvil do kritické sociální teorie vůči racionalizaci jednání institucí a vůči podřízenosti člověka vlivům industrializace a technizace.

Jaké myšlenky lze uplatnit pro sociální pedagogiku?

- Sociální pedagogika pracuje s konceptem pedagogizace prostředí. Schützova situovanost žitého těla jako centra zkušenostního světa se jeví velmi přínosně pro výzkumnou interpretaci jednání cílových skupin, zároveň se nabízí i edukační využití jedinečnosti perspektiv každého jedince v interakci s prostředím. Klíčovým bodem k ukotvenosti konceptu žitého těla jsou pak objektivace tělesnosti.
- Schütz ve svém fenomenologickém přístupu zvýznamnil tzv. přirozený postoj jedince jako prostou každodennost zbavenou reflexe a zpochybnění světa. Realizoval přímý popis struktur „zesamozřejmění“ žitého světa. Obdobně jako Garfinkel tímto důrazem na intersubjektivitu sdílení rozdílných perspektiv ukázal cestu, jak dekonstruovat mocenské vědění, resp. jak vytvořit alternativní verze sociální reality. Sociální pedagogika tak zde může čerpat metodologický základ pro své sociálně kritické výzvy.

- Osobní sedimentace žité zkušenosti jako zdroj pro každodenní jednání je dalším inspirativním počinem, který lze využít výzkumně i edukačně v sociální praxi. V rámci komunikace se specifickými sociálními skupinami tak sociální pedagog může nahlédnout do zvykového vlastnictví příruční zásoby vědění cílové skupiny. Tím se dají řešit nebo alespoň pochopit sociální konflikty, vznikající jako důsledek narušení řádu každodennosti, resp. důsledek nabourání typizací. Příruční zásoba vědění funguje jako vzorec chování a vzorec očekávání.

2.6 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii E. Goffmana

Tvorba kanadského tvůrce dramaturgické sociologie E. Goffmana nabízí pro sociální pedagogiku nejen množství odborných pojmů, ale i ucelenou teorii institucionalizace, teorii sociálních rolí, teorii stigmatu. Pro naše účely považujeme na základě analýzy dvou Goffmanových knih následující pojmy: stigma, fasáda, zákulisí, identita školitel, identita zasvěcený, diskrepantní role, hraná neschopnost, manipulování dojmů, diskreditovanost a diskreditovatelnost, maska uspokojivého přizpůsobení, sociální versus osobní identita, normifikace.

Co znamená, že hrajeme divadlo?

E. Goffman se zabýval „*společenskými institucemi jako relativně uzavřenými systémy*“ (Goffman, 2018: 272). V této definici je společenskou institucí myšlen zejména vztah komunikace, případně interakce mezi aktéry. Instituci lze nahlížet z pohledu pěti oblastí: technického (uspořádání systému činností pro dosažení cílů instituce), politického (řízení lidí prostřednictvím odměn a sankcí), strukturálního (působení společenského postavení jedince a úrovně společenských vztahů v institucích), kulturního (udržování morálních hodnot v instituci), dramaturgického (stvrzené uspořádání reality v dané instituci). Každá oblast produkuje vlastní pořadí důležitosti činností v instituci. „*Moc jakéhokoli druhu se musí zahalit do účinných prostředků předvádění této moci a bude mít různý účinek v závislosti na tom, jak je dramatinována*“ (Goffman, 2018: 274). Celková analýza směřuje k popisu technik ovládání dojmů v konkrétní situaci, k popisu zásadních problémů ovládání dojmů v instituci, k popisu identity a vzájemných vztahů výkonových týmů. Ačkoli se Goffman zabýval

institucemi, byla mu vytýkána právě absence zájmu o institucionalizovanou moc, resp. upřednostnění jedince jako konajícího aktéra. Analyzoval člověka, jak v obvyklých situacích prezentuje sebe a svou činnost před ostatními, jak řídí dojem, jenž si o něm ostatní vytvářejí. Goffman nabídl pohled na společnost, ve které jedinec hraje aktivní roli a využívá různé strategie, není figurkou vrženou do sociálních struktur „...*touha po společenském uznání je motorem sociálního života moderní společnosti. Uznání si totiž člověk nemůže poskytnout sám, ale musí jej získat od ostatních*“ (Goffman, 2018: 290). Toto je motivace jednání, proto člověk vstupuje do interakcí, a proto musí komunikovat a hrát. Z hlediska sociálního rozvoje je „divadelní role“ jedince cestou k sebevědomí. Zdravé sebevědomí ulehčuje jedinci jeho možnosti reagovat na vývoj situace. „*Společnost je organizována na principu, že každý jedinec, který má vlastnosti typické pro jistou společenskou vrstvu, má morální právo očekávat, že jej ostatní budou hodnotit přiměřeným způsobem a přiměřeně se k němu chovat*“ (Goffman, 2018: 25). Zároveň je podstatné, jak jedinec naznačuje, že se k určitému společenství hlásí. V podstatě se tak dostáváme k tzv. Thomasovu teorému (realita je konstruovaná sociálně, ale její důsledky už jsou považovány jako hotová, reálná skutečnost). Jedinec v podstatě hraje typizované role ve svém jednání podle očekávání dominantních vzorů veřejného mínění. Tato typizace jednání probíhá oboustranně, z perspektivy jedince i společnosti. Jedinec tak osobně požadovanými vlastnostmi nedisponuje, ale společností jsou mu nálepkovány.

Goffmanova metafora v názvu knihy, inspirovaná Shakespearem, má velmi blízko ke Komenského myšlence světa jako divadla (Theatrum Mundis). Dramaturgicky koncipovaná teorie (každodenního) jednání je orientována na způsob, jakým aktér (jedinec, účinkující) vytváří svou sebe prezentací dojem na sociální okolí (obecenstvo). Zároveň je pozice aktéra vnímána jako důsledek institucionálního působení obecnstva. Sociální realita funguje v rámci triády člověk – interakce – společnost. Goffman podmiňuje fungování sociální interakce tzv. definováním situace všemi aktéry. „*Když se jedinec ocitne v přítomnosti ostatních, vědomě i bezděčně předkládá definici situace, jejíž důležitou součástí je jeho pojetí sebe samého*“ (Goffman, 2018: 275). Rámec se snaží udržet definice situace, jež byla účinkujícím/i před obecnstvem prezentována. Tým realizuje dohodnutý výklad situace. Goffman zavedl divadelní termíny: účinkující, obecenstvo, úlohy a role, představení a výkony, narážky, scéna, zákulisí, dramaturgie (potřeby, dovednosti, strategie). Použitím zmíněných termínů nehledal aspekty divadla, pronikající do každodennosti světa, ale

strukturu zkušenosti společenských setkání. „*Klíčovým faktorem této struktury je udržování jednotné definice situace, přičemž tato definice musí být vyjádřena a toto její vyjádření zachováno i přes množství potenciálních narušení*“ (Goffman, 2018: 288). Analogie mezi divadlem a světem přesto v Goffmanově díle rezonuje. Proces inscenování (v divadle nebo v životě) potřebuje k dosažení úspěchu reálný výkon, kterým udržujeme v chodu skutečné společenské situace. Lze konstatovat, že hraní sociálních rolí je podstatou sociální reality. Tato realita je skutečná, i když pro každého jiná.

Goffman studoval organizovaná společenství z pohledu ovládnání dojmů. Jeho zdrojem byl život domkářů na Shetlandském ostrově Unst ve Skotsku, kde našel dostatečně polarizované sociální prostředí. „*Organizované společenství je jakékoli místo vymezené pevnými hranicemi vnímání, v němž se pravidelně odehrává určitý druh činnosti*“ (Goffman, 2018: 271). Pro svůj výklad organizovaného společenství definoval pojem region. „*Region je možné definovat jako místo ohraničené do určité míry bariérami vnímání*“ (Goffman, 2018: 127). Přední region je místo představení. Výkon v předním regionu se posuzuje podle dojmu dodržování norem, jde o normu zdvořilosti gest vůči obecenstvu udržovanou způsobem vystupování a normu konvence (decorum), kterou účinkující dodržuje v dohledu obecenstva pomocí svého vzhledu. Formou konvence je například předstíraná práce (například před vedoucími pracovních oddělení), normy pracovní činnosti (dresscode, tempo atd.), předstíraná nečinnost (před návštěvami děláme, že uklizený byt je denní běžnost nebo, že v neděli je povolena jen zábava). Zadní region (zákulisí) slouží jako místo příprav na představení a na image osobní fasády. Zároveň v tomto místě každý aktér odhaluje svou skutečnou tvář, vzdává se (částečně) role herce pro obecenstvo a dopřává si relaxaci. Ovládnání zákulisí je klíčem k pochopení souhry týmu. Ze součinnosti regionů plyne závěr, že pracovníci v zákulisí plní technické normy a pracovníci v předním regionu plní normy výrazové. „*Uplatňováním zákulisního stylu může jednotlivec změnit jakýkoli region v zákulisí*“ (Goffman, 2018: 151). Proto se v pracovních týmech vyžaduje dodržování tzv. štábní kultury. Prostředí předního a zadního regionu se prolíná, například prostor učebny je v době výuky (tedy představení nebo výkonu) předním regionem, ale před a po výuce je prostorem příprav na výuku nebo kontroly písemných prací. Ve světě práce (srovnej Schützovu teorii Lebenswelt) jedinec používá masky, ale existuje i jeho opravdový výraz plný soustředění na výkon. Je to takový zadní region v hlavě každého jedince. Pro výzkum dojmů se hodí analyzovat prostor mezi zákulisím

a předním regionem. Tyto regiony lze zkoumat ve dvou rovinách, v externím prostředí (sociální interakce) a v interním prostředí (intimita jedince).

Pro sociální pedagogiku spatřujeme v díle Goffmana potenciál analýzy socializačních procesů v kontextu každodennosti. Tyto analýzy lze vhodně využít pro práci se specifickými sociálními skupinami. Výraz „osoba“ znamená v původním významu „maska“, každý vědomě hraje role. Představa o vlastní roli se stává součástí naší povahy a identity. Postupnou internalizací systému rolí a pravidel v institucích přijímáme změnu svého jednání a myšlení (například v armádě začneme vyznávat disciplínu, ve VIP klubu snobismus atd.). Při tzv. socializaci úlohy se obecnstvu předvádí idealizovaný dojem, často podmíněný mocenským diskursem „...moc, zejména zakrývá-li vnitřní osobní slabosti, má vždy tendenci halit se do formalit a uměle vytvářených záhad, jejichž úkolem je zabránit příliš osobnímu kontaktu, a tak dát obrazotvornosti příležitost k idealizaci“ (Goffman, 2018: 84). Chování připomíná hru, je procesem zkoumání a plánování. Například dítě si hraje se svým tělem, aby ho probádalo, učitel si hraje na to být učitelem. Hra má heuristickou a prožitkovou podstatu. Při hraní role jde často o výrazovou improvizaci, kde výkon nelze nastudovat ve „scénáři“, ale ve zvládnutí stylu. „*Být daným druhem člověka tedy neznamena pouze být vlastníkem příslušných znaků, ale také udržovat normy chování a vzhledu, které s ním vaše vlastní společenská skupina spojuje*“ (Goffman, 2018: 92). Status, pozice a společenské postavení jsou vzorci chování, nikoli materiálním statkem. Zde sehrává svou úlohu tzv. fasáda. Fasáda je část představení, která slouží jako ustálený způsob výkladu situace pro obecnstvo. „*Společenská fasáda se institucionalizuje do podoby abstraktního stereotypního očekávání*“ (Goffman, 2018: 40). Tvoří ji scéna, vzhled a způsob vystupování účinkujících. Fasáda se stává kolektivní reprezentací. Fasády jsou spíše vybírány, než tvořeny (např. oslovení titulem pan profesor na víceletých gymnáziích a oslovením pan učitel na běžných základních školách). Platí, že v profesích lidé pěstují „dojem neomylnosti“ (viz učitelé své omyly nepřiznávají). Pro prestiž je nutné posilovat „*zdání legitimacy*“ procedur (přijímacích zkoušek, pohovorů, školení, stáží, atp.) „*Často se zdá, že veškeré nadšení a živý zájem, kterého jsme schopni, si ponecháváme pro ty, před nimiž předvádíme nějaký výkon, a že nejspolehlivějším znamením zákulisní solidarity je pocit, že v zákulisí je bezpečné sklouznout do nespolečenské nálady a nabručené tiché podrážděnosti*“ (Goffman, 2018: 154). Znalost fasády je příčinou nebo důsledkem podpory sociálního sblížení a odhalování intimity (viz svatby, členství v klubech apod.) Znalost destruktivních informací dělá z aktéra účinkujícího. Tzv. vidět si do kuchyně

znamená vstoupit do uzavřeného kruhu. U některých identit není ohrožena pověst při individuálním selhání (např. opilá matka), zatímco v jiných identitách vede prohřešek jedince k dehonestaci celé skupiny (kněží, Romové, fotbalisti, politici atd.). K tomu slouží strategie symbolických konstrukcí výpovědí (v tomto případě akt generalizace), které využívají typizovaných nálepek jednotlivých identit.

Jaké sociální mechanismy utvářejí vnímání identity?

V souvislosti s institucionálními požadavky na chování jedince definoval E. Hughes pojem „*kolektivní mobilita*“. Tento pojem můžeme chápat jako adaptaci jedince na požadavky a podmínky prostředí. Konkrétně se jednalo o snahu osob s konkrétním statutem pozměnit zadané pracovní úkoly tak, aby nedošlo k protikladu mezi požadovanou činností a představou sebe samých. Souběžně probíhá v instituci „*iniciativa role*“ „*kdy se konkrétní člen ani tak nepokouší posunout do již vytvořené vyšší pozice, jako spíše pro sebe vytváří pozici novou, která zahrnuje povinnost vhodně odrážející vlastnosti, jež pokládá za sobě přiměřené*“ (Goffman, 2018: 281). Takový způsob pozicování lze označit jako tzv. hledání parkety. Pokud výše zmíněné pojmy kontextualizujeme na prostor edukace, otvírá se nám zajímavý pohled na strategie chování v procesech primární, či sekundární socializace.

Goffman určil dvě úrovně komunikace, obsah sdělení (CO aktér jako scénárista chce říci – záměrný účinek) a způsob sdělení (JAK to aktér režisér říká a co tím o sobě prozrazuje – nezáměrný účinek). „*Ostatní účastníci setkání diagnosticky srovnávají obě úrovně komunikace s cílem ověřit věrohodnost sdělení první úrovně komunikace na základě druhé, nezáměrné komunikace*“ (Goffman, 2018: 291). Vzniká tak interakční modus *vivendi*, účastníci spějí k jednomu výkladu situace, což neznamená shodu s realitou, jako spíše shodu na respektování pravidel zvyznamňování reality. Dialektika účinkující – divák se v době výkonu průběžně mění, můžeme ji vnímat jako koordinace vyššího řádu. K tomu, aby účinkující dokázal provádět dobře výkon, musí předvídat reakce obecnstva. V působení týmu je podstatná moc nad prostředím, kde se výkon odehrává. Například ve škole, v lékárně, na policii apod. je účinkující svým prostředím chráněn tak, že obecnstvo dobrovolně přijímá roli poslušných žáků nebo občanů. (Goffman použil termín „*aranžování výkladní skříně*“ pro situace tvorby dojmu důstojnosti nějakého úřadu, který je reprezentován předstíranou činností a vizáží nějaké skupiny. Například funkce lokaje pána není v provozování sloužení, ale v buzení dojmu, že jeho pán je bohatý, protože si dovolí platit lokaje. Představení slouží

k vyjádření vlastností výkonu, nikoli vlastností účinkujícího. Činnost je zaměřena na sociální efekt, na dojem z činnosti u obecnstva. Někdo se chová podle norem i ve svém soukromí, de facto se podřizuje tzv. nepřítomnému obecnstvu, tedy je sobě obecnstvem (Foucault v knize „Dohlížet a trestat“ popsal panoptikon jako symbol disciplinovaného těla vůči sociální kontrole a normám). Pro sociální výzkum je vhodné analyzovat sociální interakci „z hlediska společného úsilí všech účastníků udržet pracovní konsenzus“ (Goffman, 2018: 111). Když hrajeme roli, není nám obecnstvem povoleno vyjadřovat nečekané nálady, jsme nuceni byrokratizovat ducha z důvodu spolehlivosti (čitelnosti) výkonu. Pro zvýšení efektu nám k čitelnosti rolí pomáhají symboly (moci) a rekvizity (oblek, vybavení, nástroje), umístěné na těle. V interakci ztělesňujeme identitu daných postav (učitele, otce, sportovce ad.), ale nikoli svoje já. Existuje zde rozpor mezi lidským já a zespolečenštěným já. Obecnstvo doslova připisuje Já nikoli jedincově osobnosti (herce), ale hrané postavě. Ztělesněná postava je „pouhým věšákem, na nějž bude na čas přehozeno cosi společně vytvořeného“ (Goffman, 2018: 286). Běžně je Já chápáno jako „něco, co sídlí v těle svého nositele.“ ovšem „...toto já samotné není vyvozováno ze svého nositele, ale z celé scény jeho působení...“ (Goffman, 2018: 286). V kontextu vnímání vztahu účinkující – obecnstvo lze na Já pohlížet jako na produkt zadního regionu (příprava na roli) i předního regionu (interpretovaný symbol ztvárnění) Tým lidí tvoří scénu, z níž Já vystupuje jako představovaná postava. Zároveň obecnstvo svou interpretací dokončuje realizaci Já. Z pohledu analýzy diskursu lze konstatovat, že existuje „tolik různých sociálních já, kolik existuje rozdílných skupin osob, na jejichž mínění jedinci záleží“ (Goffman, 2018: 63). V neformálních skupinách tak můžeme sledovat proměny identit, kdy například plachý mladík v prostředí školy nebo u rodičů páchá kriminální činnost jako šéf pouličního gangu. „Důsledkem i příčinou věrnosti jedné roli, kterou jedinec právě hraje, je „segregace obecnstva“ (Goffman, 2018: 63). Logicky v jiné roli potřebuje jedinec jiné obecnstvo, aby nebylo prokouknuto, že svou identitu mění. Obecnstvo (obyčejní lidé) rádo věří prvnímu dojmu a jediné identitě. To je zřejmé při jednání s uniformovanými nebo institucionalizovanými pracovníky.

Jedinec (účastník) definuje a reaguje na sociální situaci pomocí dostupných informací, získaných o ostatních účastnících ještě před setkáním. Klíčovým faktorem je tak jeho anticipace a před/úsudek v souvislosti s ovládním reakcí ostatních. Základem interakce je situace, kdy se jedinec ocitne v přítomnosti ostatních a snaží se odhalit kontext vnímání ostatních. Kdyby znal tuto situaci, lépe by dal ostatním, co jim náleží a zároveň by prosadil

aspekty osobního zájmu, došlo by k recipročnímu uspokojení rolí a očekávání. „*Informace o člověku pomáhají charakterizovat situaci, umožňují ostatním předem odhadnout, co od nich dotyčný bude očekávat a co oni mohou očekávat od něj*“ (Goffman, 2018: 13). Jedinec se ale musí spolehnout na vnější zdání (dojem), k čemuž využívá prostředky předpovídání vývoje, jako jsou narážky, gesta, symboly... „*K dojmům, které ostatní vzbuzují, se přistupuje jako k implicitním tvrzením a slibům, a tvrzení a sliby mívají morální povahu*“ (Goffman, 2018: 283). Komunikace mezi lidmi má formu slibu (srovnej Austinovu teorii řečových aktů), ostatní musejí důvěřovat mluvčímu. Při interakcích chce účastník vždy regulovat reakce ostatních přítomných (T. Burns), jde mu o ovlivnění toho, jak danou situaci definují. Během výkonu existuje vztah mezi funkcí/rolí, dostupnými informacemi a přístupem do regionů. Pro otevřenou komunikaci je nutné „být na jedné lodi“, to ale nejde se všemi lidmi, dokonce ani v rámci jednoho týmu. „*Aby mezi sebou mohli lidé bez zábran a důvěrně komunikovat, musí si být jisti cítěním ostatních. Musí si být jisti nejen tím, co ostatní pronesou, ale i tím, co zůstane nevyřčeno*“ (Goffman, 2018: 187). Výhodu mají ti, kteří dokážou v sociálních situacích „číst mezi řádky“. „*Základním problémem mnoha představení je kontrola nad informacemi*“ (Goffman, 2018: 165). Goffman upozornil na tzv. diskrepatní role, znamenající dozvědění se tajemství týmu a potenciální zneužití informací vůči jedinci nebo celé skupině. Pro působnost v oblasti edukace patří mezi diskrepatní role specialista ve sféře služeb nebo školitel (rodiče/učitel). Tyto osoby nejsou účinkujícími, obecnstvem, ani nezasevencem. Sociální pedagog je v roli specialisty (obdobně jako terapeut nebo deratizátor) i školitele: „*Jestliže má specialista vyšší celkové společenské postavení než jednotlivci, kterým poskytuje své služby, jeho povšechné společenské hodnocení těchto osob může být utvrzeno určitými věcmi, jež se o nich nutně dozví*“ (Goffman, 2018: 179). V pomáhajících profesích kromě syndromu vyhoření hrozí i spasitelský komplex odborníka, který z principu vnímá okolní sociální realitu jako patologickou. Představení specialisty rozhoduje, jestli jde o zdroj zahanbení cílové skupiny obecnstva nebo o povznesení obecnstva. Návštěva specialisty je důležitá nikoli kvůli výkonu před ostatními, ale pro ego-pocit, že o mě pečuje specialista. Role školitele může působit trauma. „*Školitelé vyvolávají v účinkujícím živou představu, kterou už účinkující potlačil, představu sebe samého v období nešikovného a zahanbujícího procesu přeměny*“ (Goffman, 2018: 184). Školitelé vidí za fasádu jedince. Proměnu identity jedince s cílem zachování její nové podoby je řešena přestěhováním jedince jinam, kde nové obecnstvo nezná jeho minulost. Tato situace se zejména týká ústavní výchovy dětí, kde si

chovanci svou minulost zpřítomňují i v dospělosti. Sociální pedagog A. S. Makarenko řešil za pochodu přenálepkování identit bezprizorních dětí ve svých koloniích na tzv. Gorkovce, aby cítili hrdost na svou novou životní situaci. Je důležité poznamenat, že nejistota ve vztazích se projevuje u symbolicky podřízených identit. Tato nejistota se týká například komunikace s identitami sluhy, sociálně vyloučených osob, dětí, starců a nemocných. V tomto případě je nejistotou, a tím i ohrožením představení, myšlen nečekaný kontakt v žité realitě mezi hierarchicky rozdílnými sociálními identitami. Zároveň ale při každodenním (pracovním) kontaktu mezi rozdílnými sociálními identitami vzniká a funguje systém pravidel a norem nadřízenosti a podřízenosti.

Co způsobují normy pro sociální komunikaci?

Každodennost je protkána sítí morálních norem, které stvrzujeme. Normované jsou zejména uctívané profese, kde se hodí cynismus jako prostředek, jímž se vnitřní já izoluje od obecnstva. Čím se jedinec dostává výše ve společenském žebříčku, tak tím méně času tráví v zákulisí a tím se stýká familiárně jen s malým počtem osob. Platí, že členové sociálně vyšší vrstvy jsou méně na očích veřejnosti, jejich výskyt je důležitou událostí. Status výjimečnosti přináší etiku jednání, například se od nich neočekávají vulgární projevy, ani morální poklesky. Naopak v chudinských čtvrtích jsou pravidelné kontroly občanů ze strany policie a logicky se tak utváří typizace o horší morálce chudých. Akt tajné spotřeby znamená, že pokud jsou lidé pozorováni, chovají se podle pravidel, v soukromí už to však nedodržují. Jedinec či tým účastníků mohou volit strategie, jak zapůsobit na ostatní, zároveň mohou rovnou vytvářet žádaný dojem „*Místo aby se pokusili dosáhnout určitého cíle přijatelnými prostředky, mohou se pokusit vytvořit dojem, že dosahují určitého cíle přijatelnými prostředky. Vždy je možné zmanipulovat dojem, který pozorovatel užívá jako náhražku skutečnosti...*“ (Goffman, 2018: 284). Vybrané mravy jsou rovněž technikou mystifikace, jak zastřít skutečnou podstatu charakteru člověka. Pokud se aktér (účinkující) spoléhá na symboly věcí, může lépe zkreslit skutečnost, jedná se o manipulaci dojmů. „*Existuje mnoho skupin osob, jež mají pocit, že by nemohly úspěšně provozovat svou živnost, ...kdyby se omezily na gentlemanké způsoby ovlivňování pozorovatele. V určitém bodu provozování činnosti získají pocit, že je třeba spolčit se a přímo zmanipulovat dojem, který probouzejí. Pozorovaní se stanou týmem účinkujících a pozorovatelé obecnstvem. Činy, jež se zdánlivě vztahují na předměty, se stávají gesty adresovanými obecnstvu*“ (Goffman, 2018: 284). Účinkující nedbají morálky,

ale vytvářením dojmu, že morálku splňují. Spousta manuálních profesí si své sociální postavení ospravedlňuje možností nelegálních výhod, například využívat firemní nástroje, přivlastňovat si výrobky (potravin), cestovat v pracovní době apod. „*Jako účinkující jsme obchodníci s morálkou*“ (Goffman, 2018: 285). Tento cynický citát odhaluje sebeobrané metody účinkujících. K těmto metodám patří dramaturgická loajalita, kázeň a obezřetnost. V dramaturgické loajalitě je cílem nevyzradit tajemství *týmu* při výkonu. Prostředkem k jeho dosažení je například udržení odstupu a pohrdání *obecenstvem*, případně pravidelná obměna obecenstva. Ignorování norem a pravidel jiné skupiny (*obecenstva*) umožňuje překonat pocitu viny při jejich vědomém porušování. Jedná se o důsledky dezintegrity. Zde spočívá důvod „*proč jsou skupiny, které se odcizily komunitě nebo do ní ještě nejsou integrovány, tak snadno schopné začít dělat špinavou práci a takové druhy služeb, jaké pravidelně vyžadují podvádění*“ (Goffman, 2018: 246). Solidaritu a nepsané právo najdou zločinci v podsvětí. Metoda dramaturgické kázně spočívá v plynulém přechodu z osobního života do veřejného života. Místo skutečného prožívání se aktér stylizuje do adekvátní reakce. Metoda dramaturgické obezřetnosti spočívá v přizpůsobení se podmínkám představení. Účinkující využívají například strategie maskování nedostatků nebo pozorovatelných symbolů. Pro obezřetné chování musí účinkující počítat s informovaností obecenstva a být o krok napřed. V případě sociálního pedagoga považujeme za základ jeho působení detailní znalost každodenního vědění cílové skupiny.

Podstatou manipulování s dojmy je institucionální předdefinování situace s preferencemi pro vybrané identity. Institucionálním před/určením nemají sociálně vyloučené skupiny šanci poměry zpochybnit, aniž poruší normy. Nemohou tak bez újmy vytvořit alternativní definici situace a tím se dostávají do útlaku. Osoba disponující vyššími právy definovat situaci je posuzována obecenstvem pozitivně a zůstává morální i tehdy „*pokud nebere ohledy na definice těch, kterým je přisouzeno menší právo definovat, o co v situaci jde*“ (Goffman, 2018: 293). V sociálně rovné společnosti jsou nastaveny mechanismy participace a svobody projevu všem jejím členům. V souvislosti s příslušníky nižší sociální třídy použil Goffman termínu „*hraná neschopnost*“. Tato role je příkladem idealizovaného chování společensky níže postaveného jedince, aby byl dosažen sociální smír. Dochází ke společenskému normování hodnot a aplikování symbolů moci v každodenní realitě. Zároveň však lze tuto hranou neschopnost využít jako negativní idealizaci, když navenek sociálně podřízené skupiny demonstrují horší životní úroveň, aby získali sociální podporu nebo alespoň unikli

zdražování služeb. Podstatou úspěšného představení z pohledu podřízeného sociálního postavení je v tomto případě odhadnout stereotypní představy nadřazené osoby (úředníka, sociálního pracovníka apod.) o chudobě nebo o životě ve vyloučené lokalitě, v rezervaci či skanzenu. Nadřazené sociální skupiny mohou efektivně účinkovat, pokud vůči svému stálému obecnstvu udrží vzdálenější odstup. Odstupem uchrání tajemství svého úspěchu (nadřazenosti) spočívajícího v propracovaném představení. Goffman při svém výzkumu na Shetlandských ostrovech odhalil závislost funkční sociální nadřazenosti místní šlechty vůči podřízeným domkářům ve zmíněném odstupu. „*Šlechta tedy dobře rozuměla tomu, co by se stalo, kdyby domkáře pozvala na čaj, ale už méně si uvědomovala, do jaké míry je duch jejích čajových dýchánek na existenci nepozvaných domkářů závislý*“ (Goffman, 2018: 189). Sociální prostředí čajového dýchánku se zde stalo sociálním selektorem produkujícím polarizaci společnosti pomocí tabuizovaných praktik. Podstatou sociální stratifikace bylo udržení nadřazeného postavení šlechty, což pozvání na čaj mohlo zhatit kvůli odtajnění potenciální podobnosti životů. „*Stigmatizace příslušníků určitých rasových, náboženských a etnických skupin byla zjevně prostředkem odstraňování těchto menšin z různých konkurenčních prostředí*“ (Goffman, 2003: 158).

Osoby, které dobrovolně odmítají přijímat jim příslušející sociální pozice a stavějí se vzpurně vůči základním společenským institucím, nazval Goffman odpadlíky. Pokud se tito lidé scházejí v rámci subkomunity nebo ve zvláštním prostředí, hovoříme o „*sociálních deviantech*“. Tito lidé „*...jsou zapojeni do jakéhosi kolektivního odmítání společenského řádu...deklarují neúctu k těm, kdo by měli být lepší než oni... V motivačních schématech společnosti představují neúspěch*“ (Goffman, 2003: 163). Pro nespokojené normální jedince mohou být sociální devianti i vzorem. Goffman mezi odchylné skupiny zařadil etnické a rasové menšiny, nebo členy nižších společenských tříd. Vizualizaci odchylky situoval do způsobu mluvy, oblékání, vzhledu, chování na veřejnosti. Vůči virtuálnímu ideálu střední třídy, jak je kulturně etablovaný v západním světě, zažívají tyto skupiny pocit stigmatizovaných. „*Stejně jako rasová a etnická ghetta jsou tyto komunity sebeobrannými přístavy ... Sociální devianti však navíc často pociťují, že nejsou jen stejní jako osoby normální, ale že jsou lepší než oni, a že život, který vedou, je lepší než ten, který vedou ti, jimiž by za jiných okolností také byli*“ (Goffman, 2003: 164).

Lze Goffmanovu analýzu stigmatu využít jako kritickou teorii?

U problematiky norem a symbolického hodnocení pro každodenní realitu sociálně vyloučených skupin je podstatné upozornit na další Goffmanovu publikaci, jejímž názvem je *Stigma*. Pozornost dramaturgické sociologie se v tomto případě zaměřila na utváření sociální identity a ega tzv. stigmatizovaných osob v každodenní interakci s běžnou populací. Ukotvení výkladu prioritně směřovalo na osoby s tělesným postižením, zároveň i na osoby sociálně dehonestované. Je zřejmé, že obor sociální pedagogika může čerpat podněty z Goffmanových výzkumů v oblasti sociální inkluze, rovného přístupu k sociálnímu uznání, k rovným životním příležitostem apod.

Stigma de facto redukuje celistvost osobnosti druhého na jeden atribut, který je rozdílovým mezníkem mezi virtuální a skutečnou sociální identitou. Jedná se o silně diskreditující etiketizaci, která může dospět k sebeidentifikaci této osoby a jejího blízkého okolí skrze stigma. Je podstatné poznamenat, že atribut sám o sobě je neutrální, záleží, jak která společnost dokáže jeho existenci vnímat. Stigma je tedy spojené s naším stereotypem, který je odlišnou normovanou představou o vizualizaci druhého. Prvním dojmem utváříme virtuální sociální identitu, teprve poté odhalujeme skutečnou sociální identitu. V tomto procesu automaticky strukturujeme ostatní, zejména stigmatizované osoby, do normativních očekávání a do předpokládaných požadavků. Zpravidla při vzniku stigmatu lidé vytvářejí souběžná devalvující hodnocení osoby, čímž stvrzují a připisují této osobě další negativní charakteristiky. I to je důvodem, proč se lidé snaží své „nedostatky“ skrývat. „*Odměna plynoucí z toho, že je člověk považován za normálního, je tak velká, že téměř každý, komu to situace umožní, se někdy záměrně pokusí předstírat*“ (Goffman, 2003: 90). I tzv. stigmatizovaní hrají role normálních vůči jiným stigmatizovaným osobám. Jde o rozdíl mezi virtuální a skutečnou identitou, proto tyto změny rolí vyvolávají potřebu kontroly napětí (k diskreditovaným) a kontrolu informací (k diskreditovatelným). Jedná se o interakční role, nikoli osoby, proto každý z nás se odlišujeme četností a proporcí hraní těchto rolí. „*...stigma se tolik netýká souboru konkrétních osob ... je spíše všeprostupujícím sociálním procesem zahrnujícím dvě role, jehož se každá osoba účastní v obou rolích... Normální a stigmatizovaný nejsou ani tak osoby jako spíše stanoviska. Ta jsou utvářena v sociálních situacích během smíšených kontaktů na základě neuvědomovaných norem...*“ (Goffman, 2003: 157). Tato Goffmanova definice odhaluje velmi podstatnou informaci pro sociální pedagogiku. Identita „stigmatizovaný“ nebo „intaktní“ jedinec je příručním věděním

pozicována do daných sociálních rolí a vzorců jednání. Lidé tedy nelze prvoplánově odsuzovat za jejich nekorektní názory vůči postiženým skupinám, ale spíše je nutné odhalovat zdroje neznalostí, které používají. Stěžejním problémem je umístění postižených, či sociálně znevýhodněných v sociální struktuře. Jejich problému nelze porozumět bez historického, sociálního a politického kontextu. Domníváme se, že právě výzkum realizovaný na úrovni analýzy diskursu může být velmi přínosný pro pochopení zmíněného kontextu. I každý normální člověk má nějakou nepatrnou vadu, která se může dostat na veřejnost a vytvořit trhlinu mezi virtuální (normami danou) a skutečnou sociální identitou. Předpokladem sociálního života je společné sdílení normativních očekávání. „...*chce-li někdo porozumět své odlišnosti, neměl by hledět na ty, kteří jsou odlišní, nýbrž na ty, kdo jsou obyčejní*“ (Goffman, 2003: 146). Goffman se chtěl zaměřit na „*obyčejné odchylky od běžného než neobvyklé odchylky od obyčejného.*“ (Goffman, 2003: 146). Pro zajímavost Maslow volil opačný přístup v souvislosti s výzkumem sebeaktualizovných jedinců. Normy utvářející identitu postihují přímo psychologickou integritu jedince. Dodržování těchto norem je „*otázkou jeho individuální schopnosti, nikoli vůle, otázkou přizpůsobení, nikoli vyhovění*“ (Goffman, 2003: 146). Požadavky norem se blíží ideálům jak v oblasti psychické, tak i tělesné. Otázkou tedy je, kolik forem stigmatu každý člověk za život zakusí? Je rozdíl sociální normu dodržovat a vyžadovat. Je rovněž rozdíl mezi osobou diskreditovanou a diskreditovatelnou. Sociální i osobní identity určují referenční rámce světa lidí a míst. Stigmatizovaný člověk se každodenně dostává do práce, obchodů, bydliště, k relaxu apod. „*Každodenní koloběh... váže jedince s jeho sociálními situacemi*“ (Goffman, 2003: 108). Sociální pedagog se v rámci etnografického výzkumu může snažit porozumět žité realitě jedince se sociálním znevýhodněním přímým každodenním sdílením života v konkrétní (vyloučené) lokalitě. Z pohledu badatele lze výzkumný zájem zaměřit na sociální geografii cílové skupiny. *Jedná-li se o diskreditovaného, hledáme obvyklá opakující se omezení, na něž naráží při společenském přijetí. Jedná-li se o diskreditovatelného, hledáme nepředvídané problémy, na něž naráží při kontrole informací o sobě*“ (Goffman, 2003: 108).

Zdraví lidé často při kontaktu s postiženým člověkem jednají skrze jeho postižení, tedy člověka buď ignorují, nebo nabízejí nevyžádanou pomoc. Jakýkoliv detail nehody, či poruchy je automaticky okolím spojovaný se selháním kvůli handicapu. Například tělesně postižení sportovci popsali přístup okolí následovně: „*Kdykoli jsem upadla, ženy se ke mně nahrnuly v houfu a polekaně kvokaly jak hejno okradených kačen...Ani je totiž nenapadlo, že se mi*

mohla kolečka zaseknout kvůli nějakému obvyklému riziku spojenému s bruslením...Byla pro ně hotová věc, že jsem spadla, protože jsem ubohý, bezmocný mrzák“ (Goffman, 2003: 25). Regres v této interakci vede v patologickou upjatost. Základem interakce smíšené skupiny (tzn. stigmatizovaných a nestigmatizovaných) je nepřirozenost komunikace a chování. Pokud se postižení dostanou do homogenní skupiny, padá jejich „maska uspokojujícího přizpůsobení“ (Goffman, 2003: 30), kterou na veřejnosti používají pro udržení sociálního míru. Ve své skupině „formulují a rozeznávají symboly prestiže a hanby, významné situace hodnotí dle svých vlastních norem a svým vlastním jazykem“ (Goffman, 2003: 30). Tzv. kulturní a sociální odlišnosti jsou konstruktem vědních oborů, vzniklých na pozadí paradigmatu kategorizace. Tyto odlišnosti samozřejmě existují, nicméně jejich objektivace už nelze přijímat jako zcela validní. Spíše je přijatelnější považovat zmíněné odlišnosti jako produkt jakostního hodnocení mocensky působících diskursů. V domácím prostředí stigmatizovaný má nebo cítí přirozenější prostor pro reflexi mocenského sociálního řádu. Podstatné je, že „stigmatizovaný má zjevně tytéž představy o identitě jako my“ (Goffman, 2003: 15). Jeho východisko stojí na sebevnímání, že je normální člověk s rovnými právy. Své postižení nebo handicap si ale uvědomuje. Pokud vnímá nějaký atribut jako dehonestující, cítí hanbu. Zejména jde o rozdíl duševního sebevnímání a fyzického sebevnímání. Příkladem je výpověď mrzáka. „...jsem si do hloubi duše uvědomil, že u mrzáků mohou být shledány i jiné vlastnosti, než je jejich tělesný handicap. Naučil jsem se vidět, že mrzáci mohou mít osobní kouzlo, být hezcí, oškliví, roztomilí, hloupí, výjimeční – právě tak jako druzí. A zjistil jsem, že dokážu nenávidět nebo milovat mrzáka navzdory jeho handicapu“ (Goffman, 2003: 52). Jedním z aspektů inkluze je slovník, jakým většinová společnost označuje lidi s postižením. Ústředním rysem inkluzivního přístupu je míra přijetí členy společenství. Někteří mohou prokazovat úctu a pozornost, jiní se naopak vymezují negativně. Stigmatizovaný se bez zdravé zpětné vazby může dostat do depresí. Nejistota v kontaktu se zdravými lidmi pramení z totožnosti, kterou od ostatních lidí dostane. Dokonce i kladné přijetí ostatními ještě nemusí posílit sebevědomí stigmatizovaného, protože to považuje za akt lítosti nebo přetvářky. Ambivalence identity stigmatizovaných ve skupině zdravých jedinců a ve skupině postižených vede ke kolísání osobní identifikace. Kolísání se projevuje vyhraněním se stigmatizované osoby od jiných stigmatizovaných, kteří mají těžší postižení (např. nedoslýchaví se vymezuje vůči hluchým, slabozrací vůči slepým apod.). Při konfrontaci s lidmi stejné kategorie (postižených) může docházet k negativním projevům chování, a to

k potencialitě zloby: „...člověk snažící se skrýt svou vadu si dokáže povšimnout charakteristického chování prozrazujícího vadu u jiného. Takové chování, které inzeruje vadu, mu bude asi připadat i protivné, neboť ve snaze skrýt svou vlastní vadu očekává i od druhých, že budou skrývat ty své. Nedoslýchavého člověka tajícího svůj nedostatek proto rozzlobí pohled na starou ženu, která si přikládá dlaň k uchu. Stavění vady na odív... v něm probouzí pocit viny za opovrhování svým vlastním skupinovým příslušenstvím a současně to i zvyšuje možnost jeho vlastního odhalení“ (Goffman, 2003: 102). Cílem je zbavit odlišnost stigmatu. Pokud se stane, že stigmatizovaná osoba dosáhne význačného postavení, stává se pro všechny skupiny vzorem i terčem pozornosti. Veřejné vystoupení za svá práva může vést k politizaci života postiženého a paradoxně jej ještě více odlidštit od normality. Místo inkluze v praxi zažije takový jedinec akt exkluze. Na druhou stranu veřejným ukázáním obrazu své odlišnosti (svého postižení) jako něčeho skutečného může dosáhnout přijetí zdravou společností. Aktem vzdoru vůči sociální nespravedlnosti bojuje za svébytnost, nikoli za asimilaci ve společnosti, která stigma vytvořila. Právě jazyk opovrhující společností, vede k přijetí touto společností, protože ta oceňuje důstojnost, odvalu, pýchu, nezávislost jako svou politickou kulturu. „...čím více se strukturálně separuje od normálních osob, tím více se jim může po kulturní stránce začít podobat“ (Goffman, 2003: 133). Svým vystoupením ukazuje cestu sociální kritiky, což ulehčuje životní situaci jeho následovníkům. „Slabost stigmatu lze tedy měřit tím, jak význačný dokáže příslušník dané kategorie být, a přitom stále odolávat těmto tlakům“ (Goffman, 2003: 38). Často se ovšem tito reprezentanti oddálí od své původní skupiny a stanou se součástí skupiny nové, mediálně konstruované. Znakem této skupiny je právě její reprezentativnost a tím i mediální zajímavost. Pověst známé osoby se odvíjí od toho, jak je vykreslován její obraz, nikoli skutečný život. Dochází k „virtuální stigmatizaci“. „Normy spojené s osobní identitou se však netýkají škál přípustných kombinací sociálních atributů, ale toho, jaký vhodný typ kontroly informací může jedinec provádět“ (Goffman, 2003: 78). Mezi neznámými lidmi vzniká význam osoby na úrovni sociální identity, tudíž záleží, jak si tito neznámí vytvoří jeho osobní identifikaci podle situačního kontextu a chování. Ve městech vzniká tzv. anonymita biografická, v rámci organizace se osoba stává součástí vědění a kontroly informací.

Možnost „přestupu“ do jiné sociální kategorie se netýká pouze stigmatizovaného, ale i jeho blízkého okolí. Právě rodinní příslušníci nebo specialisté dokážou rozumět složitosti a křehkosti uplatňování sociálních pravidel a očekávání. Goffman pro ně použil termín

„zasvěcení“. Zasvěcení mají zkušenosti se stigmatem, a proto používají jiný přístup chování (sociální pedagogové, zdravotníci, terapeuti). „Zasvěcení jsou ti lidé z okraje společnosti, před nimiž se člověk s vadou nemusí stydět, před nimiž se nemusí snažit o sebekontrolu, neboť ví, že jej navzdory jeho vadě budou vnímat jako docela běžného člověka“ (Goffman, 2003: 39). Vtipně se o roli zasvěcených vyjádřil jeden z kriminálků: „...policajti jsou nakonec kromě ostatních zločinců těmi jedinými, kdo vás bere takové, jací jste“ (Goffman, 2003: 41). Platí, že sociální identita je rozpoznatelná pro ostatní sdílenými normovanými pravidly, zatímco osobní identita je rozpoznatelná pro zasvěcené. Sociální identita nás tlačí do zastávání stabilních vzorců chování. Goffman uvedl příklad identity ženy, která úzkostlivě dbá o módu a svůj vzhled. Tato žena nejen sama sebe promítá do věcí, ale dokonce přímo ze sebe dělá věc k posouzení. Její postoj k dokonalosti odhaluje osobní nejistotu. Výše v textu nalezneme příklad vztahové nejistoty hierarchizovaných identit. Osobní nejistota může vést k selhání v roli a dosažení špatného dojmu u obecnstva. Selhání v roli může být způsobeno i sebeobranným manévrem účinkujícího, který si není jistý svým výkonem. Účinkující se chová, jako by byl vinen, cítí se odcizen od svého já. V uvedeném příkladu se jednalo o vliv stereotypizace genderových rolí. „Sdílené inscenační problémy, obavy o to, jak se věci jeví, oprávněné a bezpředmětné pocity hanby, nejistota ohledně sebe a ohledně obecnstva – to jsou některé z dramaturgických prvků lidské existence“ (Goffman, 2018: 269). Materializace identity, spojená se stigmatem, vyvolává citovou deprivaci. Lewin popsal fenomén sebenenávisti, kde nejde o vztah k sobě „ale nenávisť ke skupině, k níž jedince jeho stigma váže“ (in Goffman, 2003: 131). Onálepkování „mrzák“ dává jedinci pouze jednu (dehonestující) skupinovou kategorii, která je považována za jedinou pravou.

Co odhaluje řeč těla?

Goffmanova dramaturgie vyjevení má tu výhodu, že v sobě zahrnuje jak jazykové ztvárnění sociální reality, tak i její ztělesňující komunikaci (řeč těla, embodiment). Sociální interakce je založená na výměně sociálních informací, které jsou ztělesněné a informující. Sociální identita jedince se odhaduje podle skupiny, se kterou se jedinec vyskytuje a podle prostředí, ve kterém se pohybuje. O sociální informaci vypovídá rovněž soubor znaků, například symboly prestiže nebo symboly stigmatu. Kontrola informací o identitě mezi přáteli vede k odhalení nějaké diskreditace. Obrannou strategií snižující diskreditaci je prezentovat znaky stigmatu jako znaky jiného atributu, například nedoslýchavý člověk předstírá, že je

roztržitý nebo unavený. Proměna diskreditovatelné osoby na osobu diskreditovanou se děje odhalením. Po odhalení už nemusí jedinec kontrolovat informace o sobě, ale regulovat svízelné situace plné napětí. Při odhalení své identity se často jedinec snaží symboly stigmatu částečně zviditelnit. Tímto aktem nechce své stigma upřímně odhalovat, ale „*spíše dokládat příslušnost k organizacím, jež by samy o sobě neměly své příslušníky stigmatizovat*“ (Goffman, 2003: 118). Každý člověk se snaží demonstrovat na veřejnosti svůj, pokud možno optimalizovaný sociální status. Důvodem je osobní prevence, či jistotní modalita, která působí ochraně při výskytu nečekaného sociálního problému. Takový problém by mohl zkomplikovat požadovanou sociální pozici konkrétního jedince. Pro zajímavost lze uvést obdobný náhled na sociální identitu v Lenskiho kristalizovaném statusu (Šanderová, 2000).

Kde existují normy, tam existuje stigma a nenormálnost (Goffman, 2003: 149). Změna identity jedince, který se zbavil nebo získal stigma, se projeví na jeho osobnosti a začne používat nové strategie adaptace. Měřítkem kompromitujícího svalení viny nebo podezření jsou pozorovatelné znaky, způsob oblečení, držení těla (tělesnost) a chování. To vše lze zařadit do „*normifikace identity*“. Tzv. normifikace znamená v případě stigmatizovaného snahu „*vystupovat jako běžný člověk, aniž se nutně snaží svou vadu tajit*“ (Goffman, 2003: 42). Východiskem chování v duchu normifikace může být sebezpřijetí a sebeúcta stigmatizovaného, zároveň se ale může jednat i o snahu stigmatizovaného popírat svou odlišnost například strategií „*znormálnování odlišnosti*“. V tomto smyslu hraje podstatnou roli způsob společenského přijetí odlišnosti. Goffman použil termín „*taktní přijetí*“, které spočívá na podmínce, že normální osoby jsou schopné postižení stigmatizovaného přijmout. Po přijetí identity záleží i na postiženém, aby toleranci přijetí vědomě nepřekračoval a nevystavoval normální osoby soucitnému přihlížení. Goffman psal ne zcela pozitivně o „*vybájeném přijetí a vybájené normálnosti*“. Těmito sliby se v interakci vymezují hranice, jejichž narušení nebo i jejich dosažení, může slib narušit. Je tedy v zájmu všech zainteresovaných, aby k domluveným společenským intervalům udržovali odstup. Stigmatizovaný „*musí být ukotven v takovém postoji vůči svému já, který je v naší společnosti definován jako normální...že bude schopen bezchybně předvádět toto já nervóznímu publiku*“ (Goffman, 2003: 142). Postižený jedinec je společensky loajálním, pokud se smíří se svým údělem a pošetilý, pokud se od onálepkování odvrátí. Jedinec si tedy připisuje sám identitu a zároveň mu ji připisuje i společnost, podstatou je povaha jeho skupinového členství. Na druhou stranu lze doložit emancipaci stigmatizovaných na příkladu činnosti sociálního a

speciálního pedagoga F. Bakuleho (Faucher, F., & Bakule, F., 1999). Bakuleho prvky intuitivní pedagogiky dokázaly nastartovat procesy sebeocení se stigmatizovaných jako plnohodnotných bytostí. Žít s postižením nelze nahlížet jako diagnostickou kategorií. Člověk s postižením nebo jinak stigmatizovaný člověk je vždy lidskou bytostí. Jeho omezení jej vylučuje pouze z některých, nikoli ze všech, činností. *„Kdo říká, že mrzáci jsou politováníhodní? Říkají to oni, nebo to říkáte vy? Jen proto, že snad nemohu tančit? Hudba stejně někdy musí přestat hrát“* (Goffman, 2003: 134). Postižený by neměl skrývat své znaky, měl by se pokusit tvrdě pracovat až do okamžiku, kdy by mohl vyvolat dojem normifikace, tedy snahy svou odlišnost popírat.

Goffman zajímavým způsobem upozornil na problematiku soužití stigmatizovaných s běžnou populací. Výzvy k přijetí jsou zpravidla adresovány zdravým lidem. Goffman k této výzvě poznamenal požadavek vzájemného spolupráce a edukační pomoci. Skupina zdravých lidí si častokrát neví rady, jak komunikovat, jak se chovat. Postižený by měl taktně podat pomocnou ruku a dovzdělávat zdravou osobu v tom, že navzdory tělesnému postižení je třeba s ním jednat jako s plnohodnotnou bytostí, resp. se zdravým vnitřním Já. Měl by snížit napětí a vyjádřit nezaujatost a nadhled o svých vadách. *„Domnívám se, že nelze po společnosti vyžadovat, aby chápala lidi s mozkovou obrnou. Naopak je naší povinností tolerovat společnost a ve jménu rytířskosti promíjet a pousmát se nad její pošetilství“* (Goffman, 2003: 136). Ve smíšené společnosti může postižený dopřát normálnímu status zasvěcených tím, že použije jazyk, jakým mluví ve své skupině nebo že svou vadu otevře jako téma seriózní debaty. Zároveň je účelné, pokud stigmatizovaní taktně přijmou nabídku zájmu a soucitu ze strany normálních a nebudou se rozčilovat z této sociální neohrabanosti. Snaha poskytnutí pomoci má svou hodnotu: *„Neuvědomujeme si vždycky dost dobře, jakou pomoc můžeme poskytnout tím, že ji přijmeme, a že tak můžeme vytvořit opěrný bod kontaktu. Je laskavější pomoc přijmout než ji odmítnout jen proto, aby si člověk dokázal nezávislost.“* (Goffman, 2003: 138). Tímto chováním postižený chrání normální osoby v jeho blízkosti.

Jako opatření inkluze bývá významněna sociální prostupnost veřejných prostor a diverzita *„...čím užší je spojení stigmatizovaného s normálními, tím více se bude sám vnímat nestigmaticky, ačkoli v některých kontextech tomu bude právě naopak“* (Goffman, 2003: 125). Na jednu stranu se stigmatizovaný snaží mít identitu normálního a postižení jej odpuzuje, zároveň se identifikuje s hanbou a studem za své postižení. Tímto se snaží najít východisko v „očistění vlastní skupiny“ a v normifikaci nejen svého chování, ale i chování

ostatních členů skupiny. Stereotypizace vnímání stigmatizovaných se týká nejen zdravých lidí, ale promítá se i do jejich reflexe vůči vlastní skupině. Tento fakt je zajímavým motivem pro výzkumné účely v sociální pedagogice, konkrétně v oblasti inkluzivních mechanismů. Badatelský zájem by se například týkal analýz sociálních praktik stigmatizovaných, konkrétně způsobů hodnocení osob z vlastní kategorie a z kategorie běžné populace.

Jaké myšlenky lze uplatnit pro sociální pedagogiku?

- Pro sociální pedagogiku je Goffman inspirativní svým dramaturgickým pojetím, ve kterém spatřujeme metodologický potenciál analýzy socializačních procesů specifických sociálních skupin. Podněty z Goffmanových originálních pojmů lze využít pro vysvětlení sociálních procesů v oblasti sociální inkluze, rovného přístupu k sociálnímu uznání nebo k rovným životním příležitostem. Je zřejmé, že zavedení principů inkluzivní otevřené komunikace nelze reálně uskutečnit s každým, ale lze nastavit podmínky pro tuto komunikaci mezi všemi sociálními skupinami „*Aby mezi sebou mohli lidé bez zábran a důvěrně komunikovat, musí si být jisti citěním ostatních. Musí si být jisti nejen tím, co ostatní pronesou, ale i tím, co zůstane nevyřčeno*“ (Goffman, 2018: 187).
- Sociální pedagog zastává tzv. diskrepantní roli, je v roli specialisty i školitele. Sociální pedagog vidí za tzv. fasádu cílových skupin, což je mimořádně náročné na udržení profesní role a tzv. nevyhořet. Pro jeho vzdělání je tak nutný osobnostně sociální výcvik.
- Goffman se věnoval popisu sociální nejistoty, což lze podnětně využít při komunikaci s osobami se sociálním znevýhodněním, starci nebo nemocnými. Systém pravidel a norem nadřízenosti a podřízenosti sice zajišťuje tzv. jistoty, ale je diskutabilní, zda je tento systém sociálně férový. Doplňme, že Allport prokázal platnost své kontaktní hypotézy (1954), která se týkala zmíněné sociální nejistoty. Protiklady mezi lidmi se nivelizují, pokud tito lidé sdílí společnou mezní situaci, ve které si musejí pomáhat.
- Strategie jednání založená na „manipulování s dojmy“ je institucionálním předdefinováním situace s mocensky hierarchickými identitami. Sociálně vyloučené skupiny nemají šanci poměry zpochybnit, aniž poruší sociální normy. Reakcí na strategii „manipulování s dojmy“ bývá strategie „hraná neschopnost“. Obě strategie

disponují mocenskou manipulací, kterou mohou zneužívat jak lidé nadřizení, tak lidé podřizení. Proti tomu vystupuje sociální pedagogika, která se ve svém kritickém působení snaží podporovat veřejný dialog a pluralitní vykomunikování rovných šancí pro všechny sociální skupiny. K tomuto cíli potřebuje sociálního pedagoga znalost každodenního vědění cílové skupiny.

- Sociální pedagogika vychází z Goffmanova tvrzení „*Normální a stigmatizovaný nejsou ani tak osoby jako spíše stanoviska.*“ (Goffman, 2003: 157). Odhalení nerovných životních šancí nespočívá na špatných charakterových vlastnostech lidí v mocenských pozicích, ale na sociální distribuci vědění, která stvrzuje hierarchické vztahy. Sociální pedagogika na základě rovného přístupu otevírá možnosti ke sdílení perspektiv jedinců intaktních i postižených nebo bohatých i chudých. Koncept normality diferencuje, proto je vhodnější aplikovat koncept přijetí diverzity. Každý člověk zastává několik identit, které se diskursivně neustále přetvářejí a odlišně zvýznamňují v různých situačních kontextech. Podstatou působení sociální pedagogiky je snaha o uvědomění si, že každý člověk má rovná práva bez ohledu na svou aktuální identitu.

2.7 Vysvětlení klíčových pojmů pro sociální pedagogiku v teorii L. S. Vygotského

Vygotského analýza myšlení a řeči dítěte je z pedagogického hlediska inspirativní a optimistická. Pro obor sociální pedagogika, resp. pro definice oboru považujeme za klíčové tři Vygotského názory a následující pojmy: vnitřní řeč, vnější řeč, zóna nejbližšího vývoje.

Je myšlení a řeč to samé nebo není?

První názor se týká sociální podmíněnosti propojení vývoje myšlení a řeči. Myšlení a řeč mají geneticky odlišné kořeny, nicméně je nelze zkoumat odděleně. Základním faktem je „závislost vývoje myšlení na řeči, na prostředcích myšlení a na sociálně-kulturní zkušenosti dítěte“ (Vygotskij, 2017: 62). Myšlení dítěte prochází předřečovým stadiem (žvatlání). Již ve třetím týdnu života dítě reaguje na lidský hlas. Kolem druhého roku života se protíná linie myšlení a řeči. Myšlení se stává verbálním a řeč se stává intelektuální. Dítě v té době chápe, že každá věc má své jméno. To je zlomový okamžik, řeč dítěte se stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči. Poznává se to podle rychlého rozšiřování slovní zásoby a podle

dotazů, co která věc nese za název. Chápání vztahu mezi znakem a významem je zásadní. Spojení mezi vývojem dětského myšlení a sociálním vývojem dítěte spočívá v jednotě sdělování a zobecnění. Vztah myšlenky a slova a vztah zobecnění a sdělování jsou ústřední otázkou. Lidská řeč má sociální funkci. Dětské monology jsou základem pro pozdější tzv. vnitřní řeč a realistické myšlení. Prvotní řeč dítěte je sociální, nikoli ještě socializovaná. Prostředí rodiny a podmínky výchovy mají vliv na to, zda dítě mluví egocentricky nebo sociálně. Socializace řeči v rodině nastává brzy, týká se snahy o porozumění, naplnění potřeb, vyslechnutí pokynů atp. Dětské myšlení se vyvíjí od sociálního k individuálnímu. Myšlení a řeč jsou klíči k pochopení podstaty lidského vědomí *“Smysluplné slovo je mikrokosmem lidského vědomí“* (Vygotskij, 2017: 130).

Vnitřní řeč se rozvíjí funkčním a strukturním osamostatněním od vnější řeči, přechodem k egocentrické řeči a pak teprve nastává vnitřní řeč. Vývoj vnitřní řeči je vymezený zvnějšku, vývoj logiky dítěte je funkcí jeho socializované řeči. Je potřebné rozlišit proces slovní paměti a proces vnitřní řeči. Nejde o stejné jevy, slovní paměť determinuje povahu vnitřní řeči. Vnitřní řeč nepředchází vnější řeči, ani ji nereprodukuje v paměti, je jejím protikladem (sublimuje řeč v myšlení). Vnitřní řeč není řeč minus zvuk. *„Vnitřní řeč se vyvíjí postupným hromaděním funkčních a strukturních změn, odděluje se od vnější řeči dítěte spolu s diferencováním sociální a egocentrické funkce řeči a řečové struktury, které si dítě osvojuje, se stávají základními strukturami jeho myšlení“* (Vygotskij, 2017: 62). Egocentrická řeč předchází vývoji vnitřní řeči, při vstupu do školy přerůstá do vnitřní řeči. Egocentrická řeč je klíčem ke zkoumání vnitřní řeči. *„...je egocentrická řeč řeči vnitřní podle své psychologické funkce a vnější svou strukturou. Jejím účelem je přerůstání do vnitřní řeči“* (Vygotskij, 2017: 121). Závěr potvrzuje zařazení egocentrické řeči do sociální řeči. *„Vnější řeč je procesem změny myšlení ve slova, jeho materializací a objektivací“* (Vygotskij, 2017: 119).

Verbální myšlení je průnikem myšlení a řeči, nicméně oba procesy nelze ztotožňovat, jsou geneticky odlišné. Pro verbální myšlení jako celek je jednotkou význam slova. Základní funkcí řeči je spojení dorozumívání, pojmů a zobecnění. Je důležité nepopisovat *„proces vývoje významů a proměnu jejich struktury, ale proces fungování významů v živém průběhu verbálního myšlení“* (Vygotskij, 2017: 111). Myšlení a slovo fungují jako dva rozdílné modely. Řeč není zrcadlovým obrazem myšlenek. *„Řeč není vyjádřením hotové myšlenky. Myšlenka, která se proměňuje v řeč, se transformuje a mění svou podobu. Myšlenka se ve slově nevyjadřuje, ale realizuje“* (Vygotskij, 2017: 114). Celek vzniká na základě vnitřní

protikladnosti významu a slova, neshoda mezi gramatikou a logikou, mezi fyzickou a sémantickou stránkou v dětské řeči je podmínkou pozdější jednoty.

J. Bruner vyzdvihl Vygotského přístup, kdy explanace myšlení „*musí vycházet ze sociálních, kulturních a historických podmínek prostředí, v němž myšlení funguje a rozvíjí se*“ (Vygotskij, 2017: 141). Sociogeneze k tomu přidává požadavek studovat řeč z hlediska obsahu, příčin vzniku a funkcí, které plní. Zde je třeba zmínit význam diskursů na řeč jako parole a řeč jako langue, jak vyvětlil F. de Saussure v „Kurzu obecné lingvistiky“ (2007). Komunikační psycholinguista Rommetveit podpořil Vygotského tvrzení o sociální podmíněnosti řeči „*řečová činnost lidí má vždy nějaký komunikační účel a je determinována sociálními podmínkami příslušného kontextu. Nelze ji proto zkoumat izolovaně..., nýbrž právě v rámci tohoto sociálního kontextu*“ (Vygotskij, 2017: 141).

Druhý názor se týká vztahu vývoje a učení. Omylem psychologických výzkumů byl předpoklad, že problémy učení se analyzují prostřednictvím intelektuálního vývoje dítěte. „*Jako sadař, který chce zjistit stav svého sadu, nebude jednat správně, bude-li hodnotit sad jen podle jabloní, které dozrály a přinesly plody, ale musí počítat také s dozrávajícími stromy, tak i psycholog musí nutně při hodnocení stavu vývoje počítat nejen s dozrálými, ale rovněž s dozrávajícími funkcemi, nejen s aktuální úrovní, ale i se zónou nejbližšího vývoje*“ (Vygotskij, 2017: 98). Dětský věk má základní strukturu postavenou na uvědomování a osvojování. Vygotskij zastával tezi, že procesy učení a vývoje nejsou ani nezávislé, ani spojené. Vztah vývoje a učení je tradičně (Piagetem) nahlížen jako nezávislý, kdy vývoj nejprve musí dozrát ke stavu umožňujícím určité formy učení. „*Učení může nejen následovat krok za krokem po vývoji, ale může jít před vývojem, posunovat jej kupředu a vyvolávat v něm neologismy*“ (Vygotskij, 2017: 87). Psaná řeč je uvědomované užívání znaků, mluvená řeč je neuvědomovaná. Psaná řeč vyžaduje abstrakci, je to řeč bez zvuku. Abstraktní řeč operuje s představami (mimo situační kontext), není vyslovována, což pro děti znamená obtíž. „*...dítě umí vyslovovat nějakou hlásku, ale neumí ji vyslovovat záměrně... dítě má určité znalosti v oblasti řeči, ale neví, že si je osvojilo*“ (Vygotskij, 2017: 95). Učení písmu probouzí k aktivizaci funkce, které u dítěte na prvním stupni dosud nedozrály. V rozporu k Piagetově konceptu Vygotskij konstatoval osvobození se „*od starého bludu, že vývoj musí nutně dokončit své cykly, plně připravit základ, na němž může učení stavět*“ (Vygotskij, 2017: 100). Z pohledu časovosti pak formuloval zásadní tvrzení „*učení jde vždy před vývojem*“ (Vygotskij, 2017: 96).

Třetí názor se týká zóny nejbližšího vývoje. Hybnou silou vývoje jedince je učení, nikoli zrání (na rozdíl od Piageta). Sociální učení funguje před vývojem. Zóna nejbližšího vývoje je vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu dítěte a potenciální vývojovou úrovní dítěte. Vytváření pojmů je aktem zobecňujícího myšlení, nikoli aktem paměťového seskupení asociací. Pojmy ve smyslu významů slov, se vyvíjejí pomocí opakovaného strukturování těchto zobecnění. Významy slov nejsou ukončeným procesem, jejich rozvoj a ukotvení nastává v další životní zkušenosti. Proces vývoje pojmů zahrnuje řadu funkcí, například záměrnou pozornost, logickou paměť, srovnávání, abstrakci atd., nejde jen o paměťové učení. U běžných pojmů nevzniká uvědomovanost a systém, jejich spojení vzniká empiricky. Vědecké pojmy jsou naopak součástí systému, spojení jsou nadempirická. Ovládání vědeckých pojmů má jiný typ vývoje, než běžných pojmů. „*Systém je tím novým, co vzniká v myšlení dítěte zároveň s vývojem jeho vědeckých pojmů a co posunuje celý jeho intelektuální vývoj na vyšší stupeň*“ (Vygotskij, 2017: 105).

Děti se mezi sebou liší v zónách nejbližšího vývoje, podobnost úrovní v aktuálním vývoji není určující pro dynamiku intelektuálního vývoje. „*V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a vede vývoj za sebou.*“ (Vygotskij, 2017: 99). „*Možnosti učení se vymezují zónou jeho nejbližšího vývoje*“ (Vygotskij, 2017: 100). Zóna nejbližšího vývoje znamená dozrávající funkce k intelektuální činnosti. *Tím se také odlišuje učení dítěte od drezury zvířat*“ (Vygotskij, 2017: 102). Podstatou učení ve škole je aktivovat funkce v procesu dozrávání, tzn. v zóně nejbližšího vývoje. Učení je zdrojem vývoje.

Jaké myšlenky lze uplatnit pro sociální pedagogiku?

- V souvislosti s edukací dětí se sociálním znevýhodněním je častou překážkou nerozvinutý vývoj řeči. Ve školním prostředí pak toto opoždění způsobovalo přeřazování žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Vygotského výzkumy lze využít jako argumenty pro inkluzivní přístupy. Požadavek povinné institucionalizované péče v předškolních zařízeních, zvláště pro děti žijící v zanedbávané rodinné výchově, se jeví jako sociálně užitečné.
- Sociální pedagogika sdílí Vygotského tvrzení o podmíněnosti vývoje myšlení dítěte prostředím. Analýza kognitivního vývoje dítěte „*musí vycházet ze sociálních, kulturních a historických podmínek prostředí, v němž myšlení funguje a rozvíjí se*“ (Vygotskij, 2017: 141).

- Pro vyrovnávání rozdílů v kognitivním a sociálním vývoji dětí, způsobených odlišnou (opožděnou) primární socializací, je podstatné Vygotského tvrzení o hybné síle sociálního učení. „*V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a vede vývoj za sebou.*“ (Vygotskij, 2017: 99). Opět se zvyznamňuje nápravná a vyrovnávací funkce školy při případné zanedbávající výchově v rodinách ohrožených sociálně patologickými jevy.

2.8 Shrnutí kapitoly

Ve druhé kapitole jsme se zabývali výkladem základních pojmů z definic sociální pedagogiky, které byly ukotveny prostřednictvím vybraných sociálních teorií, reprezentovaných různými autory. Nabídka koncepcí a pojetí vzdělávání, čerpaná ze sociálních teorií různých autorů, tvoří jen zlomek inspirací pro sociální pedagogiku. Jednotlivé pojmy vztahově zvyznamněné do teoretických rámců o sociální realitě je třeba chápat z pohledu perspektivismu. Převážná většina autorů spadá do oblasti sociálních věd, nicméně tím není řečeno, že by sociální pedagogiku nemohly inspirovat poznatky věd přírodních. Příkladem této provázanosti jsou myšlenky kognitivních biologů Varely a Maturany (2016). Poněvadž je komplexní vymezení působnosti sociální pedagogiky nad rámec jedné knihy, zaměřili jsme svůj tematický záběr na interakci jedince a (sociálního) prostředí. Jednotlivé interpretace pak byly aplikovány na problematiku sociální inkluze do škol. Sociální inkluzi považujeme za jeden z nosných edukačních principů sociální pedagogiky, což je rozvedeno ve třetí kapitole.

Pro teoretické ukotvení oboru Sociální pedagogika jsme se nechali inspirovat Bertrandovou publikací (1998), ve které vytvořil a popsal klasifikaci teorií vzdělávání. V tomto smyslu stojí kritérium výběru zejména na personalistických, kognitivně psychologických a kritických sociálních teoriích. V procesu ukotvení definic, popisujících působnost sociální pedagogiky, považujeme za klíčový bod výkladu teoretická vysvětlení o vzniku a utváření (každodenního) vědění jedince (sociálních skupin) v interakci se svým prostředím. Problematika distribuce a sedimentace vědění v procesu socializace jedince, stejně tak i kulturně sociální kontext vlivu prostředí, tvoří základ pro jeho projevy jednání a sociální komunikaci ve společnosti. Sociální pedagogika zde plní funkci pomáhající profese, která usiluje o reálné naplnění autonomie jedince a jeho sebeurčení. V souladu s názorem autorek z oblasti speciální pedagogiky se analogicky ztotožňujeme s tvrzením, že „je nutné

mít neustále na zřeteli rysy lidské existence, jako je křehkost, zranitelnost, závislost a smrtelnost. Nad těmito stránkami člověka nemáme žádnou moc, nezvolili jsme si je a nemůžeme je vůlí ani odstranit. Odpovědí na tyto stránky lidské existence je péče“ (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012: 11). Pokud spojíme hodnoty autonomie, sebeurčení a péče, pak je zřejmé, že sociální pedagogika usiluje v oblasti edukace o rovný a spravedlivý přístup k materiálním a duchovním statkům všech členů společnosti. Podmínkou uskutečnění tohoto přístupu je porozumění a sdílení života na základě sociálního dialogu mezi aktéry s rozdílnými identitami, kulturním kapitálem nebo socializačními vzorci. Jinakost je zde vnímána jako sociální prostor rozvíjející ducha, empatii a cit jedince. Sociální podstata učení spočívá na osobním seberozvoji prostřednictvím vnímání identit druhých bytostí, které ke mně promlouvají. Člověk bytuje ve svém těle a zároveň tvoří svým tělem propojení s okolním prostředím.

3 Charakteristika strategických vzdělávacích dokumentů zaměřených na sociální inkluzi

3.1 Inkluzivní vzdělávání

Sociální pedagogika staví na principech rovných šancí na vzdělávání, sociální spravedlnosti a uznání jinakosti. Zavádění sociální inkluze do škol je podle našeho názoru součástí implementace principů sociální pedagogiky. Inkluze je způsob přístupu k žákům, podobně jako pedocentrismus. Nejde o vědní obor. Inkluzivní pedagogika/edukace/vzdělávání je tak jen označením pro (společenské) přijetí a realizaci myšlenek rovného přístupu ke vzdělávání. Podstatu inkluzivní školy lze charakterizovat pravidlem zmíněným v Katalogu podpůrných opatření „škola je tu pro žáky, a nikoliv naopak“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 86). Obdobně trefný výrok o školské inkluzi zní: „Žák je normální, i když je s postižením“ ((Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 88). V obou výrocích je latentně vyjádřen předpoklad nového pojetí vzdělávání. Inkluzivní (společné, sjednocené) vzdělávání se zaměřuje na prioritu přirozenosti pohybu (výskytu), svobody volby a uznání (zpřístupnění) jinakosti. Dichotomické nazírání na žáky podle kritéria normality a následné segregování všech, kteří mají diagnózu odchylojící se od mainstreamu, se v novém tisíciletí stalo terčem sociální kritiky. Inkluze představuje jednu z cest (je prostředkem) ke kvalitnímu vzdělání. Problematika inkluze tvoří komplexní systém vzdělávací politiky a rovněž i úroveň kultury mezilidských vztahů. Filozofická podstata školní inkluze a sociální (celospolečenské) inkluze je založená na humanistickém východisku rovných práv všech lidí a na sociální spravedlnosti. Z pohledu (vzdělávací) politiky, ekonomiky nebo legislativy lze konstatovat, že vize kvalitní školy vycházející z inkluzivních mechanismů je „technicky“ realizovatelná. Problém nastává při konkrétním fungování inkluzivních mechanismů ve škole, resp. v představách o inkluzi nejen u školských aktérů, ale i všech členů společnosti. Pokud si uvedeme příklad z akademického diskursu, tak zavádění školské inkluze v posledním desetiletí prošlo dynamickým vývojem. Před rokem 2016 se vedla vzrušená polemika o rozsah organizačních změn, které inkluze způsobí v českém školství. Zastánci plošné inkluze stáli proti zastáncům částečné inkluze, ačkoli oba tábory zastávaly podobný cíl. Tímto cílem byla rovnost vzdělávacích příležitostí a umožnění individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Tzv. inkluzionisté, neboli zastánci psycho-sociálního modelu inkluze (Lazarová et al, 2015:

13), vyzdvihovali hodnoty rovnosti, diverzity, komunitního života, participace nebo individualizace pro žáky s postižením nebo znevýhodněním v praxi škol hlavního vzdělávacího proudu. „*Současný stav opakovaně vytváří a rozmnožuje nerovnost možností životního uplatnění pro žáky speciálních škol a jejich potomky. Selektivní mechanismy školství nevytvářejí pro žáky s postižením stejné možnosti pro uplatnění v životě*“ (Lechta a kol., 2016: 61). Opozici tvořili zastánci a pracovníci speciálního školství neboli přívrženci psycho-medicínského modelu inkluze. Tito argumentovali pro udržení forem speciálního školství, poněvadž právě homogenní prostředí lépe vyhovuje potřebám žáků s postižením nebo znevýhodněním. Oba tábory své argumenty pochopitelně neměly problém obhájit. Tzv. Inkluzionisté se opírali o axiologickou dimenzi rovných práv pro všechny a jedinečnosti každého člověka, resp. prožití kvality jeho života. Zároveň těžili z politického tlaku nadnárodních mocenských organizací (OSN, resp. orgány a agentury UNESCO, OECD, Rada Evropy, EU, Amnesty International ad.), které podporovaly diskursivní proud propagující přizpůsobení školního prostředí potřebám žáka. Zde je vhodné zmínit určitý negativní dopad mediálního zpolitizování inkluze do škol, která se ve školní realitě projevovala zejména ze strany rodičů jakostním hodnocením tzv. inkluzivních (férových) škol. Přívlastek „inkluzivní“ škola byl chápán jako protipól k prestižní škole, přičemž nešlo jen o posouzení kvality školy jako takové, ale i o latentní připomínku k sociokulturnímu složení žáků. Oproti tzv. Inkluzionistům odkazovali zastánci speciálního školství na fungující několikaletý systém segregovaného školství, kde žáci mimo hlavní vzdělávací proud dostávají odbornou vzdělávací péči přímo korespondující s jejich postižením nebo znevýhodněním. Školská infrastruktura připravovala jasně vymezené pracovní pozice (speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník) a specializovaná pracoviště, které se věnovaly žákům s postižením nebo znevýhodněním. K dispozici bylo několik forem školní integrace, případně integrace na přechodu k inkluzi (individuální skupinová, obrácená). V individuální integraci navštěvuje žák s postižením běžnou školu, ve výuce má jako podporu asistenta pedagoga. Ve skupinové integraci se ve vybraných předmětech výuky setkává homogenní skupina žáků s postižením s intaktními žáky. Hovoříme o speciálních třídách, třídách Unit nebo poradenských centrech. Obrácená (též preventivní) integrace se týká speciálních škol, kam jsou zhruba v poměru 1:3 přijímáni i žáci intaktní. Kromě potenciálních sociálních přínosů zde hrají roli i pragmatické aspekty typu obav z náročnosti studia na běžné škole nebo doplnění počtu žáků ve speciálních školách. Zásadní otázka tedy zněla: Je pro žáky vhodnější homogenita nebo heterogenita při

akceptaci školy na míru? Nezbytnou podotázkou pak bylo: Co znamená integrace a co znamená inkluze?

Vysvětlení výše položených otázek poskytli speciální pedagogové Zilcher, Svoboda (2019) „*Jako speciální pedagogové zároveň proces postupného prosazování inkluzivních principů v českém vzdělávacím systému vnímáme v oblasti vývoje přístupu společnosti k osobám s postižením či znevýhodněním jako logický další stupeň předcházejícího (a dosud jednoznačně přetrvávajícího) principu integrativního*“ (Zilcher, Svoboda, 2019: 19). Obdobně Lechta zmiňuje, že „*pouze komplementární vztah inkluzivní a speciální pedagogiky může zajistit úspěšnost inkluze*“ (2016: 46) Podle jeho názoru přivítali zástupci speciální pedagogiky (například tehdejší EASE – Evropská asociace pro speciální pedagogiku) koncept inkluzivní edukace s nadšením jako šanci.

Před integrací probíhalo vzdělávání dětí s postižením v našem školství segregovaně od škol hlavního vzdělávacího proudu, konkrétně v systému speciálního školství. Cílem takového vzdělávání nebylo vyloučit děti s postižením od dětí intaktních, ale poskytnout těmto dětem specializované prostředí a edukaci pomocí specificky teoreticky a prakticky proškoleného pedagogického personálu. Autoři Zilcher, Svoboda (2019) dokonce psali o pozitivní korelaci segregace mezi upravenými podmínkami vzdělávání a dosahování vzdělávacích výsledků. Toto vysvětlení se velmi často objevovalo jako argument (proti plošné inkluzi) například v týdeníku Učitelské noviny v období před r. 2016.

Integrovaní žáků bylo v českém školském prostředí chápáno jako možnost sjednocení žáků s postižením se žáky intaktními pod podmínkou, že se žáci s postižením přizpůsobí požadavkům a nárokům školy. Hovořilo se o tzv. integrabilitě, jež spočívala v otevřenosti a připravenosti běžných škol edukovat dohromady žáky s postižením se žáky intaktními. (Šmelová a kol., 2017) Pojetí této integrace spočívalo v logice postavené na převážně kognitivně orientované výuce, kterou žáci musejí zvládat. Jinak řečeno cílem výuky bylo „stíhat“ množství předepsaného učiva, zejména prostřednictvím paměťového učení. Žáci pak mezi sebou „férově“ soutěžili o známky a ti, co dosahovali opakovaně neúspěšných výsledků, byli navrženi k přeřazení. Méně častým případem pro přeřazení žáků bylo sociálně nezpůsobilé chování žáka. Obdobně jako v případě segregace platil v běžné škole souhlas s homogeností školní třídy ve smyslu rozptylu známek 1-4. V takto nastaveném školním prostředí dávaly smysl argumentace, že žáci s postižením (nebo se znevýhodněním) se v běžné škole trápí a pro učitele znamenají pedagogickou zátěž, která brzdí rozvoj intaktních

spolužáků. V současnosti se integrace žáka s SVP chápe jako „*možnost vzdělávat se s ostatními, avšak měl by plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle s ostatními, za předpokladu adekvátní podpory v kompenzaci jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jeho schopnosti přizpůsobit se vzdělávacímu prostředí školy*“ (Zilcher, Svoboda, 2019: 24). V jiných současných definicích se místo zásadních rozhodnutí, kde a jak žáka s SVP vzdělávat doporučuje využívat průběžnou diagnostiku: „*Žáci by měli být vyučováni ve speciální třídě nebo mimo třídu pouze po nezbytný čas v předmětech, ve kterých se výrazně projevuje jejich jinakost...*“ (Lechta a kol., 2016: 144). Inkluzivně orientovaná edukace by se měla zaměřit na silné stránky žáka s SVP.

K pochopení inkluze je třeba vnímat rozdíl mezi dosažením školské inkluze a (celo)sociální inkluze. Zúžení působnosti inkluze čistě na školské prostředí je z podstaty věci nesmyslné, protože realizaci inkluze nelze dosáhnout pouze změnou legislativy, navýšením normativů, poskytováním speciálních vzdělávacích potřeb nebo organizačními zásahy do systému školské soustavy. Jmenované aktivity jsou jen prostředky pomáhajícími k inkluzivní škole. Skutečná inkluze může vzniknout v podmínkách, kde lidé vzájemně uznávají jinakost, diverzitu, rovnost přístupu, lidskou podporu, komunitní soudržnost, autonomii každého jedince. Lze konstatovat, že se zde prolíná dialektický vliv společnosti na školu a školy na společnost. Škola může přispět k inkludované společnosti například vyvážeností domén kurikula. Kalhous s Obstem (2009) definovali doménu kognitivní, afektivní, psychomotorickou. K těmto doménám je vhodné přiřadit doménu osobnostně-sociální (Klapko, 2012). Jednotlivé domény produkují rozdílné výstupy, konkrétně znalosti (kognitivní), postoje a city (afektivní), tělesné dovednosti (psychomotorická), povahové vlastnosti a společenské normy (osobnostně-sociální). Už Komenský (2008) definoval pomocí triád dosažení jednotící harmonie. K optimálnímu dosažení didaktických efektů výuky je nutné na úrovni jednotlivce propojit myšlení, cítění, konání, aneb hlavu, srdce, ruku. Na úrovni institucionální pak Komenský vyzdvihoval triádu teologie (chrám), politika (obec), filozofie (škola). Současná společnost může k inkluzi přispět preferencí humanitního přístupu ve veřejné sféře. Například na trhu práce je důležité prosadit myšlenku jedinečnosti každého člověka a odložit posuzování jedince podle jeho normovaného vzhledu, výkonnosti nebo využitelné pracovní energie. Jiným příkladem je nadřazený (medicínský) přístup, který z lidí s postižením (se znevýhodněním) dělá klienty pro intervenci, či léčbu. Místo dialogu a participace lidí s postižením na veřejném životě jsou jim v „jejich zájmu“ nadiktovány a tím i

omezeny možnosti přístupu do sféry distribuce veřejných statků (Walzer, 2000). Je evidentní, že nasměrování školy nebo společnosti k inkluzi je proces dlouhodobý a komplexní. Zásadní úlohu sehrává porozumění lidí jako členů společnosti, situovanost volby pojetí inkluzivních mechanismů a hodnotové nastavení interpersonálních vztahů. Do vzdělávací politiky jako součásti sociální politiky se zapojuje množství organizací na úrovni nadnárodní i národní (regionální). Kromě školských organizací a vládních orgánů se v procesu zavádění inkluze do škol a nastolení rovných příležitostí ve společnosti intenzivně angažují neziskové nevládní organizace. Přínosem je participace subjektů v neformálním vzdělávání v podobě volnočasových aktivit sdružujících děti s postižením nebo znevýhodněním a dětí intaktních. V českém, resp. československém pedagogickém prostředí působili inkluzivně smýšlející a konající (sociální) pedagogové. Můžeme zmínit odkaz F. Bakule, který v problematice inkluze dosáhl světového uznání. Rovněž akademický sektor vstupuje do role významných aktérů, podílejících se na sociální inkluzi do škol. Z těch nejpodstatnějších činností jmenujme například výzkumnou a publikační činnost, vysokoškolskou přípravu budoucích školských aktérů nebo participaci na kurikulárních dokumentech. V rámci akademické obce se pochopitelně o problematiku inkluze zajímají různé vědní obory. V pedagogických vědách se pojetí inkluze věnuje například speciální pedagogika, inkluzivní pedagogika a sociální pedagogika.

Pojetí školské inkluze chápou (nejen) pedagogičtí aktéři různorodě. Ainscow (2006, in Zilcher, Svoboda, 2019) jmenoval šest pojetí inkluze: jako koncept poskytování speciálních vzdělávacích potřeb, jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování, jako reakce na ohrožení exkluzí, jako podpora školy pro všechny, jako vzdělání pro všechny, jako společenský a hodnotový přístup. Častým a zároveň kritizovaným případem tzv. implementace inkluze do výuky je přístup akutního plošného umístování žáků s SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu. Autorky Hájková, Strnadová psaly o tzv. „fyzické inkluzi“ (2010: 91). Toto pojetí může vést k rozčarování z narůstajících problémů, protože změna podmínek školského prostředí směrem k inkluzi se týká i identifikace všech aktérů s danou změnou. Reakce na inkluzi se u školských aktérů (rodiče, učitelé, spolužáci) nedají naprogramovat. Nepřípravenost školských aktérů nebo nepochopení cílů inkluze ve škole může vyústit k odmítavým postojům vůči žákům s SVP.

Pojetí inkluze se utvářelo paralelně s modely přístupů k lidem s postižením nebo se znevýhodněním. Připomeňme, že v r. 1980 WHO definovala postižení na základě biologicko-

orgánovém, psychicko-funkčním čili somatopsychickým, sociálním. „*Míra znevýhodnění člověka s postižením je závislá i na materiálních podmínkách života, společenském postavení, na jeho možnosti přijímat a dostávat pomoc a podporu od jiných lidí*“ (Lechta a kol, 2016: 62). Zmíněné konstatování lze výzkumně uchopit pomocí dispozitivní analýzy (Keller, 2007), která dokáže systematicky interpretovat kulturu vytvořené materiální podmínky (materializace) a způsoby jednání (diskursivní a nediskursivní praktiky). Autoři Zilcher, Svoboda (2019) předložili čtyři přístupy: medicínský, funkční, sociální, integrovaný. V medicínském modelu je postižený člověk vyloučen z veřejného života a umístěn do speciálního prostředí, kde se stává objektem speciální péče odborníků. Jeho postižení je definováno jako porucha organismu, odchylka od normy, čímž se zvýznamňuje a personifikuje diagnóza, která se stává jeho novou identitou, člověka-pacienta. V tomto duchu psal E. Goffman o stigmatu tzv. diskreditovaných a diskreditovatelných jedinců. Lze konstatovat, že medicínský model k postižení se soustřeďuje na tělo jedince. Lechta (2016) datuje medicínský model do počátku institucionální péče o děti s postižením, a to do doby osvícenství. Nedostatek odborných znalostí na straně zapálených filantropů byl tehdy kompenzován spoluprací s lékaři. Medicínský diskurs v době osvícenství byl orientovaný na průzkum odchylek, což mělo v pedagogice důsledek biologizujících mechanismů. Bližší analýzy o léčebných procedurách v osvícenství v kontextu dominantních diskursů lze najít v dílech M. Foucaulta. Biologizující pojetí, sledující poruchu funkce nebo poškození orgánu, je v edukaci stále přítomné. Například v sociálním poradenství se rozlišují cíle orientované na klienta a na prostředí. U nás převažuje klientský, léčebně orientovaný přístup na žáky s PNO (Lechta místo termínu „speciální vzdělávací potřeby“ žáků doporučil používat zkratku žáci s PNO, což znamená postižení, narušení, ohrožení), kdy odborníci z oblasti speciální pedagogiky, sociální péče Tímto výčtem nechceme tvrdit a výchovného poradenství doporučují adekvátní postup výchovného působení. Aktuální lékařské výzkumy však potvrzují, že „*struktura a funkce mozku se navzájem ovlivňují a značnou měrou je lze působením prostředí modifikovat*“ (Lechta a kol., 2016: 46). Moderní rehabilitační cvičení dokáže napravit některá postižení do takové míry, že jedinec je schopný fungovat v intaktní společnosti. Funkční model se snaží o návrat postiženého jedince mezi intaktní zdravou populaci a participaci na trhu práce. V praxi je tedy využit ten zdroj sil, který postiženého člověka nelimituje a díky němuž dokáže být konkurenceschopný. V sociálním modelu se na rozdíl od předchozích dvou modelů úhel pohledu nahlíží z působení prostředí, resp.

společnosti pro jedince, nikoli z možností působení jedince pro společnost (jako v případě funkčního modelu). Podstatou sociálního modelu k postižení je nastavení norem a požadavků společnosti v tom smyslu, jak dokáže člověka s postižením aktivizovat a připravit mu prostředí pro plnohodnotný život a zabránění projevům stigmatizace a diskriminace. Nastavení norem a normalizace stojí na předpokladu uznání jinakosti všech lidí. De facto se tak normalizace jako nástroj selekce lidí vytrácí. Základem života každého člověka je právo na autonomii v řízení svého života. Integrovaný model se snaží propojit kontext situace postiženého ze sociálního, biologického a psychologického pohledu, tzv. biopsychosociální model. Model slouží k hodnocení funkčních schopností člověka s tzv. disabilitou. Zaměřenost pozornosti se neupíná k odchylkám od průměru u žáků s SVP nebo ke slovnímu zvýznamňování tzv. poruchy. Naopak, pozornost inkluzivně orientovaných školských aktérů se upíná k tomu, co tyto žáky posouvá, co se jim daří. Autorky Hájková, Strnadová (2010) správně upozornily na Vygotského (didaktickou) koncepci zóny nejbližšího vývoje. Škola nemá učit to, co žák ovládá, ale má ho posouvat v rámci individuální perspektivy vývoje. To znamená posouvat žáka tam, kam je schopen dojít (Vygotskij, 2018). Lechta (2016) psal v podobném duchu o tzv. interakčním modelu postižení, který je založený na interpersonálních vztazích a způsobech komunikace. V tomto smyslu je pozornost věnována dopadům postižení zvláště ve (stigmatizujících) reakcích ze strany intaktní veřejnosti. Goffman (2003) definoval stigmatizaci na základě hodnocení zafixovaných představ a očekávaných vlastností u postižených osob. Intaktní lidé neberou v potaz podmínky, v jakých lidé s postižením žijí a jak jejich postižení vzniklo. Spíše se řídí svými představami a reakcemi (zpravidla lítost, odmítnutí) o lidech s postižením. Na základě této pozice vyvozují a vymezují podmínky účasti na společenském životě. Výchova jedince s postižením tak řeší sociální problémy spojené s omezenějšími možnostmi seberealizace, osobnostního růstu nebo ovlivňování identity na základě společenského posuzování (Lechta a kol., 2016: 60). Společnost je odpovědná za podmínky vnímání lidí s postižením, protože produkuje nežádoucí vlivy prostředí (selekce, diskriminace, stigmatizace apod.) na jejich integritu.

Definice inkluze vychází z konceptu vlivu prostředí na jedince. Toto prostředí má být adekvátně pedagogicky přizpůsobeno (vzdělávacím) potřebám každého žáka, čímž vznikají podmínky pro přirozené a rovné vzdělávání všech. Sociální inkluze je záležitostí vhodného prostředí a připravenosti (vzdělávacích) institucí, nikoliv jednotlivců. *„Za inkluzivní uspořádání považujeme takové, které reflektuje možné obtíže přístupu určitých skupin do*

některých oblastí, a proto těmto skupinám věnuje specifickou pozornost a podporu s cílem dosáhnout vysoké míry otevřenosti prostorů ve vztahu ke skupině a zároveň s cílem podpořit obecné vědomí, že tyto skupiny jsou plnohodnotnou součástí příslušné oblasti. Inkluzivní uspořádání se takto týká pouze konkrétní oblasti a nikoli života jednotlivce či skupiny jako celku; je zakotveno v neustávajícím poměrování, nikoli ve výsledném stavu, který lze deklarovat.“ (MŠMT, 2010: 10). Jinak vyjádřeno, jde vlastně o „rovnost v různorodosti“ (Zilcher, Svoboda, 2019: 77), přičemž speciální vzdělávací potřeba se ve škole nechápe jako výsledek diagnózy, ale jako prů/běžný stav každého žáka, který se občas ve studiu přihodí. Inspiraci k myšlence přirozeného edukačního (inkluzivního) působení prostředí na organismus nalezneme například už v díle Komenského. Komenský uznával cykly a procesy v přírodě za učební prostředí, které poskytuje pomocí analogie vodítka pro sociální učení člověka. Komenskému šlo jednak o chápání různorodosti jako přirozeného údělu organismů, zároveň o sociální vzájemnost všech organismů jako podstaty existence. Palouš (1992) v tomto kontextu hovořil o „bytování“ organismů jako smyslu a účelovosti (teleologie) života. Vzájemná odkázanost všech na všechny je metaforicky vysvětlena pomocí Země jako jednoho organismu. Člověku je jako obrazu Božímu svěřena na Zemi správcovská funkce ve věcech světských. Funkčnost organismu Země je závislá na dokonalém spravování člověka pomocí smyslů, rozumu a víry. Inkluzivní pojetí společnosti může člověk uskutečnit, pokud dokáže upřednostnit humánní cíle před mocenskými: „Odpovědnost za druhého nesmí být přivlastňovací (dominující, ego-centrická), ani vyvlastňovací (domnělá tolerantnost na způsob laissez-faire), ale má být vypořádáním se s cizostí druhého v procesu spoluzakoušení a dialogu“ (Lechta a kol., 2016: 76).

Definici inkluze lze pojmout i jako pohled vzdělávání zaměřený na kultivaci kultury mezilidských vztahů: „*Za inkluzivní vzdělávání považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál“ (ČŠI, 2014: 11).*

Podle výzkumů nadnárodních organizací (např. OECD) se ukazuje, že školní selekce snižuje úspěšnost žáků a zvyšuje sociální rozdíly ve společnosti. Pro životní úspěšnost žáka s postižením nebo znevýhodněním na participaci ve společnosti je klíčové období společné docházky s intaktní populací v prostředích mateřské školy a prvního stupně ZŠ. Z tohoto

důvodu se jeví jako priorita vytvoření spravedlivějších podmínek založených na inkluzivních principech. „*Princip inkluze vyžaduje, aby se životní podmínky, životní standardy a podmínky bydlení osob s postižením co nejvíc přiblížily k těm životním podmínkám a životním modelům, které lidé v naší společnosti považují za obecně přijatelné*“ (Lechta a kol., 2016: 63). Podmínkou vzniku inkluzivní školy je sdílení stejného pojetí vize rovného přístupu ke vzdělávání všemi aktéry. V rámci vize se pochopitelně akceptuje pluralita názorů, která souvisí například s rozdílností individuálních potřeb žáků, rodičů, pedagogického sboru. Heterogenitu inkluzivního prostředí však musí propojovat myšlenka sociální vzájemnosti a participace všech aktérů na sdílené vizi. Inkluze ve škole utváří podmínky k novým sociálním podnětům, vybízí žáky ke vzájemné interakci, dává příležitosti k osobnostně-sociálnímu rozvoji jedince.

Mezi charakteristiky inkluzivního vzdělávání podle Lazarové et al. (2015) řadíme koncept rovných příležitostí ke kvalitnímu vzdělávání, naplňování individuálních potřeb žáka ve sdíleném společném prostředí školy, rozvoj lidských zdrojů ve smyslu podpory individuálních maxim rozvoje osobnosti žáka, participace každého žáka v komunitě školy, rozvoj podmínek a příležitostí k odstraňování sociálních bariér.

Jedním z hlavních rozdílů mezi inkluzí a integrací je přizpůsobení školního prostředí vzdělávacím potřebám žáka (inkluze) místo umožnění specifických podpor žákovi pro jeho zvládnutí studijních požadavků školy (integrace). Na úrovni škol se v inkluzi propaguje takové propojení mezi školami hlavního vzdělávacího proudu a školami speciálními, že žáci nevnímají výrazný rozdíl. Naopak v integraci dochází k exkluzivitě a expertnosti pedagogicko-psychologického přístupu ve školách speciálních, oproti školám hlavního vzdělávacího proudu. Rozporně se jeví i vnímání kvality škol, která v inkluzi má být obecně stejná/srovnatelná pro všechny žáky, zatímco v integraci má být kvalita specificky zaměřena na určitý typ diagnózy žáků. „*Zatímco integrace je spojována s pedagogikou speciálních potřeb (special needs education), inkluze v sobě implikuje tzv. školu pro všechny (education for all)...*“ (Pastieriková, Regec, Šmelová a kol., 2017: 12). Autoři Lazarová et al (2015) správně poznamenali na rozdíl mezi inkluzivním vzděláváním a inkluzí ve vzdělávání. V edukační praxi mají oba pojmy odlišný kontext bytí. V inkluzivním vzdělávání se například vnímání jinakosti všech aktérů projevuje jako uznání autonomie/svébytnosti žáka s postižením (nebo znevýhodněním) na jeho participaci ve výuce. V inkluzi ve vzdělávání je

jinakost jedním z požadavků a charakteristik, kterými lze určit, na jaké úrovni daná škola funguje.

Inkluze může být chybně zaměňována za přístup pozitivní diskriminace. Cílem pozitivní diskriminace je zrovnoprávnění a vyrovnávání šancí postižených nebo znevýhodněných jedinců s intaktní většinovou společností. K tomuto účelu se přizpůsobují podmínky a procesy životních šancí těchto jedinců takovým způsobem, aby získali přístup ke společenským pozicím, na které by bez této podpory neměli šanci dosáhnout. V inkluzi nejde o úlevy pro žáky se SVP při zachování náročnosti studia pro intaktní žáky. Naopak, v inkluzi se vyhováním vzdělávacích potřeb žáků má udržet kvalita vzdělávání ve smyslu přiměřených a vysokých nároků na všechny žáky. *„Neopodstatněné snížení nároků, neboť dítě „na to nemá“, je „líné“, může vést nejen ke ztrátě motivace vynakládat úsilí, ale i k dalším poškozením. Tím jsou ohroženy zejména děti s poruchami vývoje a učení a přitom s normálním intelektem.“* (Lechta a kol, 2016: 130). Tento přístup koreluje s výše zmíněným konceptem zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2018). Kvalita vzdělávání se neprojevuje pouze v samotné výuce, ale v celé kultuře školy (Hloušková, 2008) v aktivní radostné účasti všech žáků na utváření sociální reality v daném regionu (komunitě). Historický doklad tohoto pojetí kvality vzdělávání můžeme nalézt v činnosti tzv. zlínských škol. *„Jednotná škola musí respektovat individuální odlišnosti, nesmí být uniformní v učebních cílech, naopak musí být pružná a citlivá k individuálním potřebám dítěte... Pedagogický program jednotné školy byl založen na individualizované učební soustavě a na kolektivní samosprávné výchově“* (Kozlík, 1996:11).

V demokratickém státě proniká stále hlasitěji neuspokojení nad nerovnou příležitostí ke vzdělání pro mládež v posledních třech letech povinné školní docházky“ (Příhoda, 1931: 15).

Změna přístupu vnímání lidí s postižením nebo znevýhodněním spočívá v dekonstrukci (Derrida, 1993) běžně a nekriticky přijímaných norem a v dekategoriizaci identit. Například ukrajinský sociální pedagog A. S. Makarenko svým chovancům nabídl novou identitu „Gorkovci“, aby jednak změnil jejich (často delikventní) minulost (Pecha, 1999), zároveň aby podpořil jejich budoucí životní perspektivu. Intaktní veřejnost se snaží stylizovat dítě s postižením (nebo znevýhodněním) do role pasivního méněcenného příjemce péče, ale nikoli rovnocenného partnera. Společnost, resp. dominantní diskursy určují sociální vzorce, normy a pravidla chování. Každý člen společnosti se jim přizpůsobuje v procesu rodinné a školní socializace, kdy má možnost svobodně rozvíjet sociální kontakty. V sociální percepci funguje

tzv. atribuční komponent (Lechta a kol., 2016), kdy dětem s postižením (nebo znevýhodněním) jsou neprávem připisovány negativní vlastnosti (stereotypy). Na tento sociální náraz nejsou tyto děti připraveny. Zvláště v období rané socializace tyto děti potřebují kontakt s intaktními vrstevníky. Mají právo na podnětné prostředí, ve kterém mohou aktivně jednat. Pokud jsou ve školním prostředí ignorovány nebo latentně sociálně odmítány, mohou psychicky i somaticky onemocnět (Hornák, 2001, in Lechta a kol., 2016: 128). Dítě ztrácí Já-identitu, přestává mít pocit uspokojování vlastních potřeb, ve skupině se snaží neprojevat, v jednání volí defenzivní strategie vedoucí k vyhnutí se neúspěchu. Schoenebeck (1997) ve své koncepci amikace zdůraznil jako stěžejní atribut pro rozvoj osobnosti člověka, ponechat mu právo na sebeodpovědnost za své jednání už od narození. Skutečná pomoc dítěti s PNO se musí zaměřit na „*výchovu k samostatnosti, k co nejmenší závislosti na prostředí a na poskytnutí možností pro pracovní a sociální integraci*“ (Lechta a kol., 100, 2016).

Z pohledu neurobiologie lze rovněž prokázat prospěšnost inkluzivní edukace pro psychosociální vývoj dětí. Pohlavní hormony testosteron a estradiol mají už před narozením dítěte vliv na tvorbu jeho mozkových struktur důležitých pro myšlení, paměť, citění, vnímání, poznávání. Hormony jsou „*posly genů a ukázaly se být významným propojením mezi genetickými vlivy a faktory prostředí*“ (Lechta a kol., 2016: 114). Centrálou procesů myšlení, poznávání, pamatování, vnímání je mozková kůra člověka, zvláště v oblasti čelních laloků. Dobré fungování mozku je založeno na vyváženém působení obou hemisfér (jedna hemisféra brzdí aktivitu druhé). Tvorba myšlenek a udržování pozornosti se děje v prefrontální asociační oblasti. Lidé s nefunkčními prefrontálními neurony mají vážné změny osobnosti a chování. „*Prefrontální kůra tlumí instinktivní chování v neadekvátních situacích, přičemž konfrontuje pudy s morálními zásadami a zásadami společenského chování získanými výchovou*“ (Lechta a kol., 2016: 117). Člověk se rodí s počtem 100 miliard neuronů, přičemž 10 % tvoří sensorické (příjem informací) a motorické neurony (přenos informací pomocí interakce se svaly a žlázami), 90 % tvoří asociační neurony (zpracování informací). Asociační neurony tvoří předpoklad vyšší nervové činnosti (řeč, myšlení, paměť, učení). Zmíněný počet 100 miliard neuronů převyšuje jejich reálné využití. Nadbytečnost neuronů slouží jako potenciální zdroj pro aktivaci nervových spojení a funkcí. V rané fázi života údajně existuje až dvacet tisíc potenciálních spojení na jednu nervovou buňku. Ty neurony, které nepoužíváme, postupně ztrácíme. „*Jestliže se tedy u dětí s vrozeným postižením v rámci cílené včasné stimulace nevyužije vymezené období pro tu kterou funkci, může dojít k hrozbě promrhání*

vývojového potenciálu dítěte v dané oblasti“ (Lechta a kol., 2016: 112). Neurony (zvláště zrcadlové neurony) musejí být hned po narození stimulovány vjemy. Tyto nervové buňky „umožňují reagovat na to, co jiní dělají, cítí a co si myslí. Umožňují intuitivní a spontánní pochopení druhých... Aktivují v mozku pozorované modely chování, které dítě může napodobovat, předvídat, rozvíjet... Jestliže základ, který je dán schopnostmi a na základě genetiky, není využíván v aktivitách, a není tudíž neuronálně budován, ztrácí se“ (Speck (2008, in Lechta a kol., 2016: 128). Speck (1991, in Lechta a kol., 2016) vycházel v teorii osobnosti z Maturany a Varely (2016), kteří definovali tzv. autopoietický systém. Strukturální změny se dějí na základě interakce s prostředím. Podstatný je význam, který člověk dává svému prožívání a jakým způsobem přebírá zodpovědnost za svůj život směrem k autonomii. Neuronální deprivace, resp. deficit, vede k agresivnímu chování jako následku prožitých životních zkušeností dítěte. Je zřejmé, že rozvinutí vrozených dispozic mají na starosti podněty prostředí a následné reagování organismu, resp. jedince. Tzv. synaptická kapacita (pružné spojování) neuronů se reorganizuje na základě podnětů do puberty. V podstatě se jedná o fázi učení, cvičení paměti a rozvíjení schopností. Po pubertě začíná fáze tzv. synaptické eliminace, kdy se počet neuronových spojení (synapsí) redukuje na čtvrtinu. Důvodem je efektivita práce mozku a šetření mozkové energie. Redukovaná spojení se stávají pevnějšími a trvalejšími základy pro kvalitu života jedince.

Sociální provázanost všech aktérů v inkluzivní škole logicky sytí potřeby, které se v důsledku dotýkají všech. Například žáci s SVP mohou čerpat možnosti podpůrných opatření, což ale ovlivňuje podmínky i žáků bez SVP. Obě skupiny žáků koexistují a reagují na sebe. Právě rozvoj individuality skrze dialog ve smyslu sociální odkázanosti na druhé je onou pedagogizací prostředí. Heterogenní skupina dokáže být otevřenější vůči jinakosti a vůči různorodé pospolitosti, než skupina homogenní. Zde se hodí zmínit Allportovu kontaktní hypotézu (1954), která je postavena na názoru, že lidé mají k sobě kladné postoje (nebo nabourávají vůči sobě předsudky) ve chvíli, kdy spolupracují na řešení mezní situace. Prožitek z dosahování společného cíle nebo kráčení za společnou vizí lidí spojuje.

Propojení funkce vzdělávací a funkce sociální je v popisu pracovní činnosti sociálního pedagoga. Jeho úkolem může být podpora kultury školy na základě utváření kvality interpersonálních vztahů, osobnostně-sociálního rozvoje všech aktérů školy (zahrnuje i pedagogické pracovníky), smysluplné zážitkově orientované volnočasové naplně v rámci mimo/školních aktivit, a to vše s cílem vytvořit proinkluzivní myslící, cítící, jednající žáky a

pedagogický sbor. V návaznosti na novelu č. 197/2016 Sb., která nahrazuje znění vyhlášky 72/2005 Sb., se do popisu práce sociálního pedagoga (zejména ve škole) zařazuje činnost sociálního poradenství. Cílem sociálního poradenství v inkluzivní škole je snižování vzdělanostních nerovností, vzniklých na základě sociálního původu jedince (Lechta a kol., 2016: 175). Inkluzivní škola preferuje osobnostní a afektivní rozvoj osobnosti žáků (jeho sebevědomí, sebepojetí, projevování sociálních hodnot), který je znatelný při utváření sociálních vztahů a zvládání každodenních problémů. V běžných segregovaných školách se často projevuje kultura orientovaná spíše na výkon a na konzum. Inkluzivní vzdělávání využívá i metod rozvoje sociálních vztahů, například pro žáky se sociálním znevýhodněním. Tito žáci se mohou projevovat plaše, být v izolaci od kolektivu nebo jsou jinak opomíjeni. Například projekt PPR (Positive Peer Reporting) se zaměřil na využívání desetiminutových pochval od spolužáků jako prevence a podpora pro sociální přijetí a zlepšené chování (Lörinczová, 2015, in Lechta a kol., 2016). Tento způsob podpory můžeme zařadit do oblasti tzv. pozitivní psychologie (Seligman, 2015, TED). Lechta se v problematice přípravy učitelů na inkluzivní vzdělávání odkazuje mj. na poznatky sociální pedagogiky, blíže však tyto poznatky nespecifikuje, nicméně nejspíš se jedná o podporu neformálních vztahů v kolektivu (50, 2016). „*Sociální akceptace žáka s PNO ve třídě se zvyšuje v souběhu s růstem jeho sociální participace ve volném čase a zapojením podpory vrstevníků při budování sociálních sítí*“ (Bizová, 2013, in Lechta a kol., 2016: 52).

Prof. Booth chápal inkluzi jako jednu z cest ke kvalitnímu vzdělání, jako prostředek, který lze využít v různých kontextech edukace „*inkluze nemůže být nikdy úspěšná, pokud bude brána jako cíl*“ (Zilcher, Svoboda, 2019: 69). S tímto názorem koresponduje podpora empowermentu osob s postižením nebo znevýhodněním. Tento způsob podpory se týká rozvoje jejich kritického myšlení, asertivity, pozitivních afirmací, sebeocenění, překonání stigmatu, sebevědomí, možností volby apod. Inkluzivní vnímání lze metaforicky považovat za cestu k ideálu, vizi rovného přístupu k materiálním a duchovním statkům. V inkluzi jde ze strany společnosti (intaktní i s postižením nebo znevýhodněním) o plnohodnotné přijetí člověka s postižením (nebo znevýhodněním), zajištění rovného přístupu ke všem duchovním i materiálním statkům a uznání jeho svobodné volby k participaci na veřejném životě. Inkludovaní jedinci (žáci) mají být aktivními participujícími subjekty na společenských událostech, prožívající autentický každodenní život. Zde je vhodné upozornit na podstatu společenské integrace, která znamenala přijetí jedince s postižením, pokud on sám je schopný

vytvářet společensky docenované, či uznávané hodnoty. V integraci je rovnost přístupu a svoboda jedince s postižením podmíněna jeho snahou a výkonovou schopností být společensky užitečný. Podobnost pojetí přístupu sociální inkluze a sociální integrace tak stojí na rozdílných cílech, ačkoli oba přístupy spojuje snaha vytvořit podmínky pro spolužití lidí s postižením i bez postižení.

Propojenost školy, vědy, trhu práce a ekonomických zdrojů se promítá i do ekonomických dopadů inkluze. Podle studie Světové banky (2010) se udržování sociálního znevýhodnění různých skupin obyvatelstva ekonomicky prodražuje. ČR údajně díky sociálním transferům a menším možnostem zdanění přichází o 18 miliard korun ročně. Na druhou stranu právě fungující sociální transfery řadí ČR na špičku mezi zeměmi OECD, co se týká statistických ukazatelů chudoby. Rovnost přístupu ke vzdělání a k pracovnímu trhu se vyplatí, dokonce i přes počáteční nutné investice do transformace školského systému.

Měření inkluzivních dopadů na výuku žáků je důležité výzkumně mapovat. Tento logický argument v edukační praxi skrývá mnohé překážky. Pokud se ohlédneme do nedávné minulosti v ČR, před r. 2016, tak zjistíme, že spousta polemik mezi školskými aktéry byla vedena v duchu (hypotetického) srovnávání výsledků dětí se SVP ve speciálních školách a ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Zde můžeme odkázat na texty v týdeníku Učitelské noviny v období 2016-2020. Už nastavení úhlu posuzování efektů inkluze může být klíčové pro nesprávné závěry. Překážkami mohou být například interpretace tzv. tvrdých výzkumných dat bez přihlídnutí ke kulturně sociálnímu kontextu, nevhodně zvolené určené časového rozpětí pro měření efektů inkluze, nepochopení ideových východisek a pojetí inkluze, absence názoru samotných žáků s SVP na svou sociální realitu, preferování pouze jednoho (například ekonomického) faktoru pro formulaci závěrů atd.

Problémem české školy je orientace na kognitivní vývoj. Spousta času se ve škole využije nedostatečně kvůli ignorování emocionálního rozvoje. Důraz na rozum, jak nám jej rozvinulo osvícenské paradigma vědění (a jeho ideologie), je aktuálně střídán významem citových oblastí v duchu postmoderního pojetí pedagogiky. Konkrétně se aktuální výzkumy zaměřují na význam emocí pro rozvoj kognitivního vývoje. Emoce jsou vrozené, pudové reakce sloužící k přežití. Naše nejranější emoční zážitky výrazně ovlivňují náš intelekt a morálku (Greenspan, 1997, in Lechta a kol, 2016), protože ovlivňují vývoj struktury mozkové tkáně. Obecně platí, že spolupráce genetické výbavy jedince a působení jeho blízkého prostředí, utvářejí specifickou mozkovou strukturu nervových okruhů člověka. V raném dětství se

upevňují modely chování. Člověk pomocí emocí a na základě uspokojených citových potřeb intuitivně reaguje na podněty. „*Pokud se dítěti v raném období života nenaplní emoční potřeby, má problémy s vývojem kognitivních a sociálních dovedností.*“ (Lechta a kol, 2016: 119). Nejistota v sociálních vztazích vede k agresivitě. Nepříznivé podmínky v raném dětství (stres, chudoba, neurózy, nefungující vztahy) způsobují změny v neuronálním vybavení dítěte. „*Pokud chybí kontinuita zkušeností (dítě je často v nemocnici, je zanedbávané), má dítě problém předvídat a objevovat významy*“ (Lechta a kol, 2016: 130). Regulační okruhy asociačních oblastí jsou spojeny s emocemi, a pokud správně fungují, děti chápou, co vnímají. Inteligenci lze chápat jako „*schopnost vytvářet myšlenky na základě prožitých emocí a reflexe na ně, a také jejich pochopení v kontextu jiných informací...*“ (Lechta a kol, 2016: 121). Inkluzivní principy ve vzdělávání jsou založené na práci s prostředím. Podstatným znakem inkluzivního vzdělávání je zaměření se na prožitky, pocity, sebereflexi, obecně na osobnostně – sociální rozvoj dítěte, V sociální interakci se odstraňují sociální bariéry, dochází k aktivizaci a podpoře svépomoci při budování osobní kvality života, žáci jsou vedeni k sebevýchově a k sebeúctě. I v případě určitých zdravotních postižení nebo sociálních znevýhodnění je prioritou kompenzace těchto ztrát jinými funkčními schopnostmi žáka v kontextu kooperujícího školního kolektivu. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami, neznamená péči, ale posilování kompetencí důstojně žít „...*pokud se má dítě zdravě rozvíjet, musí být procesy jeho interakce s prostředím podporovány vnímavým zacházením druhých lidí*“ (Mall, 2005, in Lechta a kol., 2016: 128). Změnou přístupu prostředí (odstranění negativních očekávání, jiné podmínky učení) lze vyvolat změny mozku, což platí dvojnásob u dětí s postižením. „*Mozek je plastický a připravený se učit.*“ (Lechta a kol., 129, 2016, Cuddy, TED talk).

Významný dopad mají edukační inkluzivní aktivity realizované ve volném čase. Výhodou neformálního vzdělávání je podmínka dobrovolné účasti. V národním projektu „Klíče pro život“ proběhl výzkum pod hlavičkou MŠMT (Odbor mládeže a Národního institutu dětí a mládeže) s názvem „Klíčové faktory ovlivňující inkluzi“. Cílem výzkumu bylo popsat a vysvětlit míru zapojení dětí a mladých lidí ve věku 6-18 let se zdravotním postižením do oblasti zájmového a neformálního vzdělávání s intaktními dětmi a také zmapovat překážky procesu začleňování. V rámci výzkumu se rodiče žáků se zdravotním postižením vyjádřili zejména k osobnostním kompetencím učitelů, kde volili pojmy jako „lidský přístup“ nebo „sociální inteligence“ pedagogů: „*Jestli můžu vsuvku – ono to vůbec není o vzdělání, ono je to o citu. Jestli na to někdo studuje pět let, a vystuduje a postaví se před ty děti a nemá ten cit,*

tak může mít deset VŠ...“ Mezi výzkumnými závěry autoři hodnotili nízkou míru a nahodilost zapojení dětí se zdravotním postižením do neformálního vzdělávání. Vysvětlením byly zejména předpoklady aktérů a účastníků vzdělávání (lektoři, rodiče) o tom, že nelze efektivně sjednocovat volnočasové aktivity intaktních dětí s dětmi s postižením. „Agentura pro sociální začleňování“ tento výzkum zahrnuje do zprávy „Specifické potřeby dětí a mládeže v institucích neformálního vzdělávání“.

Booth et al. (2000, in Hájková, Strnadová, 2010: 66) dospěli k závěru, že žáci s SVP dosahují většího sociálního i vzdělávacího prospěchu (užitku), pokud navštěvují inkluzivně nastavené prostředí školy než prostředí speciální školy. Obdobně v longitudinálním šestiletém výzkumu Fitche (2003, in Hájková, Strnadová, 2010: 66) zastávali žáci s SVP, segregovaní ve speciální škole, postoje zahanbených outsiderů, zatímco žáci s SVP vzdělávaní ve škole běžné se cítili sebevědomě a prožívali úspěch. Ve výzkumu Strnadové (2009), kde zkoumala názory žen s mentálním postižením, zazněl podstatný argument pro zavedení rovného přístupu ve všech sférách lidské činnosti. Tento argument vycházel z nutnosti přijímat lidi s postižením (nebo znevýhodněním) bez důrazu na jejich diagnózu nebo viditelné postižení: *„Být přijímaný. Být přijímaný pro to, kdo jste, a ne co jste. Můžete být člověk s postižením, ale jste stále člověk, který má city, emoce, můžete fungovat, zvládat náročné situace, ale lidé vám nedají šanci to dělat. Automaticky vás vidí jako člověka s postižením, a proto už pro ně nejste dobrý.“* K podobným závěrům dospěl ve svých výzkumech i E. Goffman (2003).

Dodejme, že „Index for Inclusion“ (Booth and Ainscow, 2002) preferuje kvalitativní data před daty kvantitativními, zatímco ve strategických vzdělávacích dokumentech ČR se operuje téměř výhradně s daty kvantitativními, přednostně jsou interpretovány komparativní výzkumy PISA, OECD. Stojí za zvážení, zda a jak by se argumentovaly výsledky tzv. emancipačního výzkumu? (Strnadová, Hájková, 2010: 79). Mezi pravidla emancipačního výzkumu patří participace osob s postižením na realizaci výzkumu například při volbě výzkumného tématu, formulace výzkumných otázek, interpretace dat atd. Cílem emancipačního výzkumu je podporovat zájmy a optimalizovat život těchto lidí s postižením. V rámci sociálního nebo zdravotního znevýhodnění jsou podmínky pro realizaci emancipačního výzkumu pochopitelně mnohem jednodušší, než v případě mentálního postižení participantů výzkumu. Za doklad formy emancipačního výzkumu lze citovat publikaci „Výzkumný exkurz do edukace romských žáků“ (Klapko, 2017). Lechta (2016) v této souvislosti podpořil tvrzení prosazující participaci lidí s postižením (tzv. PNO-viz níže v textu), aby měli prostor sami vyjádřit své

požadavky a potřeby. Připomněl zde lisabonskou konferenci mládeže s postižením, konanou v r. 2007 za účasti zástupců 29 zemí z Evropy. Výsledkem konference byla pětibodová deklaráce, kde se mj. vyžadovala svoboda osoby s postižením (příp. jejího zákonného zástupce) pro rozhodnutí studovat na škole speciální nebo na škole hlavního vzdělávacího proudu.

Pro české prostředí existují dva základní měřicí nástroje. Prvním je nástroj „Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání“ (Lukas, 2012), druhým je nástroj „Autoevaluace školy v oblasti inkluze“ (Tannenbergerová et al, 2015). Oba nástroje se zaměřují na zpětnou vazbu, čímž podporují dialog na cestě ke kvalitní škole. Prvně jmenovaný evaluační nástroj poskytuje jako výsledek slovní záznam (zprávu) pedagogické diskuse na inkluzi v konkrétní škole. Autoři „Autoevaluace školy v oblasti inkluze“ vycházejí z hodnocení čtyř témat: kultury, podmínek, praxe, relace. I zde se počítá s diskusí a rovněž s vyplněním dotazníku. Vzhledem ke zmíněným čtyřem tématům lze metodologicky v tomto evaluačním nástroji vidět podobnost s dispozitivní analýzou (Keller, 2007).

3.2 Inkluzivní pedagogika

Inkluzivní pedagogika vychází z filozofických východisek personalistických a sociálních teorií vzdělávání (Bertrand, 1998). Zároveň je třeba kromě ideových východisek edukace reflektovat každodennost školské edukace a celospolečenského dění z pohledu socio-kulturní reality každého žáka. Konkrétně by se výzkumně měly analyzovat sociální distribuce vědění žáků, aby škola nebyla devalvována jako instituce stojící mimo reálný život. Lechta (2016) rozlišil termíny inkluzivní pedagogika a inkluzivní edukace (latinsky *inclusio* = přijetí, akceptace). Inkluzivní pedagogiku definoval jako „*obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí*“ (2016: 35). Poněvadž do inkluze patří nejen výuka, ale i volnočasové aktivity a rodinné zázemí žáka, lze používat širší termín „inkluzivní edukace“. Postižení lze charakterizovat jako trvalý stav mentálních nebo tělesných obtíží žáka. Narušení je přechodným nebo limitovaným stavem výkonnosti nebo schopnosti, týká se spíše zdravotního znevýhodnění. Oba stavy lze pozorovat nebo zjistit při komunikaci. Ohrožení je fenomén, který není tak snadné rozpoznat. Týká se dlouhodobě negativního působení prostředí na integritu a identitu jedince. Knight zjistil (2001, in Lechta a kol., 2016), že ve školách studuje až 20 % dětí s ohrožením. Jedná se například o děti ze znevýhodněného

sociálního prostředí, násilím převychovávaní leváci, děti s nesprávnou dvojjazyčnou výchovou, děti imigrantů s adaptačními problémy, nadané děti bez adekvátní péče, šikanované děti atd. Pro tento typ (sociálního) znevýhodnění je nutné, aby fungoval širší tým školských pracovníků. Působnost učitele zůstává stěžejní, nicméně všechny výukové a sociální potřeby žáků řešit nedokáže.

Princip sociální inkluze do škol je reakcí na technokratizaci společnosti a dehumanizaci člověka (Harrington, 2006), na procesy zvěcnění, zpředmětnění a institucionalizace. „*Ekonomické, ba ekonomistní přístupy ke vzdělávání vedly totiž v posledních patnácti letech k tomu, že kultura výkonu a výsledků nahradila kulturu seberozvoje a emancipace jedince (dnes už těmito výrazy téměř pohrdáme jako prázdnou patetickou deklarací*“ (Štech, 2015: 605). Důvodem vymezení se pojetí cílové vnitřní hodnoty žáka (s PNO), která spočívá v něm samotném, v jeho rozvoji: „*Osoba jednotlivce je konečným cílem každé činnosti.*“ (Lechta a kol, 2016: 71). Sociální inkluze vychází z etického uznání důstojnosti každé existence života jako axiologického imperativu: „*Důstojnost lidské osoby, bez ohledu na atributy její „kvality života“, je prvořadým důvodem pro vytváření podmínek pro začleňování každého – i „jiného“ – jedince do kulturního společenství*“ (Lechta a kol, 2016: 66). Hodnotu důstojnosti jako základ přirozené morálky vyjádřil Kant následovně: „*Člověk bráný jako osoba, tj. jako subjekt morálně-praktického rozumu, je povznesen nad všechny ceny, protože takto není pouze prostředkem pro jiné, ba ani pro vlastní účely, ale je třeba jej hodnotit jako účel sám o sobě, tj. má důstojnost (absolutní vnitřní hodnotu), díky níž si vynucuje uznání od všech jiných rozumných bytostí*“ (in Lechta a kol. 2016: 73). Inspirace Kantovým myšlením vedla k definování úkolu inkluzivní pedagogiky: „*Úkolem inkluzivní pedagogiky je vštěpovat celostní vizi člověka, v níž se jeho hodnota nezakládá na výpočtu empirických daností, ale na důstojnosti lidské osoby, vyplývající z faktu bytí člověkem*“ (Lechta a kol, 2016: 75).

Podle názoru Lechty inkluzivní pedagogika akceptuje heterogenitu a zaměřuje se na působení v edukačním prostředí, zatímco speciální pedagogika akceptuje homogenitu a zaměřuje se na člověka s postižením. Každý žák má své speciální potřeby učení, proto se inkluzivní pedagogika zabývá všemi žáky. Platí zde princip „škola pro všechny“ definovaný v Prohlášení ze Salamanky (1994). Nosným aspektem inkluzivní edukace je umožnění co nejširší participace žáků na veřejném životě. Tato participace by měla vycházet z kooperativního učení. Ve školách však stále funguje spíše kompetitivní styl výuky, založený na známkách. Obdobně i mezinárodní komparativní výsledky sledují zvláště tvrdá data

v podobě výkonů žáků. Co má tedy ve školní realitě přednost, participace a spolupráce nebo soutěživost a výkon?

Triádu členění vývoje od segregace přes integraci k inkluzi doplnil Lechta o dva protipóly, exkluzi (vyloučení postižených dětí z edukace) a různorodost (završení inkluze). I pro Lechta je hlavním měřítkem rozdílu mezi segregací, integrací a inkluzí homogenost (úplná, částečná) versus diverzita žáků jako nastavení optimálních podmínek edukace žáků. Škola z významňující svou výjimečnou péčí nebo speciální pomoc dětem s postižením (znevýhodněním) de facto reálně koná jejich latentní segregaci v podobě sociálního vyčlenění z běžného členství ve společnosti. Tímto způsobem stigmatizuje tyto děti do identity speciálních případů vzdělávání. Děje se tak v duchu institucionalizace specifické pomoci, místo aby platilo jen respektování jinakosti.

V současnosti se vývoj k inkluzi pohybuje na přechodu integrace/inkluze. Integrace připravuje žáky s PNO na vstup do běžné školy, žák se škole přizpůsobuje. Integrace si tak logicky drží duální systém vzdělávání v podobě speciálních škol a škol hlavního vzdělávacího proudu. Důvodem je umožnění přestupu žáků s PNO (případně s SVP) podle jejich úspěšnosti zvládat požadavky dané školy. Inkluzivní edukace zahrnuje všechny žáky, nikoli jen žáky se SVP (PNO): „*Má tedy jít nejen o děti s postižením a narušením, ale např. i o děti nadané, děti ulice, pracující děti, děti z odlehých oblastí, z kočujících populací, z lingvistických, etnických a kulturních minorit a děti ze znevýhodněných nebo marginalizovaných oblastí nebo skupin*“ (The Salamanca Statement, 1994, in Lechta a kol., 2016: 37). Úkolem inkluzivní edukace je celostní vize člověka a jeho důstojnost, neredukovatelná na ekonomický kalkul prospěšnosti (zisku). Podle Lechty se tak profesně protínají kompetence speciálního pedagoga a inkluzivního pedagoga, kde prvně jmenovaný řeší konkrétní speciální potřeby žáků (v dřívějším medicínském pojetí řešil postižení jedince a jeho možnosti edukace) a druhý se zabývá soužitím dětí s PNO a intaktních dětí (sociální pojetí). Doplňme, že sociální pedagog se zaměřuje na vlivy prostředí, resp. společnosti, utvářející znevýhodnění jedince a na jeho možnosti edukace. Celkově efektivita sociální inkluze do škol záleží na smýšlení celé společnosti, kdy inkluzivní edukace musí být součástí inkluzivní kultury (nikoli jen školy). Jedinec v rámci kulturního bytí vnímá sociální realitu na úrovni dvojí identity, jako vědomí o sobě a vědomí o jiném. „*Jedině na území této dvojí identity (sebe – prostřednictvím – jiného) je možné sebeuskutečňování člověka...kulturní bytí je bytím s ostatními ve světě*“ (Lechta a kol., 2016: 65).

3.3 Strategické vzdělávací dokumenty

Nyní se budeme zabývat institucionální základnou na cestě k inkluzi v podobě představení významných mezinárodních dokumentů. Výčet mezinárodních dokumentů čerpáme zejména podle triadického třídění práva na vzdělání, práva na vzdělání dětí, práva na vzdělání osob s postižením (Lazarová et al., 2015). V praxi vzdělávací politiky na tyto dokumenty navazují akční plány, opatření, strategie, podpůrné a evaluační zprávy, metodiky, katalogy, slovníky. V legislativě dochází k aktualizacím v podobě novel a vyhlášek. První mezinárodní dokumenty, které spojujeme s celospolečenským uznáním hodnoty vzdělávání, jsou formulovány na platformě základních lidských práv. Východiskem idejí jsou tedy diskursy zaměřené na právnícké pojetí kvality života a zabránění diskriminaci nebo sociální nespravedlnosti. Patří sem „Všeobecná deklarace lidských práv“ (OSN, 1948), „Evropská úmluva o ochraně lidských práv“ (1950), „Evropská sociální charta“ (1961, 1996). Ve Všeobecné deklaraci se mj. ukotvilo právo na bezplatné a povinné základní vzdělání. V Evropské úmluvě je mj. zakázáno někomu upírat právo na vzdělání. Zajímavý poznatek nalezneme v publikaci Lazarové (2015). Tento poznatek je spojený s rozdílem pohledu mezi právem na vzdělání v kontextu práva občanského (Evropská úmluva o ochraně lidských práv) a práva sociálního (Evropská sociální charta). „*Občanská práva chrání příležitosti a poskytují prostor pro autonomii jedince, což v mnoha případech znamená, chránit jedince před zásahy veřejné moci...V případě sociálních práv se ale předpokládá, že stát (veřejná moc) se bude podle svých možností aktivně podílet na naplňování těchto práv...*“ (Lazarová et al., 2015: 22). V Evropské sociální chartě již jsou náznaky inkluzivních opatření, konkrétně specifická práva zdravotně postižených osob. K výčtu prvních mezinárodních dokumentů, kde je propagováno právo na vzdělání, lze přiřadit „Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech“ (1966). Zde je cíl vzdělání ukotvený jako prostředek participace občanů na veřejném životě.

Pokud se zaměříme na první mezinárodní dokumenty souvisejícími s právy dítěte, tak lze jmenovat „Deklaraci práv dítěte“ (1979) a „Úmluvu o právech dítěte“ (1991). V Deklaraci se píše o rovném přístupu ke vzdělání, ale způsob zajištění je chápán v integraci jako možnost speciální péče pro postižené děti. V Úmluvě už jsou zastoupeny inkluzivní požadavky, například uznání tzv. zvláštních potřeb postižených dětí.

Mezinárodní dokumenty, které se přímo zabývaly vzděláním osob s postižením, vznikaly relativně nedávno, v době kolem milénia. V r. 1994 byl vydán dokument „Standardní pravidla rovných příležitostí pro osoby s postižením“, dále „Madridská deklarace o diskriminaci (2002), která navazovala na „Chartu základních práv Evropské unie“ (2019) a „Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2011). Madridská deklarace byla průlomová ve změně pohledu na lidi s postižením. Lidé s postižením nejsou objekty, kterým je poskytnuto speciální právo, ale disponují jako nositelé stejnými právními východisky jako intaktní část obyvatel. Příležitosti ke vzdělání tak využívají ze své potřeby dosáhnout na kvalitní studium v rámci svých možností.

Významným inkluzivně zaměřeným dokumentem je „Rámcem pro vzdělávání osob se speciálními potřebami“ (1994) a „Salamanský protokol“ (UNESCO, 1994). V Protokolu šlo o deklaraci Světové konference o speciálním vzdělávání, ve které se píše o vzdělávání jako nástroji sociálních změn ve prospěch sociální soudržnosti, přijímání odlišnosti a utváření inkluzivní společnosti. Jinakost je vnímána jako potenciál pro sociální rozvoj a učení, pro jehož uvedení do praxe se musí proměnit nastavení vzdělávacího systému. Sociální zodpovědnost vzdělávacích institucí je důvodem změny, proč se má vzdělávání přizpůsobovat potřebám žáků. Žáci se kvůli svým potřebám nemají v rámci inkluze explicitně kategorizovat. *„Analýza vývoje práva na vzdělání rozkryla směr vývoje od přiznání práva všem přes uznání práva každému až k „nárokování“ práva na vzdělání jako svobody člověka“* (Lazarová et al, 2015: 26).

V českém prostředí řadíme mezi základní legislativní dokumenty prosazující právo na vzdělání a rovný přístup ke vzdělávání „Listinu základních práv a svobod“, „Školský zákon“ z r. 2004, „Antidiskriminační zákon“ z r. 2009. Vedle těchto zákonů vznikly i podstatné vyhlášky nebo směrnice. Pro naše účely je stěžejní implementace pojmů „speciální vzdělávací potřeby“ a „podpůrná opatření“. K prvnímu pojmu se vztahuje směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která vznikla r. 2002. Významná, i když v praxi kritizovaná, byla vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Kritizovanou pasáží byla pasáž paragrafu 3, odst. 4, ve které *„...žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho podmínkám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“* Ředitel školy tak mohl subjektivně rozhodnout, zda chce edukovat žáky s postižením. Pojem „podpůrná opatření“ zavedla novela § 16 školského zákona v r. 2015 (Zákon č. 82/2015 Sb.). Podpůrná opatření

umožňují provádět úpravy ve výuce s cílem vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka se specifickými potřebami. (Palouňková a kol., 2017) V novele zůstal pojem „speciální vzdělávací potřeby“, nicméně jeho pojetí se změnilo ze stavu diagnostikujícího postižení žáka ke stavu podporující žáka v jeho potřebách. Tato zásadní změna směrem k inkluzi ve školách byla podpořena vyhláškou o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných č. 27/2016 Sb., kdy zrušila Vyhlášku 73/2005 Sb. Tato vyhláška znamená přechod od medicínského modelu k postižení směrem k sociálnímu modelu. Sociální znevýhodnění je součástí prvního stupně podpůrných opatření. Specializované vzdělávání je umožněno na základě písemné žádosti zákonných zástupců, doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a přihlídnutí k souladu daného postupu v zájmu žáka. Dále ve vyhlášce došlo ke změně pojetí funkce asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost pro všechny žáky (nikoli však samostatně) a tím se fakticky stává spolupracovníkem učitele. S účinností od 1. ledna 2017 je podle paragrafu 16, odst. 2g, asistent pedagoga součástí podpůrných opatření. Jeho činnost je zaměřena na *„pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci, při adaptaci žáka na školní prostředí, při výuce a přípravě na ni, u žáků s těžkým zdravotním postižením pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a školních akcí“* (Palouňková a kol., 2017: 23).

Specifickou událostí, která ovlivnila změnu pojetí české vzdělávací politiky směrem k inkluzivnímu vzdělávání, se stal rozsudek D. H. a ostatní versus ČR. Žalobu na ČR podalo Evropské centrum pro práva Romů (ERRC) s odkazem na nerovný přístup ke vzdělávání na základě etnické příslušnosti 18 žáků v Ostravě. Verdikt Velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva (13. listopadu 2007) vyzněl ve prospěch žalující strany. Vzhledem k faktu, že ČR ratifikovala Evropskou úmluvu o lidských právech a základních svobodách, vedl soudní verdikt k závazku ČR prostřednictvím MŠMT k pravidelným ročním zprávám o stavu českého školství v tematice rovného přístupu ke vzdělávání. Reakcí byl vznik Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) v r. 2010 a projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání. Činnost NAPIV pro neshody jeho akademických členů skončila jen ve fázi přípravy, nikoli realizace. Následně tak vzniklo občanské sdružení ČOSIV (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání), které je funkční dodnes. Na vývoj reagovala i příprava a následná realizace strategického dokumentu „Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020“. Výsledkem byla formulace tří priorit, z nichž první priorita „snižovat nerovnosti ve vzdělávání“, korespondovala s úsilím o zavedení inkluze do škol. Na Strategii 2020 a na

dokument „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020“ navazoval „Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018“. V rámci projektu ČŠI „Kompetence III“ byla publikována inkluzivně orientovaná kniha „Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení“.

Je důležité upozornit na proinkluzivní činnost i občanských sdružení a neziskových organizací v ČR. V r. 1994 se inkluzivním vzděláváním z pohledu poradenství a metodik zabývalo občanské sdružení „Rytmus“. Od r. 2005 se rovnými podmínkami ve vzdělávání zabývala „Liga lidských práv“, která řídila projekt Férová škola. Nadace „Open Society Fund Praha“ se mj. angažovala v projektu „Škola pro všechny“ II sdružení AISIS. Společnost „Člověk v tísni“ řídila projekt „Škola pro každého-škola pro všechny“ v programu „Varianty“. Cílovou skupinou zde byli žáci ze sociálně vyloučených lokalit. Podporu k úspěšné školní docházce a vzdělávací nabídce žákům se sociálním znevýhodněním a rovněž i školení pro učitele poskytl pilotní projekt MŠMT a Institutu pedagogicko – psychologického poradenství, nazvaný SIM („Středisko integrace menšin“) v letech 2006–2009. Inkluzivní principy do vzdělávání aplikoval projekt CPIV („Centrum podpory inkluzivního vzdělávání“) v letech 2010–2013. Fungování projektu CPIV bylo založené na časté konzultační spolupráci s ostatními školskými aktéry, prosazujícími inkluzi. Jednalo se o zřizovatele škol, školská poradenská zařízení, profesní sdružení, zástupce vysokých škol nebo pracovníky neziskových organizací. V letech 2013–2015 úspěšně fungoval projekt MŠMT „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“, jehož členové z UP v Olomouci a zástupci Člověka v tísni vytvořili „Katalog podpůrných opatření“, různé metodiky, „Standard práce asistenta pedagoga“.

Dohady a předpoklady o tom, jak sociální inkluze od r. 2016 výrazně změní dosavadní (pro někoho efektivně fungující) vzdělávací systém, se zdá být lichá. Bývalá ministryně školství Valachová tvrdila, že inkluzivní mechanismy se v českém školství promítají více jak deset let. (dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=Uhh9uBULm-k>).

Často zmiňovaným mezníkem je údajně rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku, který řešil stížnost ve věci D. H. a ostatní vůči ČR v r. 2007. Inkluzivní myšlenky, implementované přímo do kurikula, však lze datovat už do r. 1928/9 v souvislosti s Příhodovu školskou reformou nazvanou „Jednotná vnitřně diferencovaná škola“.

V dalším výkladu se věnujeme stavu českého školství a zavedení mechanismů sociální inkluze do českých škol pomocí následujících dokumentů:

- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (Strategie 2020),
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (Strategie 2030+),
- Katalog podpůrných opatření (obecná část, dílčí část),
- Strategie sociálního začleňování 2014–2020,
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (Pět poselství),
- RECI: Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče, Česká republika,
- ČŠI: Výroční zpráva ČŠI, 2018: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018
- Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2014,
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2011–2015.

Tímto výčtem nechceme tvrdit, že jiné kurikulární dokumenty jsou méně významné. Naopak, téma „Sociální inkluze“ v českém školství nabízí stovky dokumentů, velkou sumu textů, komentářů, polemik, odborných statí apod.

Každý z těchto dokumentů se postupně podílel na přípravě a realizaci změn v českém vzdělávacím systému. Tyto změny se týkaly legislativy, terminologie, struktury vzdělávací soustavy, propojení se sociální (zejména vzdělávací) politikou, pracovních pozic, ideologických a filozofických východisek atp. V našem výkladu považujeme za důležité zmínit potíže způsobené probíhajícími změnami v terminologii. Relativně jednoduše se dá pracovat s termíny, které byly legislativně ukotveny v zákonu nebo v novele zákona. Horší situace je s návrhy nových termínů, které čekají na své institucionální zvýznamnění v samotné praxi vzdělávací politiky. Příkladem takových pojmů je „sociální znevýhodnění“, „speciální vzdělávací potřeby“. Dalším problémem může být tzv. jakostní (ve smyslu pejorativní) hodnocení pojmů (srovnej Röhrich, 2008), kde hrozí stereotypizace významů a zastoupení očekávaných aktérů. Příkladem je pojem „sociálně vyloučená lokalita“, „ghetto škola“, „ad.

Jako výchozí bod či mezník pro nastartování sociální inkluze v českém školství jsme určili rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve věci D. H. v roce 2007. Evropská komise vyzvala ČR a Slovensko k implementaci opatření proti diskriminaci romských dětí ve školství.

Jelikož ve výkladu půjdeme retrospektivní cestou, je důležité počítat s vývojem, který (neukončenému) procesu sociální inkluze ve vzdělávací politice, resp. v českých školách provázel. To, co v některém dokumentu bylo kritizováno jako nedostatek vyžadující okamžité řešení, může v navazujícím dokumentu už být považováno za částečně vyřešené nebo překonané.

Výkladem v této kapitole se pokusíme naplnit dva cíle:

- vysvětlit obsah klíčových strategických a kurikulárních dokumentů v ČR,
- ukotvit tento obsah do definic sociální pedagogiky prezentovaných v první kapitole.

3.3.1 Strategie 2020 (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020)

Při výzkumu diskursivních proudů (Keller, 2007) prolínajících se v sociální inkluzi je podstatné sledovat zvolenou problematiku z několika perspektiv. Podstatnou perspektivou jsou trendy a doporučení v oblasti vzdělávací politiky. V této oblasti považujeme za zásadní strategické dokumenty celé vzdělávací soustavy ČR. V tomto roce končí naplnění vize a vzdělávacích cílů „Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020“. Aktuálně končící plán strategie vzdělávací soustavy de facto podle autorů završil účinnost jiného stěžejního dokumentu, Bílé knihy (platné od r. 2001). České školství tedy má v posledních dvaceti letech vytýčenou vizi, což lze považovat za dobrý signál. Je otázka, nakolik běžní pedagogové jsou seznámeni, případně i ztotožněni s oficiální vizí českého školství na makroúrovni. Na druhou stranu se domníváme, že jednostranné upnutí se pedagogů na realizování edukace pouze ve svém mocenském prostoru (mikroúrovni) bez zájmu o širší dění, může být důvodem jistého alibismu například při prosazování školských reforem.

Strategie 2020 stanovila tři průřezové priority:

- „*snižovat nerovnosti ve vzdělávání,*
- *podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,*
- *odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém“ (MŠMT, 2014: 3).*

V oblasti vize se Strategie zaměřila na čtyři hlavní cíle:

- „*osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,*
- *udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,*
- *rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,*

➤ *příprava na pracovní uplatnění*“ (MŠMT, 2014: 8).

Analýzu strategických dokumentů jsem realizoval podle kritéria působnosti oboru sociální pedagogiky. Ve Strategii 2020 spadá do tohoto kritéria téma Snižování nerovností ve vzdělávání. Vzdělanostní nerovnosti jsou považovány za dlouhodobý problém ČR (srovnej Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý, 2014). Autoři dokumentu označili za hlavní příčinu nerovnosti aspirační úroveň učení předurčenou rodinným prostředím a následně podpořenou vnější diferenciací žáků ve škole. Součástí snahy o snížení vzdělanostních nerovností a zvýšení vzdělávací šance je požadavek docházky do předškolních zařízení, zejména pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Podmínkou efektivitvity tohoto kroku je kvalifikovaná výchova a vzdělávání dětí, která může eliminovat některá znevýhodnění, jež si přinášejí z rodiny. *„Nepodařilo se dosáhnout zákonného nároku na předškolní vzdělávání nad rámec práva na docházku v posledním ročníku ani zvýšení kvalifikačních požadavků pedagogů“* (MŠMT, 2014: 14).

V důsledku dosažení optimalizace byla definována například opatření s cílem:

- *„zavést poslední rok předškolního vzdělávání jako povinný,*
- *systematickým posilováním sítě mateřských škol a jejich kapacit vytvářet podmínky pro to, aby každé dítě, jehož zákonní zástupci o to požádají, mohlo být přijato do předškolního vzdělávání,*
- *posilovat výchovnou a vzdělávací funkci předškolní nerodičovské péče o děti; alternativní formy péče o děti ve věku do zahájení povinné školní docházky, které nemají silné výchovné a vzdělávací poslání (např. dětská skupina), podporovat jen jako dočasnou alternativu do doby dostatečného navýšení kapacit mateřských škol, popř. jiných vzdělávacích institucí,*
- *cíleně zvyšovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením“* (MŠMT, 2014: 15).

Socioekonomický status rodičů je silnou proměnnou v domácí přípravě žáků na přijímací zkoušky. Dobře finančně situovaní rodiče si zaplatí nadstandardní vzdělávací služby (rozšířená výuka cizího jazyka, zájmové útvary, IT gramotnost ad.) zejména pro přijímací řízení do víceletých gymnázií. *„Výzkumy navíc oproti všeobecnému přesvědčení naznačují, že víceletá gymnázia k hlubšímu rozvoji mladých lidí ve skutečnosti nevedou a že jejich přidaná hodnota je v oblasti znalostí a dovedností poměrně nízká“* (MŠMT, 2014: 16). Pak ale stojí za zmínku, proč jsou gymnázia označena za doklad nerovných šancí, pokud je jejich přidaná

hodnota v podstatě neprůkazná? Je pravděpodobné, že víceletá gymnázia spíše vymezují sociální prostor pro děti z finančně dobře situovaných rodin než prostor pro rozvoj mimořádně nadaných žáků. (srovnej Straková, 2010: 187–210; Straková, Greger, 2013: 73–85).

Vize vzdělávací soustavy se má soustředit na sjednocení kognitivní úrovně kurikula v inkludovaném školství, což znamená omezení vysoké selektivity žáků. Zároveň má být posílen princip demokratizace vzdělání, který umožní jednotlivci rozvíjet svůj potenciál. V obecné rovině má být podpořeno průběžné hodnocení výsledků vzdělávání a nabídka specializovaných pedagogických, sociálních a psychologických služeb. Pro žáky se znevýhodněním nebo s postižením byla adresována například následující Opatření:

- *„přesněji vymezit typy a stupně znevýhodnění a nadání dětí a žáků a jim odpovídající podpůrná opatření včetně financování,*
- *zavést systém diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb pro děti a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí tak, aby bylo možno vyhodnocovat úspěšnost opatření na podporu jejich vzdělávání,*
- *vyrovnávat podmínky v přístupu k mimoškolním vzdělávacím příležitostem, zdrojům a službám a specificky se přitom zaměřit na lokality a skupiny ohrožené sociálním, kulturním nebo jazykovým vyloučením“ (MŠMT, 2014: 17).*

V návaznosti na rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve věci rozsudku D. H. přijatého v roce 2007 došlo v ČR ke schválení Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání v roce 2010. Od té doby ČR pravidelně prokazuje plnění podmínek rozsudku, k čemuž slouží četná agenda akčních plánů, strategií, metodik apod. Změny k inkluzi v ČR mj. monitoruje Výbor ministrů Rady Evropy. V rámci Strategie 2020 byla definována následující prioritní témata pro období 2015-2017:

- *„nastavení podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny,*
- *diagnostické nástroje – činnost a role školských poradenských zařízení,*
- *supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání,*
- *evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí,*
- *inkluze v předškolním vzdělávání,*
- *snižování předčasných odchodů ze vzdělávání“ (MŠMT, 2014: 48).*

Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018, resp. 2019–2020 se stal součástí strategických dokumentů ČR. Dalšími navazujícími dokumenty byly: Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí (2008–2014), Národní akční plán inkluzivního

vzdělávání (2011-2012), Akční plán k výkonu rozsudku D.H. (2012–2015), Akční plán inkluzivního vzdělávání (2016-2018), Akční plán inkluzivního vzdělávání (2019-2020).

Za podnětnou informaci považuji kritickou připomínku autorů Strategie 2020, která se týkala mechanismů implementace cílů, zejména prosazování schválených priorit do edukační praxe. S touto připomínkou souvisí i absence cíleného vyhodnocování implementace a dopadů zaváděných opatření.

3.3.2 Strategie 2030+ (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+)

V tomto roce by mělo proběhnout schvalování nového strategického dokumentu vzdělávací soustavy ČR, který nese neoficiální název Strategie 2030+. Opět se jedná o vizi naší vzdělávací soustavy. Na obsah dokumentu se zaměřím opět pohledem působnosti oboru sociální pedagogiky.

Autoři Strategie 2030+ stručně popsali tzv. vnější a vnitřní trendy ovlivňující vzdělávání v blízké budoucnosti. Současnost zařadili do éry čtvrté průmyslové revoluce (OECD, 2018, 2019). Generace dětí (v současnosti označovaná jako generace Z) se narodila do světa digitálních technologií. Podle autorů Strategie *„jde o generaci, která se rychle učí v těch oblastech, které je baví. Je adaptabilnější, otevřenější změnám a novým názorům. Nedělá jí problém pracovat v multikulturním prostředí. Zároveň jde ovšem také o generaci netrpělivou, zvyklou na okamžité uspokojení a očekávající, že jejich úsilí bude mít společenský dopad“* (Pínzaru et al., 2016, In. MŠMT, 2020: 11). Transformace vzdělávací soustavy má vést ke zlepšení kvality života všech občanů. V případě neúspěchu uskutečňování změn autoři předpokládají polarizaci společnosti a s ní spojenou vzdělanostní nerovnost. Z pohledu systému českého školství se jeví jako problém vysoká decentralizace a autonomie systému, což vede k nevyváženosti kvality poskytovaného vzdělání v jednotlivých krajích. Různorodost přístupů znamená různorodost výsledků a nerovnoměrnost v uskutečňování reformních změn. Pro úplnost lze toto sdělení doložit počtem zřizovatelů škol, který je 2560 a v počtu 4172 základních škol.

„Výše popsané trendy nevyhnutelně vedou k nutnosti přizpůsobovat prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá a také ke změně vzdělávacího obsahu i způsobu jeho předávání“ (OECD, 2019, In. MŠMT, 2020: 12).

Tuto citaci lze propojit se stěžejním pojmem sociální pedagogiky, kterým je „pedagogizace prostředí“. Domníváme se, že zásadním aspektem pro aplikování výše zmíněné citace je rozpor, jaký volit přístup pro realizaci daného trendu vzdělávání. Buď jsou

požadované cíle zaměřeny na mobilizaci aktérů, kteří mají změny realizovat, nebo cíle zaměřit na změny prostředí, ve kterých budou žáci studovat. V případě požadavků na žáky by podstata Strategie 2030+ spočívala spíše v edukačním obsahu, tedy ve změnách učiva. Pokud je ale Strategie 2030+ zaměřena na inkluzivní principy, pak se změny budou týkat spíše odlišných podmínek vzdělávání a práci s prostředím.

Struktura Strategie 2030+ se skládá ze systému strategických cílů, specifických cílů, strategických linií a opatření. Strategické cíle jsou očekávaným výsledkem Vize, specifické cíle tvoří dílčí výsledky na cestě k naplnění Vize. Tzv. Strategické linie představují prostředky k dosažení strategických cílů. Tzv. Opatření představují konkrétní požadavky pro naplnění specifických cílů.

Ve Strategii 2030+ jsou definovány pouze dva základní strategické cíle:

SC1: Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.

SC2: Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů.

Oba strategické cíle se pochopitelně týkají předmětu edukační činnosti i bádání oboru sociální pedagogiky. Cíl SC1 lze kategorizovat jako sociální uplatnitelnost jedince ve svém životě. Cíl tak ve svém naplnění směřuje mimo školní prostředí. Cíl SC2 se konkrétněji týká problému sociální exkluze v našem školství. Druhý strategický cíl (SC2) považuji pro svůj (habilitační) výklad za podstatnější, a proto se mu budu detailněji věnovat.

Jak Strategie 2020, tak i Strategie 2030+ vycházejí z výzkumných analýz, které upozorňují na vysokou míru vzdělanostních nerovností v rámci zemí OECD. To znamená, že existuje statisticky výrazná závislost výsledků vzdělávání žáků na sociálním statusu rodičů. Zároveň i se prokazují statisticky výrazné odlišnosti mezi výsledky žáků z různých základních škol a různých regionů. V souladu s teorií vzdělanostní reprodukce v ČR platí trvale nízká mezigenerační mobilita ve vzdělávání. Souhrnně tato sdělení vedou k závěru, že v ČR máme relativně nízkou „*efektivitu vzdělávání i princip rovných šancí na dosažení společenského úspěchu, který je klíčem ke společenské kohezi a shodě*“ (MŠMT, 2020: 5).

Specifické cíle v rámci SC1 se prioritně orientují na rozvoj kompetencí a gramotnosti žáků, zároveň i na proces jejich vyhodnocování (rozvoj gramotností znamená aplikované znalosti pro řešení situací a rozvoj kompetencí znamená aplikované znalosti pro osobní rozvoj).

Specifické cíle v rámci SC2 se snaží zamezit vysoké diferenciaci kvality školství a výrazné závislosti výsledků žáků na rodinném původu. Rozdíly v kvalitě vzdělání v rámci krajů způsobují, že na školním úspěchu žáka má vysoký podíl místo jeho narození, resp. místo jeho školní docházky. Pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí je zatím typická absence na předškolním vzdělávání. Jedním z důvodů je fakt, že škola a sociální služby nedostatečně reagují na rizikové faktory na straně rodiny (například na chudobu, stres, nekvalitní a nestabilní bydlení, rozpady rodin apod.). Dalším problémovým obdobím je druhý stupeň ZŠ, kde tito žáci ztrácejí aspirace na vzdělání. Rovněž pokračující existence segregovaných škol s většinovým či více než třetinovým zastoupením romských žáků (tzv. ghetto škol) prohlubuje nerovnosti v českém vzdělávání a tím i nespravedlivé šance na vzdělání. Je důležité poznamenat, že označení segregovaná škola neplatí v případě prostorově vyloučených lokalit (Ombudsman, 2018) Řešením je uplatnění principu tzv. demokratizace školství a společného vzdělávání (Maurin, 2007, in MŠMT, 2020: 21). Mezi vedlejší důsledky rostoucích vzdělanostních nerovností patří podprůměrné výsledky českých ZŠ oproti ostatním zemím OECD. Raná selekce ve školství navíc motivuje vzdělanostně aspirující rodiče pro vyhledávání sociálně homogennějších škol. Motivace k učení se na tzv. zbytkových ZŠ projevuje snížením optimismu učitelů a snížením snahy žáků vystudovat v budoucnu VŠ. Pro českou společnost tak plynou důsledky v podobě sociálního uzavírání, „rozevírání nůžek“ mezi bohatými a chudými rodinami, hromadění a ocenění vzdělanostního, sociálního a lidského kapitálu jen pro určité sociální vrstvy české společnosti (elity). Podle našeho názoru nelze princip demokratizace vzdělávání ve smyslu Příhodovy reformy považovat za absentující. V českém vzdělávacím systému existuje řada podpůrných mechanismů, kterými mají děti šanci dosáhnout vzdělání odpovídající jejich potenciálu. V praxi však princip demokratizace oceňuje nejen učební výkonnost dítěte, ale i rodičů. Problém v absenci rovnosti přístupu ke vzdělání je tak částečně usazený v nedostatečné podpoře od rodičů.

Je vhodné se zamyslet, zdali princip demokratizace vzdělání v praxi nesoupeří s principem rovnosti vzdělávacích příležitostí a rovného přístupu ke vzdělání? Další polemickou připomínku máme k reálnému využití podpůrných mechanismů přímo cílovými skupinami. Jedna věc jsou systémová opatření, druhá věc je zodpovědnost každého (zejména sociálně znevýhodněného) aktéra k participaci na své vzdělanostní trajektorii. Je zjevné, že při omezené spolupráci školy a rodiny se zvyšují „náklady na sociální integraci nedostatečně či

neadekvátně vzdělaných jedinců a hrozba reprodukce společenského postavení v další generaci“ (MŠMT, 2020: 22).

Specifické cíle české vzdělávací soustavy jsou rozděleny do následujících oblastí:

„SC2_A. Snížit počet žáků, kteří opouštějí vzdělávání předčasně, a vytvořit podmínky pro dosažení kvalifikace u osob, které jej předčasně opustily.

SC2_B. Snížit počet žáků, kteří dosahují velmi nízkých úrovní gramotnosti.

SC2_C. Posílit kvalitu vzdělávání v zaostávajících regionech a školách a tím snížit mezikrajové i vnitrokrajové diference kvality vzdělávací soustavy.

SC2_D. Zvýšit šance na úspěch ve vzdělávání bez ohledu na socioekonomické a rodinné zázemí žáka nebo zdravotní znevýhodnění.

SC2_E. Posílit podporu rozvoje talentů v rámci standardních ZŠ mimo jiné proto, aby se oslabil tlak na vnější diferenci vzdělávací soustavy.

SC2_F. Zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu, včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny.

SC2_G. Omezit rizika segregace ve školství.

SC2_H. Redukovat školní absence (včetně omluvených) jako faktor školní neúspěšnosti.

SC2_I. Snížit nerovnosti v uplatnitelnosti a občanských kompetencích absolventů středního stupně vzdělávání.

SC2_J. Zvýšit šance studentů ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v terciárním vzdělávání.

SC2_K. Posílit aspirace žáků a pocit smysluplnosti studia, jakožto rizikový faktor diference vzdělanostních drah a nerovnosti“ (MŠMT, 2020: 23).

K uskutečnění strategických cílů existují indikátory, které jsou vymezeny jako verifikovatelné ukazatele pro dosažení cílů. Pro působnost sociální pedagogiky v rámci SC2 jsme vybrali indikátory ke specifickému cíli G (Omezit rizika segregace ve školství):

- SC2_G_1 má zamezit segregaci žáků podle kritérií etnicity. Konkrétně dojde k redukci ZŠ s výrazným zastoupením romských žáků v místech, kde to není vynuceno prostorovou segregací na polovinu, tedy maximálně 35 s převahou romských dětí (dnes 70) a maximálně 75 s více než třetinovým zastoupením romských žáků (dnes 147).

- SC_G_2. se snaží snížit počet romských dětí, které chodí do speciálních škol a škol dle §16 odst. 9, procentuálně vyjádřený pokles směřuje ze současných 12 až 13 % romských dětí na zhruba 3 až 4 % nastupující na tyto školy v roce 2030.
- SC_G_4. podporuje začlenění dětí z rodin s původem mimo ČR a rodin hovořících převážně jiným než českým jazykem do standardního proudu základního školství.

Strategické linie formulují cesty, jak dosáhnout dvou výše uvedených strategických cílů. Ve Vizi 2030+ jsou definovány čtyři strategické linie. První strategickou linií (SL1) představuje „*Proměna obsahu a způsobu vzdělávání*“, která se skládá ze šesti částí:

SL1A: Proměna obsahu vzdělávání

SL1B: Úprava hodnocení vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků

SL1C: Opatření pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny

SL1D: Podpora vzdělávacích inovací a jejich ověřování

SL1E: Celoživotní učení, využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání

SL1F: Proměna kariérového poradenství

Pro působnost sociální pedagogiky jsme se nejprve zaměřili na strategickou linii SL1 a v rámci jejího složení na části SL1A, SL1C.

SL1A: V této linii je podstatou změny snaha výrazně redukovat očekávané výstupy RVP za účelem snížení objemu celkového učiva (autoři jej označují jako zbytečné učivo) obsaženého ve školních vzdělávacích programech minimálně až o polovinu. Redukce objemu má pomoci k opakování a procvičování prioritního učiva a individualizaci výuky. V RVP jsou závazné pouze očekávané výstupy, nikoli učivo, ani klíčové kompetence. Dosažení kvality výuky vyžaduje změnu jejího pojetí. Podle výzkumu ČŠI (2018) tvoří frontální výuka až 78 %. Stále se tak upřednostňuje biflování znalostí místo rozvíjení gramotnosti a kompetencí žáků. Na důležitosti stoupá využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání. Důvodem je mj. uplatnění se na trhu práce, kde jsou v současnosti požadovány nerutinní analytické a interpersonální kompetence. To znamená, že trendem je rozvoj gramotností (aplikované znalosti pro řešení situací) a kompetencí (aplikované znalosti pro osobní rozvoj), na úkor předávání informací a znalostí. Zde je třeba připomenout, že oproti trendu není rozvoj klíčových kompetencí nijak reflektován. Vzdělávací výsledky se zpravidla zaměřují na

zopakování znalostí, nikoli na rozvoj gramotností a kompetencí. Zároveň je smysluplné využití volného času prevencí před narůstajícími civilizačními duševními chorobami.

SL1C: V problematice selektivity školství má podle výzkumu PISA (2015, in MŠMT, 2020: 22) žák s podobnými základními gramotnostmi v 9. třídě výrazně nižší vzdělanostní aspirace, než žák víceletého gymnázia. Žáci z víceletých gymnázií mají takřka vždy vysokoškolské aspirace. Rozhodnutí o budoucnosti je tak situováno už do věku 11 let života. Selektivita českého školství má ještě jeden důsledek související s kvalitou vzdělávacích výsledků. „*Žáci víceletých gymnázií dosahují celkově lepších vzdělávacích výsledků. Výzkumy ale naznačují, že přidaná hodnota leží zejména v jejich selektivnosti (dítě se ocitne v prostředí vysokých aspirací s absencí žáků ze znevýhodněného prostředí), nikoli v přidané hodnotě pedagogické či lépe vzdělávací*“ (Greger et al., 2018 in MŠMT, 2020: 34). Podle jiných výzkumů (PISA 2015) vysvětluje socioekonomický status rodin „*okolo 40 až 45 % rozptylu výsledků v testech matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti, oproti cca 30 % standardních v dalších evropských zemích*“ (MŠMT, 2020: 34). Je evidentní, že vnější diference a raná selektivita jsou považovány za hlavní příčiny vzdělanostních nerovností. Podle sekundární analýzy Hanusheka a Wössmanna (2006, in MŠMT, 2020: 60) na datech šesti mezinárodních srovnávacích šetření (PISA, TIMSS a PIRLS) platí tvrzení, že vyššího pokroku v matematice a ve čtenářské gramotnosti dosahují žáci v zemích, ve kterých nedochází k rané selekci. „*Raná selekce v jedenácti letech je nejen zdrojem nerovností, ale bezpochyby i zdrojem neefektivnosti vzdělávacích systémů*“ (MŠMT, 2020: 60). Autoři Strategie 2030+ se rozhodli k relativně radikálnímu kroku, když nejprve zhodnotili existenci víceletých gymnázií, jako nesystémového prvku v českém vzdělávání, který nesplnil původní účel rozvoje nadaných žáků. Následně dospěli k rozhodnutí, že by v celé ČR mělo víceletá gymnázia navštěvovat pouze 5–10 % žáků, a po roce 2030 dokonce dojde k jejich zrušení.

Ke kognitivní a sociální selekci je třeba počítat i s etnickou segregací. Podle průzkumů Ombudsmana (2018) je v základním školství „*přes 130 škol s třetinou romských žáků, z toho okolo 77 škol s převahou romských žáků*“ (MŠMT, 2020: 35). Studie upozorňují, že segregaci způsobuje mj. i „*účelové využívání spádovosti ve městech*“ (Čada, Hůle, 2019, in MŠMT, 2020: 35). Rodiče romských žáků slyší na argument nižší náročnosti studia v tzv. ghetto školách. Rodiče žáků z majoritní populace přispívají k etnické segregaci tím, že své děti přeřazují na jinou školu „*pokud počet žáků z minorit překročí kritickou hranici (cca 20 % i méně)*“ (Čada, Hůle, 2019, in MŠMT, 2020: 35). Jedním z doporučených opatření pro řešení

segregace bylo posílit kontrolu využívání spádovosti a dále „výraznou podporu předškolního vzdělávání pro děti ve věku 3 až 4 let v lokalitách, kde dochází k segregaci romských dětí“ (MŠMT, 2020: 36).

Za systémovou inovaci řešení etnické segregace považujeme doporučení tvůrců Strategie 2030+ na vytvoření speciálních programů pro vybrané obce, v nichž je většina obyvatel ze sociálně znevýhodněného prostředí. „Tyto programy mohou regionálně specificky financovat předškolní výchovu, podpůrné pozice ve školách (speciální pedagogové, sociální psychologové), metodickou podporu ředitelů a učitelů, dopravu, case management rodin a koordinaci aktérů pracujících s rodinami (školy, OSPOD, neziskové organizace, úřady práce, pediatři, psychosociální služby.“ (MŠMT, 2020: 36).

První strategická linie se zaměřila i na problematiku předškolního vzdělávání jako výrazného aspektu pro úspěšné začlenění dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných škol (Melhuis, 2015). Melhuis shrnuje, že pozitivní efekty předškolního vzdělávání se projeví, pokud proběhne do tří let věku dítěte. Předškolní vzdělávání má pozitivní vliv zejména v případech „kdy docházka trvá dva a více roku a je dostatečně kvalitní“ (MŠMT, 2020: 36). V této souvislosti Melhuisovo zjištění podpořilo doporučení Strategie 2020. Podle výzkumu Prokopa (2019) dva roky v MŠ skoro třikrát zvyšují šanci, že dítě ve věku 7–14 let bude navštěvovat běžnou základní školu. Tímto argumentem je současná povinnost jednoho povinného roku v MŠ méně efektivní. Podle zdroje Roma Survey 2011 navštěvuje předškolní instituce jen třetina dětí ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit ve věku 3–5 let.

Pro sociálně znevýhodněné rodiny se má výrazně posílit case management „zaměřený na práci s rodinami znevýhodněných dětí a meziresortní spolupráci vzdělávacích institucí, pracovníků sociálních služeb (OSPOD, úřadů práce, podpora bydlení), zdravotnictví (pediatrie, duševní zdraví) a neziskových organizací směřující k posílení a udržení kontaktu a asistence rizikovým rodinám“ (MŠMT, 2020: 37). Podstata zavedení systému case managementu, spočívá v koncentraci služeb a poradenství přímo v prostředí kolem klienta nebo rodiny. Výhodou takového přístupu je udržení klienta v aktivním řešení svých sociálních problémů při případné intervenci sociálních služeb. Zde se uvažuje i o posílení negativních finančních motivací. To je podmíněno celkovým zlepšením podmínek vzdělávání pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Sociální dávky mají být v tomto případě závislé na docházce dětí do předškolního ročníku, do základní školy, případně i do střední školy.

Mezi bariéry při začleňování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných škol patří *„nedostatek podpůrných profesí (speciální pedagogové, školní psychologové) na běžných školách, nedostatečná příprava asistentů pedagoga, omezené a regionálně ne-rovné kapacity náročnost a nestabilita kompenzačního financování podpory dětí s SVP a souvisejících pracovníků“* (MŠMT, 2020: 37). Pro reálné posílení podpůrných profesí je třeba zavést vyšší financování, které má být čerpáno institucionálně nikoli prostřednictvím dotací. Autoři Strategie 2030+ podpořili vymáhání zákazu příplácení rodičů za doučování žáků pedagogy příslušné školy, zároveň podpořili financování pedagogům doučujících žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Významným preventivním faktorem pro školní úspěšnost dětí z vyloučených lokalit je neformální a zájmové vzdělávání. Následující výběr opatření má podpořit zvýznamnění úlohy volnočasových center pro školskou socializaci. Školní družiny a školní kluby se mají stát součástí nepovinného základního vzdělávání. Spolupráce školy s dalšími mimoškolními organizacemi má vyústit do uznávání certifikátů z neformální činnosti. Jedná se například o zapojení zážitkově zaměřených institucí přímo do ŠVP. *„Uznávání neformálního vzdělávání bude probíhat i na úrovni uznávání kompetencí pracovníků a dobrovolných pracovníků prostřednictvím odpovídajících pozic v národní soustavě kvalifikací (NSK)“* (MŠMT, 2020: 40). Nově by mělo dojít k podpoře zapojení žáků SŠ a VŠ do neformálního vzdělávání na školách nižšího stupně. V zájmu mezigenerační solidarity a kultury mezilidských vztahů je nutná podpora dobrovolnictví.

Nyní jmenujme osobnostně sociální téma ze třetí strategické linie SL3 (Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce). Jedná se o téma SL3D: Zlepšení komunikace, spolupráce a důvěry. Podle výzkumu OECD (2016, 2018) je ČR *„zemí s nejvíce decentralizovaným řízením školství, resp. s nejvyšší mírou autonomie škol na světě“* (MŠMT, 2020: 48). Vysoká míra decentralizace přispívá k vysoké flexibilitě v daných regionech, na druhou stranu právě tato flexibilita, resp. její nevyužití způsobuje propastné rozdíly v kvalitě školství a jejich rivalitu na regionální úrovni. Proto je strategická linie SL3D stěžejní. *„Zdá se, že v oblasti vzdělávání existují různá „informační sila“ (information silos), tj. skupiny aktérů, které sdílí jen své informace a perspektivy a nejsou příliš konfrontovány s jinými pohledy a perspektivami“* (MŠMT, 2020: 53). Interakce mezi různými skupinami aktérů školské (vzdělávací) politiky je neefektivní nebo přímo rivalská, *„což vede k malé míře důvěry, zbytečnému obviňování („hledání viníka“), dezinformacím a nespolupráci“* (MŠMT,

2020: 53). Je zřejmé, že na rivalitu a nedůvěru se nelze dívat jen z pohledu selhávání aktérů vzdělávací politiky, ale zejména je třeba analyzovat mocenské i alternativní diskursy, které se v rámci institucionálního zvýznamnění školské reality prosazují.

3.3.3 Katalog podpůrných opatření (obecná část a dílčí část)

Autory obecné části jsou Michalík, Felcmanová, Baslerová a kol. Autory dílčí části (pro žáky se sociálním znevýhodněním) jsou Felcmanová, Habrová a kol., APSPC, ČOSIV.

Český vzdělávací systém v návaznosti na strategický dokument Bílá kniha prošel pozvolným přerodem od segregovaného modelu vzdělávání, „*v němž i chybějící prst na jedné ruce*“ mohl být důvodem pro umístění dítěte do speciální školy“ k inkluzivnímu pojetí edukace (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 14). Tradice zaběhnutého a fungujícího modelu speciálního vzdělávání vyvolávala v řadách stoupců tohoto modelu rozpaky k návrhům změny integrovaného (pro někoho možná až separovaného) školství. Vývoj k inkluzivní škole, tedy vzdělávání dětí s postižením s dětmi intaktními, byl až do roku 2005 spíše v rovině teoretických doporučení. „*Pojmy zdravotní či sociální znevýhodnění byly v 90. letech téměř neznámé*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 14). Některé vyhlášky nicméně cestu ke změně směřovaly. Například vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, umožňovala vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných školách. Ředitel základní školy mohl zřizovat tzv. speciální třídy. Pro ředitele školy tehdy platilo, že „*může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 14). Vyhlášku lze interpretovat jako pokus o integraci žáků se zdravotním postižením kromě individuální integrace žáka s mentálním postižením. Změna obsahu vyhlášky přišla až v r. 2004.

Od roku 2005 začal platit nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon přinesl cílový požadavek odstranění nerovností a zajištění rovnosti v přístupu ke vzdělání, pozici asistent pedagoga nebo nový pojem „*speciální vzdělávací potřeby*“. V ust. § 16 stanoví, že speciální vzdělávací potřeby mají žáci, kteří mají:

- zdravotní postižení;
- zdravotní znevýhodnění;

➤ sociální znevýhodnění.

Novela školského zákona z r. 2015 ponechala pojem „speciální vzdělávací potřeby“, změnila ale výčet „druhů“ SVP (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění). Místo toho zavedla „*pravidlo, že právo na vzdělání těch osob, které nezbytně potřebují pro jeho naplnění určitou míru podpory, bude řešeno mj. formou poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 56). Podpůrná opatření slouží všem žákům, kteří je potřebují k překonání nezaviněných překážek ve studiu. „*Podpůrná opatření umožní „vypořádat se“ s nejasným zněním dosavadních pojmů „zdravotní postižení“, „zdravotní znevýhodnění“ a „sociální znevýhodnění“. A to tak, že hovoří o vzdělávacích možnostech a k nim vedoucích podpůrných opatřeních...*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 56).

Pro úplnost uvádíme rozdíl v definici žáka se SVP, resp. žáka se sociálním znevýhodněním ve školském zákoně podle § 16 ke dni 30. 6. 2014 a ke dni 13. 2. 2015:

Definice žáka s SVP ke dni 30. 6. 2014: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona:

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

(Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 30).

Definice žáka s SVP ke dni 13. 2. 2015: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo*

jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 59).

Stojí za připomínku, že i autoři KPO zpochybnili pojem „speciální vzdělávací potřeby“ a to z hlediska obsahového. Místo tohoto pojmu navrhovali pojem „*podpůrná opatření*“ a „*prostředky speciálněpedagogické podpory*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 28). I tento aspekt hovoří o dynamice vývoje samotného inkluzivního procesu.

Pro inkluzivní vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním byl podstatným rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci „D. H. a ostatní“ proti České republice z roku 2007. MŠMT na základě rozsudku připravilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV). Tento dokument jako první v ČR zajišťoval rovný přístup všech osob ke vzdělávání a podporu sociální inkluze. Pro nastavení inkluzivních mechanismů vzdělávání žáků se zdravotním postižením na všech stupních vzdělávací soustavy byla klíčová ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009.

Problematika sociálního vyloučení, resp. sociálního znevýhodnění žáků byla častokrát řešena určitým zažitým (setrvačným) mechanismem, který spočíval v přerazování těchto žáků do ZŠ zvláštních (později praktických, nyní škol dle § 16, odst. 9). V rámci zmíněného mechanismu byl postup přerazování některých romských žáků posouzen jako akt nepřímé systémové diskriminace. K přerazování žáků napomáhala jednak složitost diagnostikování sociálního znevýhodnění jako příčiny překážek v učení, zároveň i zaběhnutá praxe, kdy (převážně romští) rodiče považovali zvláštní, resp. praktické základní školy za vhodnější pro jejich dítě. „*Tento postup do značné míry podporovala i právní úprava platná do roku 2011, kdy bylo vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v rozporu se školským zákonem umožněno zařadit žáka bez zdravotního postižení do speciální školy či třídy za účelem doplnění počtu žáků v těchto zařízeních*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 21). Právě u romských dětí docházelo k jejich „pravidelnému“ přerazování do ZŠ praktických, zpravidla na základě jejich etnického původu. Tento názor lze podpořit výsledky šetření veřejného ochránce práv z roku 2012. Podle něj romští žáci tvořili třetinu z celkového počtu žáků v 67 náhodně vybraných základních školách. V populaci přitom tvoří odhadem 3,2 až 6,4. Po vynesení rozsudku „D. H. a ostatní“ nastaly změny právní úpravy v roce 2011, kdy „*bylo znemožněno zařazení žáka bez zdravotního postižení do speciální školy z důvodu*

doplnění počtu žáků v těchto školách“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 22). Inkluzivní vzdělávání na druhou stranu pochopitelně ponechává na volbě zákonných zástupců dětí s těžším zdravotním postižením, zda si přejí, aby jejich dítě navštěvovalo školu hlavního vzdělávacího proudu nebo školu pro žáky se zdravotním postižením. Platí, že každá škola musí mít v rámci svého školního vzdělávacího programu vypracováno zabezpečení žáků se SVP. Konkrétně se jedná o podmínky personální, materiální i organizační.

Do procesuálních inkluzivních změn byl zahrnut i problém systému tzv. normativního financování vzdělávání (nejen) žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Důvodem bylo nedodržení principu rovných podmínek vzdělávání na celém území ČR (rozdílné částky pro kraje). „...současné legislativní nastavení vede k tomu, že výše příplatku na žáky se zdravotním postižením je odvozována nikoliv od míry skutečné podpory, kterou daný žák při vzdělávání potřebuje, ale od výše regionálně diferencovaného základního normativu. Školy tak mohou v různých krajích dostávat na stejného žáka rozdílnou výši příplatku, přestože reálné potřeby žáka jsou stále stejné. Rozdílné příplatky na stejného žáka mohou být i v rámci jednoho kraje, neboť odlišné příplatky dostávají školy hlavního vzdělávacího proudu a školy speciální.“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 65). Rovněž posuzování skupin dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami trpělo nerovnostmi a chyběla akceptace jejich vzdělávacích potřeb. „Staré“ horizontální členění žáků na skupiny se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním, bylo odlišně financováno a podle Katalogu podpůrných opatření se jednalo o „finanční nespravedlnost“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 30).

Financování vzdělávání žáků se zdravotním postižením probíhalo normativně ze státního rozpočtu. Financování vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním bylo čerpáno v rámci rozvojových a dotačních programů MŠMT. Předpokladem udělení financí bylo podání odůvodněné žádosti, která ještě neznamenal příznání dotace. Financování vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním se normativů netýkalo. Děti a žáci s civilizačními chorobami nebo se vzácnými onemocněními v systému vůbec nefigurovali. Přejít na vertikální systém členění žáků s SVP, který se orientuje na skutečné potřeby žáka ve výuce (viz níže), je spojený se změnou ve financování: „Rozdílné pojetí kategorizace žáků s SVP má přímý vliv na financování podpůrných opatření“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 66). Školy tak v novém systému financování obdrží peníze i na žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

Podpůrná opatření znamenají popis konkrétních doporučení pro učitele ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol. Termín se poprvé objevil ve znění vyhlášky č. 73 z r. 2005. Pro žáky s postižením nebo znevýhodněním je v Katalogu podpůrných opatření (dále KPO) vypracován soubor konkrétních doporučení ke vzdělávání vždy v podobě tzv. karty podpůrného opatření. V KPO je k dispozici 48 základních karet, rozdělených do deseti oblastí podpory. Karty slouží pro podporu sedmi skupin žáků, šest z nich se týká zdravotního postižení, sedmá se týká žáků se sociálním znevýhodněním. U žáků se sociálním znevýhodněním je problém spojený s legislativou a s diagnostikou. Legislativně je obtížné vyjmenovat všechny možné a zároveň měřitelné doklady sociálního znevýhodnění. Diagnosticky není problém s prokázáním druhu sociálního znevýhodnění, pokud je „*nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova či postavení azylanta*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 58). Problém nastává při určování sociálního znevýhodnění spojeným s rodinným prostředím, kde jsou děti v ohrožení sociálněpatologických jevů a je zde nízký sociálně-kulturní status rodičů.

Systém podpůrných opatření vychází z relativně většího množství principů. Jedná se o nediskriminaci, spravedlnost, rovný přístup, odbornost, kvalitu, efektivitu, dostupnost (podpora manuálů), jednotný přístup, metodické vedení, kontinuitu, spolupráci, rozvoj a otevřenost. Je důležité poznamenat, že podpůrná opatření „*zohledňují celkovou vzdělávací situaci žáka a školy*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 33). Pozitivem podpůrných opatření je snaha řešit konkrétní vzdělávací potřeby žáků okamžitě podle aktuálního vzdělávacího kontextu. Podpůrným opatřením je například možnost využití služeb asistenta pedagoga. O této možnosti rozhoduje ředitel/ka školy. Výsledkem by mělo být vyrovnávání podmínek vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a ve školách určených pro žáky s postižením nebo znevýhodněním.

V katalogu podpůrných opatření byl konstatován předpoklad nárůstu počtu žáků se (sociálním) znevýhodněním v běžných školách jako projevu školské inkluze. Podstatným procesem na cestě k inkluzi je způsob stanovování vzdělávacích potřeb žáka. Místo do té doby běžného posuzování či diagnostikování zdravotního (psychického) stavu žáka nebo jeho sociální situace se podpůrná opatření měla zacílit na důsledky těchto příčin ve vzdělávání. Systém tzv. horizontálního kategorizování byl v roce 2015 kritizován jako nefunkční. Kategorizace žáků s SVP vycházející z horizontálního členění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním se potýkalo

s praktickým problémem, jak žáka zařadit, nebo jak jeho vzdělávacím potřebám vyhovět. Je důležité si uvědomit, že už samotná kategorizace způsobuje potenciální stigmatizaci (srovnej Goffman, 2003). Předpokladem dalšího vývoje byl podle KPO přechod k vertikálnímu pojetí podpůrných opatření, které je zaměřené více na dopady prostředí, ve kterém žák s postižením nebo znevýhodněním žije a na to, jak žákovi umožnit naplnění vzdělávacích potřeb. Zásadní činností zabezpečující speciální vzdělávací potřeby žáků je tedy práce školských pedagogických aktérů s diagnostikovaním. Do r. 2015 bylo přijímáno medicínské posuzování diagnózy z pohledu psychologických a sociálních podmínek. Spíše šlo o určení „normovanosti“ jedince, aby se na základě případné odchylky od normy určila diagnóza. „*Hlavním cílem je stanovení diagnózy, stanovení vhodné intervence je z hlediska důležitosti až na druhém místě*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 34). V novém pojetí se místo stanovení diagnózy (jako verdiktu o odchylce od normálu) stalo cílem „*stanovení míry podpory, kterou žák potřebuje při vzdělávání, a následném stanovení konkrétních podpůrných opatření*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 35). Jedná se o princip průběžné diagnostiky, kterou uplatňuje zejména učitel/ka přímo v edukační praxi. Zároveň bylo složité určit, jak přistupovat k žákům, kteří do vymezené kategorizace těsně nespádají, ale podporu či vyrovnávací opatření v určité míře rovněž potřebují. Například žáci s tzv. hraničním intelektem jsou podle platných kritérií žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, a školy tak nemají možnost jim poskytnout podpůrná či vyrovnávací opatření. Je evidentní, že „*Ustanovení pochopitelné v roce svého vzniku (2004) po deseti letech již neodpovídá podmínkám vzdělávací soustavy*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 29). Podpůrná opatření fungují jako dynamický proces sociální interakce mezi pedagogickými aktéry jako realizátory na jedné straně a žáky jako příjemci na straně druhé. Lze předpokládat, že nastavení vztahů mezi učiteli a žáky prostřednictvím dialogu může být efektivní cestou k naplňování specifických potřeb. Shrňme si, že navrhované řešení počítající se zavedením podpůrných opatření tak mění současný model na vertikální model posuzování hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Pojetí podpůrných opatření odráží nejen samotné znevýhodnění, ale zohledňuje i kontext vzdělávací situace žáka a školy a návrh pomoci žákovi. V novém systému je zřejmý příklon k problematice znevýhodnění, nikoli jen k problematice postižení. Systém se zaměřuje jak na sociální, tak i na zdravotní znevýhodnění, ohled se bere i na žáky nezařazené do skupiny SVP, například sem patří žáci s tzv. hraničním intelektem.

V KPO (2015) autoři uvedli statistický výčet žáků s SVP, kteří navštěvovali jednotlivé stupně škol. Ve školním roce 2013/2014 studovalo na všech stupních škol (kromě VŠ) více než 1,5 milionu žáků. Žáci se SVP tvořili jen malé procento všech žáků. „*V mateřských školách se jedná přibližně o 2,77 %, v základních školách o 8,9 % (bez žáků s vývojovými poruchami učení a chování, kterých je 40 587, jen 4 %) a konečně na středních školách se v daném školním roce jednalo o 4,8 % žáků.*“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 50). Kromě těchto statistik je třeba počítat i se žáky, kteří nutně potřebují podpůrná opatření, ale jejich vzdělávací potřeby nejsou evidovány. Tuto skupinu tvoří žáci s tzv. hraničním intelektem. Jedná se o malou skupinu stovek až tisícovek žáků. Tito žáci kdysi navštěvovali tehdejší zvláštní (později praktické) ZŠ. V současnosti jsou označeni jako žáci se zdravotním (mentálním) postižením. V rámci inkluze chodí do běžných škol, ale bez podpůrných opatření mají s výukou problémy. Další skupinou jsou žáci se sociálním znevýhodněním, kteří byli definováni už ve školském zákonu v roce 2005. Evidence těchto žáků však zůstala na úrovni odhadu a práce s nimi zahrnovala pouze obecná doporučení. V KPO je termín „*žák se sociálním znevýhodněním*“ nahrazen termínem „*žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*“. „*Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postiženi, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování*“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 8). Z uvedené definice vyplývá vymezení sociálního znevýhodnění jako široké škály příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů. Počet těchto žáků, kteří potřebují podpůrná opatření dosahoval kolem desítek tisíc žáků. Pravidla v KPO určila pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění podpůrná opatření v 1. stupni. Podstatou podpory KPO je popis problémů v učení a následný návrh opatření pro žáka. Princip aktivního přístupu tak omezuje etiketizaci (nálepkování) těchto žáků a jejich kategorizování.

V KPO je stanoveno pět stupňů podpůrných opatření. Jejich třídění vychází z úrovně dopadů postižení nebo znevýhodnění žáka na vzdělávání.

Ve stupni 1 žák potřebuje pouze určité časové a prostorové úpravy, ale funguje samostatně. Za aplikaci podpůrných opatření v tomto stupni zodpovídají přímo učitelé. Jejich úsilí má spíše preventivní formu proti zhoršení školnímu prospěchu nebo prevence k zamezení sociálně patologických jevů. Učitelé by měli kromě analýzy učebních činností žáků a jejich chování ve škole znát sociální poměry žáků v rodinách. V KPO jsou zmíněny

požadavky na kvalifikovanost učitelů vzhledem k poskytování podpůrných opatření. Učitel by měl mimo jiné pracovat s informacemi o zdravotním stavu žáka, o dopadech zdravotního handicapu na vzdělávání, o sociálním zázemí žáka, o limitech žáka z odlišného sociokulturního prostředí ad. Činnost třídního učitele vzhledem k žákům s SVP je podmíněna následujícími úkoly:

- *„Sledovat úroveň zapojení žáka do třídního kolektivu.*
- *Sledovat, zda úroveň plnění školních výstupů odpovídá možnostem a schopnostem žáka.*
- *Dohlížet na jednotný přístup k žákovi ze strany všech zainteresovaných pedagogů i všech nepedagogických pracovníků školní komunity.*
- *Usměrnovat neadekvátní soudy ostatních pracovníků školy, pokud tyto nereflektují znalost žáka v širších souvislostech.*
- *Koordinovat aktivity související se zásahy poradenských pracovníků, pracovníků sociálních služeb apod“ (Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 2015: 93).*

Je důležité se ptát, zda učitelé mohou při větším počtu tříd zvládat kromě povinností spojených s výukou a chodem školy i povinnosti „sociální“ probíhající v prostředí žáků mimo školu? Odpovědí může být odkaz na činnost výchovného poradce nebo metodika prevence. Obě profese jsou povinnou součástí každé ZŠ a SŠ. Výchovný poradce koordinuje ve škole činnosti spojené s potřebou podpůrných opatření u vzdělávání žáků s SVP. Metodik prevence se zabývá zejména integrací žáků se specifickými poruchami chování ve škole, výchovou žáků s SVP souvisejícím se sociálním znevýhodněním nebo prevencemi sociálně patologických jevů. V KPO je zdůrazněno upozornění, že jak výchovný poradce, tak i metodik prevence se mohou potýkat s rizikem formalismu. Finance na podpůrná opatření v tomto stupni jsou hrazena školou, resp. v této kategorii není navýšený normativ.

Od stupně 2 po stupeň 5 platí, že opatření doporučuje školské pedagogické zařízení (dále ŠPZ). Ve stupni 2 může být ve třídě využit tzv. sdílený asistent, který svou činnost zaměřuje na celou třídu v rozsahu jedné hodiny týdně. Žák po provedení výraznějších časových i prostorových úprav dokáže fungovat samostatně. Je vyučován podle rámcového vzdělávacího programu (RVP), zároveň je ale možné realizovat redukce výstupů učiva prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Škole podporující žáka na úrovni stupně 2 náleží navýšení financí ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka.

Ve stupni 3 je nutná odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence. Tato intervence probíhá podle potřeby ve škole, v ŠPZ (školském poradenském zařízení), či v rodině žáka. Žák s mentální retardací je vyučován podle přílohy pro žáky s LMP. Jako podpůrné opatření je možné využít činnost asistenta pedagoga nebo sdíleného asistenta, který v tomto stupni působí 5-8 hodin týdně. Finanční navýšení normativu pokrývá počet 8-14 žáků s SVP.

Ve stupni 4 je žák vzdělávaný s podporou individuálního vzdělávacího plánu, výuky se účastní částečně. Žák je vyučován podle RVP pro ZŠ speciální. Odborná speciálněpedagogická intervence ve škole je běžnou součástí podpory. Personálně lze využít činnost dalšího pedagogického pracovníka, například asistenta pedagoga. Finanční navýšení normativu pokrývá počet 6-8 žáků s SVP.

Ve stupni 5 závažnost deficitu brání žákovi účastnit se výuky, je nutné upravit jeho učební prostředí. Žák vyžaduje stálý dohled a stálou dopomoc, z hlediska didaktických prostředků potřebuje kompenzační a rehabilitační pomůcky. Na řešení se podílí pracovníci školského poradenského zařízení. Vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu vypracovaného podle RVP ZŠS.

Podmínkou fungování stupňů v rámci podpůrných opatření je akceptování dynamiky, resp. proměnlivosti vzdělávacích potřeb žáků. K zásadním aspektům při provádění podpůrných opatření patří včasné rozpoznání potřeb žáka a následná aktuální podpora. Kontrola účinků podpůrných opatření u jednoho žáka se doporučuje na každé čtvrtletí školního roku. Náročností procesu fungování podpůrných opatření ve výuce optimálně odpovídá kooperace školních poradenských pracovníků (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence). V případě sociálního znevýhodnění dochází k náhlým změnám v chování žáka v souvislosti s rodinnými poměry, se situací vztahů ke spolužákům, k učitelům ve škole apod. Zároveň je nutné sledovat etický kontext zavádění podpůrných opatření. Žákovo sebepojetí osobnosti je určováno například jeho sociálním postavením ve třídě, úspěchem při dosahování běžných školních činností, pocitem bezpečí apod. V případě dlouhodobé frustrace z pocitu osobního selhání nebo malé sebedůvěry se žák často chová agresivně nebo naopak plaše. Je důležité podotknout že škola musí podle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí oznámit orgánu sociálně-právní ochrany dětí podezření z poškozování zájmu dítěte.

Problém sociálního znevýhodnění je spojený se skutečností, že jeho projevy nejsou vždy viditelné, k jejich odhalení je potřebná znalost prostředí žáka. Samotní učitelé jsou v kontaktu s rodiči, nicméně spíše s nimi řeší samotný prospěch a procesy vzdělávání jejich dítěte. V oblasti každodenní mimoškolní reality žáka je podle našeho názoru vhodnější, aby se dopady rodinného a mimoškolního prostředí na vzdělávání zabýval prioritně jiný pracovník školy, například sociální pedagog. V současnosti má v popisu práce tuto činnost asistent pedagoga, nicméně je důležité zdůraznit, že sociální pedagog musí absolvovat bakalářské, případně magisterské studium, zatímco asistentovi pedagoga stačí semestrální kurz. Základem efektivní spolupráce mezi školou a rodinou je navození dialogu se všemi podstatnými aktéry (nejen s rodiči) v prostředí žáka. Podle Lábusové, spoluautorky KPO „*Sociálně znevýhodněný může být cizinec s odlišným mateřským jazykem, těžce mentálně postižený žák, žák s autismem, žák z dysfunkční rodiny nebo umístěný mimo svoji rodinu, žák, jehož zázemí jej nepodporuje při vzdělávání, atd.*“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 12).

Kromě školského zákona se stala stěžejním dokumentem i vyhláška č. 73/2005 Sb. Vyhláška kontextualizovala žáka se sociálním znevýhodněním do charakteristik prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně nespolečné spolupráce zákonných zástupců se školou. Rovněž žák může být sociálně znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. V KPO jsou autory dokumentu identifikovány podmínky sociálně znevýhodněného prostředí žáka následně:

„a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);

b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolečně spolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;

c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených; d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 9).

Prokázání charakteristiky spadající do kolonky sociálně znevýhodněného prostředí ještě logicky neznamená, že dítě bude ve škole neprospívat, případně bude potřebovat podpůrná opatření po celou dobu školní docházky. Navíc reflexi osobní životní situace, spojenou se sociálním znevýhodněním nebo s vnímáním útlaku, si rodiče ani žák nemusejí uvědomovat, případně danou životní situaci mohou považovat za běžnou. Každý žák se s obtížností sociálních podmínek ve svém životě vypořádává odlišně, takže nelze spoléhat na vysvětlení pomocí kauzality jevů. Určitou možností je spoléhat na příklady dobré praxe nebo na podrobné soupisy jednotlivých případů (idiografický přístup) z různých úhlů pohledu. Proměnlivost podmínek edukace žáků a jejich postoje k učení je nutné průběžně a do hloubky ve škole reflektovat. Překážky v učení v důsledku nezdravotních příčin lze nahlížet i „na úrovni jedince (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek), na úrovni rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vytíženost rodičů, neúplná rodina), v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy) a v souvislosti se socio-ekonomickým statutem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost)“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 9). Porozumění variabilitě sociálních vztahů a zvýznamnění sociální reality jednotlivými aktéry z odlišných sociálních prostředí lze považovat za velmi náročný proces, jehož analyzování by podle našeho názoru neměl zůstat pouze na bedrech pedagogických pracovníků konajících didaktickou funkci školy.

K vyhodnocení projevů žáka ve škole slouží pro pedagogické pracovníky tzv. Posuzovací schéma, které slouží k rozpoznání běžných projevů sociálního znevýhodnění nebo vyloučení v každodenní interakci ve škole. Posuzovací schéma je obdobně jako podpůrná opatření diferencované do pěti stupňů podle míry závažnosti sociálního vyloučení a podle oblastí lidské interakce. Souhrnně se jedná o:

- „*Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk (žáci původem z ciziny, s odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím či sexuální orientací, žáci z rodin s alternativním stylem života atd.)*“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 13). Důležitým upozorněním je v této oblasti prožívání kulturního šoku žáka, projevujícího se například neporozuměním, stresem a nedůvěrou.
- „*Dysfunkční rodina a psychické strádání (sociální patologie, umístění dítěte mimo rodinu, pracovní vytížení rodiče bez zájmu o dítě, rozpad rodiny aj.)*“ (Felcmanová,

L., & Habrová, M. a kol., 2015: 14). V tomto typu sociálního vyloučení má žák překážky v učení způsobené emočním napětím, citovým strádáním, ale rovněž i odlišným výchovným přístupem u každého rodiče. Žák se může projevat úzkostností, přecitlivělostí, nesoustředěností, případně lhostejností k učivu, zapomínáním pomůcek, záškoláctvím. Zároveň lze pozorovat i druhý extrém v chování spočívající v obavě ze selhání, v narušeném sebehodnocení, ve prudkých změnách pracovního tempa, v nestabilním prospěchu, v osobní závislosti na učiteli nebo naopak v agresivním odporu vůči pedagogovi.

- „*Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání (rodiče nemají potřebné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání, rodiče nepovažují vzdělání za důležité, pracovní vytížení rodiče)*“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 15). Selhání žáka samotní rodičové bagatelizují, většinou z důvodu neuvědomování si důležitosti vzdělání pro jejich dítě.
- „*Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny (žák fyzicky se odlišující, žák s odlišnou sexuální orientací, žák z rodiny v tíživé ekonomické situaci)*“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 16). Tento typ vyloučení úzce souvisí s kulturou školy, resp. třídy. Konkrétně se jedná o kvalitu mezilidských vztahů a o vnímání a přijetí jinakosti jako běžného sociálního jevu. Sociální vyloučení na základě odlišnosti žáka stigmatizuje, což má vliv na utváření jeho identity a s tím spojeného chování. Zajímavou analýzu ke stigmatizaci popsal Goffman (2003), kde mj. upozornil na rozdíl mezi diskreditovaným jedincem a diskreditovatelným jedincem.
- „*Umístění žáka mimo rodinu*“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 16). V této situaci je vyloučený žák závislý na instituci školy, která mu poskytuje řád a jistotu. Opuštěním své rodiny žák citově strádá, hledá novou identitu, často mu chybí soukromí, vrací se do minulosti, kterou ožívuje ve svých představách.

Při aplikaci Posuzovacího schématu je pro učitele důležité „*oddělit popis skutečnosti od dojmů a názorů dotazovaného*“ (Felcmanová, L., & Habrová, M. a kol., 2015: 22). Pedagogická diagnostika by se měla odvíjet od pojmenování toho, co žák viděl, co prožívá, co si pamatuje, co si představuje jako optimální stav atp. Teprve po zjištění vidění reality z pohledu žáka je potřebné vyhodnotit žákovo chování například na základě řeči těla, projevů agresivity, úzkosti, reakcí na stresové faktory, na zapojení se do komunikace se spolužáky, s učiteli atp.

3.3.4 Strategie sociálního začleňování 2014–2020

V tomto dokumentu se zaměříme na informace, které se zaměřují na provázanost edukace, chudoby a sociálního vyloučení. „Strategie sociálního začleňování 2014–2020“ (dále jen „Strategie“) má za cíl redukovat chudobu a sociálního vyloučení, ke kterému se ČR zavázala v rámci strategie Evropa 2020. Strategie Evropa 2020 má jeden z pěti základních cílů formulován jako „Podporu sociálního začleňování prostřednictvím snižování chudoby a sociálního vyloučení nejméně o 20 mil. lidí do roku 2020“ (MPSV, 2014: 4).

V právním řádu České republiky je sociální začleňování definováno jako „proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný.“ (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů). Sociálně vyloučení jednotlivci či celé skupiny se dostávají na okraj společnosti, protože je jim ztížen či omezen přístup ke zdrojům a příležitostem. K základním zdrojům blahobytu patří zaměstnání, bydlení, sociální ochrana, zdravotní péče a vzdělání. Proces sociálního vyloučení vyvolává narušování společenské soudržnosti.

V problematice sociálního začleňování existuje vysoký počet strategických a dalších dokumentů na národní i nadnárodní úrovni. Výběrově lze jmenovat například:

- Výzkumný ústav práce a sociálních věcí v letech 2012-2013 realizoval výzkumný projekt „Indikátory strategie v potlačování chudoby a sociálního vyloučení v České republice“.
- Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění (*Strategie Evropa 2020*) – Sdělení Evropské komise (+ Rámcová pozice ČR);
- Evropská platforma pro boj proti chudobě a sociálnímu vyloučení: evropský rámec pro sociální a územní soudržnost – Sdělení Evropské komise (+ Rámcová pozice ČR);
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání;
- Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014;
- Koncepce romské integrace na období 2010–2013;
- Zpráva o stavu romské menšiny v roce 2012;

Problém chudoby a sociálního vyloučení je v zemích EU hodnocený prostřednictvím mezinárodně srovnatelného indikátoru „Míra ohrožení chudobou nebo sociálním vyloučením“ (dle dat EU – SILC). „Jeho hodnota je v ČR dlouhodobě nejnižší v rámci zemí EU 28, což v absolutním vyjádření odpovídá celkovému počtu cca 1 580 tis. osob ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením“ (MPSV, 2014: 7).

Míra chudoby je prostřednictvím sociálních transferů v ČR velmi nízká, činila 9,6 % v r. 2012. Vysoká efektivita sociálních transferů v ČR se dá doložit i nižším podílem výdajů na sociální ochranu z HDP v porovnání s ostatními zeměmi EU (v roce 2010 v ČR 20,1 %; EU 29,4 %).

„Z hlediska úrovně dosaženého vzdělání jsou chudobou ohroženy zejména osoby s jeho nízkou úrovní - 30,7 %, ve střední úrovni cca 10,0 % a s vysokou úrovní jen 2,6 % lidí.“ (MPSV, 2014: 8).

Pozitivní statistické ukazatele je nutné vnímat v sociálním kontextu. Nízká míra chudoby v ČR neznamena, že neexistují problémové oblasti v sociální politice a v sociální práci, které se týkají sociálního začleňování. Problematika podpory sociálního začleňování je v dokumentu rozčleněna na osm oblastí.

Oblasti podporující sociální začleňování (MPSV, 2014: 21):

- Podpora přístupu k zaměstnání a jeho udržení.
- Sociální služby.
- Podpora rodiny.
- Podpora rovného přístupu ke vzdělání.
- Přístup k bydlení.
- Podpora přístupu ke zdravotní péči.
- Zajištění slušných životních podmínek.
- Podpora dalším začleňujícím veřejným službám.

Z uvedeného výčtu oblastí se nyní výběrově zaměříme na Podporu rodiny a na Podporu rovného přístupu ke vzdělání. Důvodem je dodržení výkladu propojujícího edukaci, chudobu a sociální začleňování.

V oblasti „Podpora rodiny“ autoři dokumentu (Strategie) upozornili na následující rizika a nedostatky, které je důležité řešit:

- V ČR je nedostatečná nabídka dostupných služeb výchovy a péče o předškolní děti. Nesoulad mezi uplatněním jedince na trhu práce může jít na úkor jeho rodinného života. V tomto případě jsou ohroženy zejména pečující osoby (například matky s dětmi, pečující o osoby blízké). V ČR zatím nefunguje efektivní systém využívání pružné pracovní doby a organizace práce.
- V oblasti celoživotního vzdělávání je slabě propojený systém certifikací získaných mimo formální vzdělávací systém v rámci uznání na trhu práce.
- Za znepokojivé zjištění lze považovat míru sociálního vyloučení a chudoby dětí v ČR. Statisticky oproti zemím EU byla ČR v r. 2011 stále pod průměrem, nicméně se ukázalo, že děti jsou rizikem pro rodiče z hlediska ohrožení příjmovou chudobou a materiální deprivací. „V ČR bylo chudobou či sociálním vyloučením v témže roce ohroženo 20,0 % dětí (oproti 15,3 % v populaci jako celku)“ (MPSV, 2014: 29). Evropská komise reagovala na tento stav doporučením č. 4 pro ČR „Výrazně zvýšit dostupnost zařízení péče o děti podporujících sociální začlenění se zaměřením na děti do tří let a zvýšit účast romských dětí“ (MPSV, 2014: 30).
- Systém péče o ohrožené děti v ČR je roztržštěný, navíc počet dětí v ústavní péči je v porovnání se zeměmi EU předimenzovaný. V r. 2012 žilo v ústavní péči typu kojenecké ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, diagnostické ústavy a domovy pro osoby se zdravotním postižením 9107 dětí. Výbor pro práva dítěte (CRC) doporučil, aby v ČR byla vytvořena národní politika deinstitucionalizace péče o děti, dále rozvoj komunitních služeb rodinného typu a pěstounské péče, dále zavedení standardů péče o ohrožené děti. Vláda ČR na základě doporučení přijala následující klíčové strategické dokumenty v oblasti systému péče o ohrožené děti a rodiny: Národní strategie ochrany práv dětí (schválené 2012), Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí na období 2012–2015 (schválený 2012).
- Podpora nebo poradenství pro osoby, které opouštějí institucionální péči (ústavní výchova, ochranná výchova), se jeví jako nedostatečná a nesytemová. Tyto osoby mají ztížené podmínky se zapojit do běžné občanské reality a převzít zodpovědnost za svůj osobní život ve společnosti. Hrozí jim tak selhání na trhu práce, v zařizování bydlení, v dalším vzdělávání, v rodinné politice.

- Na úrovni samosprávy chybí podpůrné mechanismy, jednotnost správy a spolupráce pro agendu sociálně právní ochrany dětí a péče o ohrožené rodiny. V provádění výkonu agendy sociálně-právní ochrany dětí na obecních úřadech obcí s rozšířenou působností a na krajských úřadech se projevují rozdíly v řešeních od úrovně prevence po úroveň represe.
- Pro rodiny ohrožené sociálním vyloučením chybí dostatečná systémová podpora služeb, zejména těch, které lze nazvat nízkoprahovými. Příkladem jsou kluby matek mateřská centra, předškolní kluby nebo rodičovské skupiny. Tyto služby jsou založené na principu svépomoci, pomáhají zejména ve funkci prevence.

V oblasti „Podpora rovného přístupu ke vzdělání“ upozornili autoři dokumentu na následující překážky a rizika: vzdělávací dráha dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se ještě v r. 2012 ubírala často v rámci bývalých ZŠ praktických. Faktor selekce ve vzdělávání tak kastroval děti zdravotně postižené, zdravotně znevýhodněné a sociálně znevýhodněné. Vzdělávací systém produkoval znaky neodůvodněné segregace dětí podle etnického původu, případně podle socioekonomického statutu rodiny. Segregace dětí ze sociálně vyloučeného prostředí byla podpořena i jejich slabou účastí na předškolním vzdělávání. Vzdělávací systém vykazoval nízkou schopnost diverzifikace a individualizace výuky. Idea inkluzivní školy, případně komunitní školy byla zatím jen alternativním konceptem. Logicky chyběl systém podpůrných opatření (např. pozice asistenta pedagoga), spolupráce mezi školou a rodinou postrádala součinnost s neziskovými organizacemi i s OSPOD.

Mezi čtyři základní principy naplňující sociální začleňování označili autoři dokumentu tyto: Rovné příležitosti, Podporu sociálního začleňování na místní úrovni, Posilování sociální soudržnosti, Mainstreaming sociálního začleňování.

V prvně zmíněném principu je podstatné chápat rovnost přístupu ke všem zdrojům, právům, zboží a službám. Zároveň tento princip vyžaduje podporu vyrovnávání příležitostí, respektování různorodosti a zákaz diskriminace. Toto jako základ pro nastavení férových životních podmínek.

Princip „Podpora sociálního začleňování na místní úrovni“ se opírá o analytická data, která si nechalo zpracovat MPSV. V ČR „bylo identifikováno přes tři sta sociálně vyloučených lokalit ve 167 obcích. V 80 % z těchto lokalit byl odhadován nadpoloviční podíl

Romů, ve více jak 40 % lokalit převyšoval podíl Romů 90 %“ (MPSV, 2014: 61). Odhaduje se, že třetina Romů v ČR žije v sociálním vyloučení. Stigmatizující nálepka Romů jako nepřizpůsobivých vyvolává v očích neromské veřejnosti v ČR závěr, že si Romové za sociální vyloučení mohou sami. Zde uvedený princip zvýznamňuje obce jako klíčové aktéry regionální politiky odpovědné za realizaci sociálního začleňování. K tomuto cíli mají obce využít součinnosti sociálních služeb (zpravidla neziskových organizací), policie (městskou a státní), politiky zaměstnanosti (Úřad práce ČR), vzdělávací politiky (školy a školská zařízení).

Princip „Posilování sociální soudržnosti“ spočívá v zajištění dobrých životních podmínek všem členům společnosti. K tomu je nutná participace všech členů společnosti na veřejné komunální politice a na zdrojích ve smyslu správy věcí a ekonomické produktivity. Společenská soudržnost je postavená na sociálním (občanském) smíru, solidaritě, rovnováze a mezilidské důvěře. Sociální klima v této společnosti je otevřené, přátelské, angažované. Ekonomická udržitelnost společenské soudržnosti je narušována existencí sociálně vyloučených osob. Sociální vyloučení spotřebovává veřejné výdaje (redistribuce zdrojů), čímž se narušuje sociálně ekonomická stabilita. Mezi sociálně vyloučené osoby mohou patřit lidé žijící v chudobě, dlouhodobě nezaměstnaní, ale rovněž i senioři. Lidé žijící v chudobě a v sociálním vyloučení ztrácí sociální kredit a jsou symbolicky dehonestováni jako sociální paraziti. Senioři mohou být pro změnu dehonestováni jako ekonomicky nepotřební a společensky neužiteční. Lidé sociálně znevýhodnění, kteří mají navíc nízkou úroveň vzdělání, „*trápí osamělost, předsudky, nedostatek komunikace s okolím, neporozumění, nedostatek informací a diskriminační přístup“ (MPSV, 2014: 68). Jako efektivní řešení podporující sociální soudržnost se jeví nastavení inkluzivních mechanismů do běžného veřejného života. Zde je řešením například činnost neziskových organizací, které se zabývají komunitním setkáváním, sdílením zkušeností a vzděláváním. Dále je potřebné na trhu práce umožnit vstoupit osobám se sociálním znevýhodněním, například prostřednictvím sociálního podnikání.*

Princip „Mainstreaming sociálního začleňování“ spočívá ve změně přístupu myšlení a jednání k problematice řešení sociálně vyloučených komunit, resp. lidí v těchto komunitách. Základem změny je „*vyhledat nástroje k uskutečnění změny přístupu...zohlednit sociální začleňování na národní úrovni do politik zaměstnanosti, vzdělávání, zdravotnictví a bytové politiky“ (MPSV, 71, 2014). Pro adresné naplňování Opatření v problematice sociálního začleňování je užitečné používat tzv. evidence based policy, tzn. politiky založené na*

důkazech (více viz *Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti České republiky pro období 2012 až 2020*). Ve Strategii se doporučuje zavedení stálé spolupráce orgánů státní správy a samosprávy s akademickou a výzkumnou sférou. Dokladem zmíněné regionální spolupráce je v současnosti probíhající realizace projektu „Plán zdraví“, jenž funguje podle strategického dokumentu „Plán zdraví“ (MMB, 2018).

Procesu monitorování účinnosti opatření uvedených ve Strategii se věnuje Komise pro sociální začleňování zřízená při MPSV. Komise existuje od roku 2008 a má v rámci sociální politiky funkci poradní, iniciativní a koordinační se zaměřením na boj s chudobou a sociálním vyloučením. Komise je středním článkem mezi MPSV a nestátními neziskovými organizacemi.

3.3.5 Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018

„Tento Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018 při svém zpracování vychází z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020 a podrobněji definovaných opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020“ (MŠMT, 2015a: 1).

Jedním ze tří hlavních cílů „Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020“ je snižování nerovností ve vzdělávání. Strategie 2020 mimo jiné zdůrazňuje, že: *„Česká republika musí směřovat k systému, který nebude žáky rozdělovat na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším, respektive méně náročným kurikulem, ale umožní každému plně rozvíjet svůj potenciál v systému kvalitního a inkluzivně orientovaného veřejného vzdělávání“ (MŠMT, 2015a: 6).*

„Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018“ (dále Akční plán) se cíleně zaměřuje na uskutečnění vize vzdělávací politiky ČR:

- *„vzdělávání se nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu,*
- *lidé využívají rozmanité příležitosti k učení v průběhu celého života,*
- *kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci,*
- *děti, žáci a studenti vědí, co se od nich na každé úrovni a v každé oblasti vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj,*
- *děti, žáci a studenti se rádi učí a jsou motivováni k celoživotnímu učení,*

- *učitelé jsou dobře připraveni na výkon své profese, všestranně motivováni pomáhat dětem, žákům a studentům k dosažení maxima jejich možností a cíleně se rozvíjejí,*
- *školy jsou otevřeny pro soustavnou spolupráci s vnějším světem,*
- *vzdělávání se opírá o aktuální výsledky lidského poznání, podporuje tvořivost a vychází vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce,*
- *úpravy v organizaci, struktuře a obsahu vzdělávání se opírají o empiricky podložené poznatky“ (MŠMT, 2014: 8).*

Inkluzivní vzdělávání umožňuje nejen rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků, tak aby plně využili svého studijního potenciálu. Dokladem pro orientaci českého vzdělávacího systému k inkluzivní škole jsou prioritní témata pro období 2015–2017, která byla definována ve „Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“:

- *„nastavení podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny,*
- *diagnostické nástroje – činnost a role školských poradenských zařízení,*
- *supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání,*
- *evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí,*
- *inkluzie v předškolním vzdělávání,*
- *snižování předčasných odchodů ze vzdělávání“ (MŠMT: 2014: 48).*

Z hlediska zdrojů se východisky „Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018“ staly vyjmenované dokumenty:

- Akční plán Dekády romské inkluze 2005-2015,
- Akční plán opatření k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice,
- Akční plán opatření ke vzdělávání romských dětí, žáků, studentů na období 2015-2017,
- Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR - 2015, GAC spol. s r. o.,
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020,
- Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015-2020,

- Národní program reform 2015,
- Národní strategie ochrany práv dětí (priority na léta 2012-2018),
- Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014-2020,
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2011-2015,
- Strategie romské integrace do roku 2020,
- Strategie sociálního začleňování 2014-2020,
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.

Na tvorbě „Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018“ spolupracovaly tyto instituce:

- Amnesty International ČR,
- Asociace pracovníků speciálních pedagogických center,
- Asociace ředitelů základních škol,
- Asociace speciálních pedagogů,
- Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel,
- Českomoravský odborový svaz pro školství ČR,
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání,
- Česká školní inspekce,
- Kancelář veřejné ochránkyně práv,
- META, o.p.s.,
- Nadace Open Society Fund Praha,
- Národní rada osob se zdravotním postižením v ČR,
- Národní ústav pro vzdělávání,
- Národní institut pro další vzdělávání,
- Slovo 21,
- Úřad vlády – kancelář Rady vlády pro záležitosti romské menšiny a sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny, Vládní výbor pro zdravotně postižené občany.

„Akční plán“ se skládal ze tří hlavních částí. V části A („Prioritní úkoly MŠMT“) šlo o naplnění závazků MŠMT vůči Evropské komisi, mj. se jednalo o zrušení přílohy RVP ZV-LMP. V části B („Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém“) byly rozpracovány strategie, jak zahájit implementaci inkluze do škol. Část C („Ze školy do práce“) obsahovala opatření na

podporu celoživotního učení a uplatnitelnosti na trhu práce u cílové skupiny ohrožených sociálním vyloučením. V části C je formulován ambiciózní cíl: „Zajistit takové parametry vzdělávacího systému, které společně s opatřeními na podporu zaměstnanosti pomohou vládě ČR garantovat, že každý mladý člověk do 25 let dostane kvalitní nabídku zaměstnání, dalšího vzdělávání, odborné přípravy nebo stáže“ (MŠMT, 2015a: 44).

Cílem „Akčního plánu“ bylo zejména zavedení legislativních změn podle novely (školského) zákona č. 561/2004 Sb. do edukační praxe. V novele uvedené změny deklarovaly rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky. Pro zmíněnou prioritu došlo k opuštění kategorizace žáků do kolonek žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením. Místo toho autoři novely prezentovali nové vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento žák v rámci práva na vzdělání a v rámci uplatnění principu rovného přístupu ke vzdělání potřebuje stanovit individuální vzdělávací cíle, na které bude navazovat identifikace speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení. Do edukační praxe se tak zavedl pojem podpůrných opatření jako prostředků pro uskutečnění výše popsaných změn. Tyto prostředky jsou pro cílovou skupinu žáků (resp. rodičů) bezplatné. Vzhledem ke kritice, že v tzv. přípravných třídách do 31. 8. 2015 bylo možné vzdělávat jen děti se sociálním znevýhodněním, zavedla novela možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti. Termínem zahájení změn se stalo 1. září 2016, kdy většina klíčových změn ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nabylo účinnosti.

Jádrem výkladu „Akčního plánu“ je část B. V této části autoři přejali z dokumentu „**Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání**“ strategické cesty k realizaci vize, tedy k zavedení inkluzivního vzdělávacího systému:

- Strategická cesta 1: Čím dříve, tím lépe.
- Strategická cesta 2: Inkluze je přínosem pro všechny.
- Strategická cesta 3: Vysoce kvalifikovaní odborníci.
- Strategická cesta 4: Podpůrné systémy a mechanismy financování.
- Strategická cesta 5: Spolehlivá data.

Pro rok 2018 byly pro všechny strategické cesty stanoveny indikátory. Výklad k jednotlivým strategickým cestám doplníme informacemi z dokumentu „Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání“ (EASIV, 2014). Dokument „Pět klíčových poselství pro

inkluzivní vzdělávání“ (pro srozumitelnější výklad budeme dále používat zkrácené označení „Pět poselství“) je dílem Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání (dříve Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání). Pro srozumitelnější výklad budeme dále používat zkrácené označení Agentura. Agentura se prezentuje jako nezávislá organizace sdružující 31 států. Svou činnost charakterizuje na svých webových stránkách takto: „*Naším hlavním cílem je pomoci členským zemím zlepšit jejich vzdělávací politiku a praxi.*“ (dostupné z: <https://www.european-agency.org/about-us>) Agentura v r. 2013 uspořádala mezinárodní konferenci o inkluzivním vzdělávání. Obsahem debat již nebyla zdůvodnění, co je inkluze a proč ji potřebujeme, ale jakým způsobem ji realizovat. Obsah dokumentu „Pět poselství“ zdůrazňuje kritické aspekty inkluzivního vzdělávání.

V rámci strategické cesty 1 (Čím dříve, tím lépe) se indikátory týkaly zvýšení podílu dětí ve věku od 4 let v účasti na předškolním vzdělávání, snížení podílu odkladů povinné školní docházky, tvorby metodik pro zřizovatele, jak řešit koncepci spádových oblastí ve vztahu k desegregaci, zahájení lokální mezioborové spolupráce pro včasnou podporu dětí se znevýhodněním nejméně na třiceti procentech území ČR. V legislativní rovině bylo záměrem novely školského zákona zavedení povinného předškolního vzdělávání od pěti let života dítěte, přičemž povinnost docházky se vztahuje na rodiče. Problém umístění dětí do mateřských škol (dále MŠ), resp. nedostatku kapacit MŠ, měl být řešen spádovostí, tedy přednostním umístěním dítěte do MŠ ve školském obvodu, v němž má dítě místo trvalého pobytu. Na problém paušálních odmítnutí dětí s postižením nebo znevýhodněním při zápisu do MŠ upozornil ombudsman P. Varvařovský v r. 2010 (novou verzi zpracovala ombudsmanka A. Šabatová v r. 2018). Své připomínky formuloval v dokumentu „Doporučení VOP k naplňování práva na rovné zacházení v přístupu k předškolnímu vzdělávání.“ (Varvařovský, 2010, in Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., 87, 2015) Cílem opatření a indikátorů ve strategické cestě 1 je předcházení nařízení ústavní nebo ochranné výchovy.

V dokumentu „Pět poselství“ se v první strategické cestě zdůraznilo přesvědčení, že „*všechny děti mají právo na to, aby se jim dostalo požadované podpory co nejdříve a kdykoli je to potřeba*“ (EASIV, 2014: 6). Apel Agentury směřoval do včasného podchycení a zhodnocení stavu potřeb žáka ve smyslu počáteční diagnostiky a následné konkrétní podpory žákovi. Podpora byla formulována konkrétními zásadami: Co nejdříve, Co nejflexibilněji, Co nejlehčí, Co nejbliže, Co nejkratší (EASIV, 2014: 9). Důležitý závěr, nejen v rámci první

strategické cesty, se týkal názoru „že podpůrné služby jsou zásadní pro některé jednotlivce, ale přínosné pro všechny. Všechny děti mají právo dostat podporu, kdykoliv je to zapotřebí“ (EASIV, 2014: 10).

V rámci strategické cesty 2 (Inkluze je přínosem pro všechny) musejí participovat pod společným vzděláváním v partnerské platformě minimálně zástupci VŠ, neziskových organizací, krajů, zřizovatelů škol, ředitelů a vynikajících pedagogických pracovníků. Pro rozvoj kvalitního a inkluzivního vzdělávání dětí a žáků do 15 let budou vypracovány Místní akční plány rozvoje vzdělávání. Jejich činnost se kromě formálního vzdělávání týká pečovat i o zájmové a neformální vzdělávání. Agentura pro sociální začleňování jako součást Úřadu vlády měla řídit vzdělávací části Strategických plánů sociálního začleňování. Ty pokrývaly minimálně sedmdesát území se sociálně vyloučenými lokalitami. Školy v zastoupení pedagogických pracovníků a žáků byly při zavádění inkluze podpořeny formou projektů se zjednodušeným finančním vykazováním v rámci OP VVV. Tyto projekty se označují šablony. Význam šablon spočívá v nastavení lepší spolupráce a sdílení zkušeností mezi pedagogickými pracovníky. Šablony také „slouží pro ověření nových aktivit na podporu dětí se SVP ve škole (např. sociální pedagog) a pro zakotvení systémů na úrovni školy pro následné poskytování podpůrných opatření“ (EASIV, 2014: 22). Cílem finanční podpory školy je i efektivní využití práce asistenta pedagoga (asistent pedagoga reprezentuje jedno z podpůrných opatření. Nezanedbatelnou součástí rozvoje pedagogických pracovníků je podpora využívání formativního hodnocení. Charakteristiku formativního hodnocení nalezneme na webových stránkách eduin: „Učitel by si měl všimnout pěti oblastí, které mohou zlepšit kvalitu učení. Musí se postarat, aby žáci znali a přijali cíl hodiny, aby o něm přemýšleli a rozuměli mu. Dále musí zařídit, aby rozeznali kvalitu, aby věděli, jak poznají, zda dosáhli či nedosáhli cíle. Vyučování musí být postavené tak, aby učitel měl během hodiny představu o tom, kde se které dítě v procesu porozumění nachází (kartičky, semafor atp.). Hodina má obsahovat příležitost pro vzájemné hodnocení mezi žáky a konečně prostor pro sebehodnocení.“ (dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni>) Podle autorů Akčního plánu umožňuje formativní hodnocení „zažít úspěch každému žákovi, rozvíjí jeho sebedůvěru a motivuje k dalšímu učení“ (MŠMT, 2015a: 22). V inkluzivní třídě má funkci spravedlivého hodnocení a poskytování pozitivní zpětné vazby. Začleňování žáků se SVP v kontextu tzv. druhé šance (na vzdělání) se má prosazovat i prostřednictvím

neformálního a zájmového vzdělávání. Zde je výstupem učení především rozvoj klíčových (měkkých) kompetencí.

Dokumentu „Pět poselství“ ve druhé strategické cestě citoval zajímavý multikulturně orientovaný názor z tzv. Zelené knihy Evropských společenství o migraci a mobilitě: *„Škola musí sehrát vedoucí roli při vytváření společnosti otevřené sociálnímu začlenění, neboť představují hlavní příležitost pro to, aby se mladí lidé z migrujících a hostitelských komunit lépe poznali... jazyková a kulturní rozmanitost může do škol přinést neocenitelné zdroje“* (Komise Evropských společenství, 2008: 1). Podle hodnocení UNESCO (2009, in EASIV, 2014: 11) je základním atributem inkluzivního vzdělávání rovnost. Na to reagovala Agentura ve svých čtených Zprávách, například „Zvyšování úspěšnosti všech žáků“ (2012) V této Zprávě se téma vzdělávací inkluze posunulo od priority zabývat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k prioritě poskytnout všem aktérům kvalitní edukaci ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Zde se počítá s principem, že inkluze prospívá všem žákům, resp. se neprokázaly negativní dopady na žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Na poli školské výuky Agentura doporučila využívat tzv. peer tutoring a kooperativní učení. Obě organizační formy výuky podporují spolupráci a komunikaci mezi žáky při učení. Tím je vytvořena varianta ke klasickému modelu výuky, kdy je učitel vykladačem informací (přednášková metoda výuky), které si žáci paměťově osvojují. Zároveň je latentně podpořena vyváženost rozvoje kognitivní, afektivní, psychomotorické i osobnostně-sociální dimenze kurikula (Klapko, 2012). Pro srozumitelnost dodejme, že ve výuce záleží na situačním kontextu, kdy se která metoda, organizační forma nebo didaktický prostředek jeví jako adekvátní, čili je didakticky efektivní.

V rámci strategické cesty 3 (Vysoce kvalifikovaní odborníci) je podstatou dosažení kvalitní výuky. *„Pro inkluzivní přístup je naprosto klíčový postoj ředitele školy a porozumění ze strany zřizovatele školy“* (EASIV, 2014: 15). Ředitelé škol budou využívat tzv. Standard pro optimální vedení (leadership) a naplnění očekávaných kompetencí při utváření inkluzivní školy. Zároveň je důležité si uvědomit pozici samotných realizátorů inkluze, učitelů. Pro naplnění cílů inkluzivní školy je stěžejní vytvořit metodické materiály, sloužící k rozvoji profesních i osobnostních znalostí a dovedností učitelů. K tomu slouží tzv. Standard učitele, kde se profesní a osobnostní rozvoj učitele týká rovněž oblasti pedagogické diagnostiky, formativního hodnocení, školního klimatu a spolupráce s pedagogickými aktéry. Zvláště důrazně je zvýznamněn ve Standardu učitele rovný přístup ke všem žáků a realizace výuky

bez rasových předsudků. „Skupiny, kterým nejvíce hrozí diskriminace a sociální vyloučení, jsou příslušníci etnických menšin včetně Romů a dětí cizinců, a osoby se zdravotním postižením a znevýhodněním“ (EASIV, 2014: 28).

V dokumentu „Pět poselství“ se ve třetí strategické cestě nachází zajímavý postřeh požadující sloučení pregraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů. Jako důvod byla uvedena měnící se role učitele v současné globalizované realitě. Inkluzivní učitelé mají uznávat tzv. rámec stěžejních hodnot, jakými jsou:

- respektování hodnoty diverzity žáků,
- podpora všech žáků,
- spolupráce,
- osobní profesní rozvoj. (EASIV, 2014: 17)

Je důležité poznamenat, že stejně jako každý žák potřebuje podpůrná opatření, tak i každý pedagogický nebo výzkumný pracovník, podílející se na zavádění vzdělávací inkluze, potřebuje uznání své práce a náležité platové ohodnocení. S. Štech prezentoval podnětnou připomínku: „Analýzy konstatují menší vliv školy než rodiny, sociálního a kulturního zázemí na výsledky. Tomu však neodpovídá skutečnost, že se nepřiměřeně více diskutuje o učitelích, učivu nebo metodách výuky a nedostatečně se analyzuje působení sociálních vlivů“ (Štech, 2015: 612). K této skutečnosti je třeba poznamenat, že i ve strategických dokumentech sílí požadavek po nutnosti vycházet v inkluzivním působení ze sociálního prostředí žáků a z efektivní komunikace s rodiči. Pokud se žák nemá přizpůsobovat požadavkům školy, pak je o to naléhavější podchytit interakci s každodenní realitou žáků. Tento náročný úkol se týká využití volného času, mimoškolní výchovy, neformálního edukačního působení. Podle našeho názoru je zde podceněna činnost sociálního pedagoga, který má právě výše zmíněné aktivity v popisu práce. Odborníky na inkluzivní vzdělávání ve školském prostředí bývají ve strategických dokumentech do r. 2016 jmenováni kromě učitele ještě speciální pedagog, asistent pedagoga, psycholog, sociální pracovník, metodik prevence, školní výchovný poradce.

V rámci strategické cesty 4 (Podpůrné systémy a mechanismy financování) jsou obsahem poradenské služby a finanční zajištění Akčního plánu. Poradenské služby zajišťují školská poradenská zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, zároveň i školní poradenská pracoviště přímo ve školách. Akční plán v této cestě počítá s vytvořením Rámcového programu školských poradenských služeb.

„Cílem dokumentu je zajistit srovnatelné a kvalitní poradenské služby, které budou směřovat k diagnostickým závěrům směřujícím k podpurným opatřením pro žáky se SVP“ (EASIV, 31, 2015). V této cestě byla snaha systémově aplikovat podmínky pro činnost specialistů ve školách a školských poradenských zařízeních. Těmito specialisty byli myšleni speciální pedagogové a školní psychologové. Je podstatné poznamenat, že činnost sociálního pedagoga ve škole nebyla mezi specializované činnosti stále zařazena. Dalším plánovaným opatřením byla individualizovaná podpora pro žáky se SVP, včetně podpory žáků nadaných. Zde se počítalo se změnou procesu diagnostiky. Místo zjišťování konkrétní diagnózy žáka se měla provádět diagnostika míry podpory, kterou žák potřebuje. Jedná se o příklad pedagogizace prostředí, kdy nastává posun od vnímání žáka jako klienta nebo objektu pro odborné zásahy specialistů k vytváření podnětného rozvíjecího prostředí na míru žáka. Diagnostika se zaměřila na vyhodnocení potřebnosti a efektivity konkrétních podpurných opatření ve vzdělávání každého žáka se SVP. Podpurné mechanismy se týkaly i oblasti primární prevence rizikového chování u dětí. Druhým obsahovým tématem strategické cesty 4 byl způsob financování. „Předpokládá se, že opatření uvedená v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání budou financována především ze státního rozpočtu a prostřednictvím evropských investičních a strukturálních fondů“ (MŠMT, 2015a: 35).

Dokument „Pět poselství“ ve čtvrté strategické cestě položil základ financování inkluzivních opatření na regionální úrovni: *„Tzv. propustný model na regionální úrovni (úrovni obce) se zdá být tou nejúspěšnější možností financování. V takovém modelu jsou rozpočty pro speciální potřeby delegovány z centrální úrovně do regionálních institucí (obcí, krajů, skupin škol). Na regionální úrovni se rozhoduje o tom, jak jsou peníze vynaloženy a kteří žáci by měli profitovat ze speciálních služeb...Je proto pravděpodobnější, že decentralizovaný model bude účinnější z hlediska nákladů a poskytne méně příležitostí pro nežádoucí formy strategického chování. Je však zřejmé, že příslušná centrální vláda musí jasně stanovit, jakých cílů se musí dosáhnout“ (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2014: 18, in. EASIV, 2014: 22). Jedním z důvodů orientace na region je očekávaný soulad, resp. flexibilita opatření mezi cíli vzdělávání a trhem práce. Politika zaměstnávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být státem zvýhodněna například úhradou nákladů za podporované zaměstnání, daňovou úlevou, sníženými platbami na sociální zabezpečení apod.*

V rámci strategické cesty 5 (Spolehlivá data) vznikl jednotný evidenční systém („výkaznictví“) žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí. Data mají sloužit poskytovatelům školských poradenských služeb. Vytvořené indikátory korespondovaly s metodikou hodnocení a monitoringu „Strategie romské integrace do roku 2020“. Česká školní inspekce (ČŠI) zaměřila svou evaluační funkci zejména na zajištění rovných příležitostí pro každého žáka, na umístování dětí a mládeže do školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, na uplatňování individuálního přístupu a specifických potřeb každého dítěte. V rámci rovného přístupu ke vzdělávání ČŠI plní následující specifické úkoly:

- „ochrana dětí, žáků a studentů před projevy šikany, diskriminace, nepřátelství nebo násilí,
- zápisy žáků do 1. ročníku základního vzdělávání,
- vzdělávání romských žáků v jednotlivých vzdělávacích programech,
- vzdělávání dětí v zařízeních ústavní a ochranné výchovy,
- vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením,
- spolupráce základních škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí,
- činnost asistentů pedagoga,
- činnost pedagogicko-psychologických poraden, speciálně-pedagogických center a školních poradenských pracovišť“ (ČŠI, 2015: 41).

Zmíněné specifické úkoly budou patřit do Plánu hlavních úkolů ČŠI opakovaně. Podobně úkol Zařazování žáků s lehkým mentálním postižením do vzdělávacího programu RVP ZV. Akční plán v tomto případě plní závazek ČR vůči rozsudku Evropského soudu pro lidská práva. „Vzhledem k tomu, že rozsudek kritizoval zejména významné nadhodnocení počtu romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud, byl požadavek na statistické šetření jedním z nejzásadnějších“ (ČŠI, 2015: 41).

Akční plán pro inkluzivní vzdělávání evaluačně vycházel z kontextových indikátorů OP VVV (Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání):

- Počet dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření v podpořených organizacích.
- Počet dětí, žáků a studentů Romů v podpořených organizacích.
- Počet dětí a žáků Romů začleněných do vzdělávání.

Součástí Akčního plánu ve strategické cestě 5 je metodika hodnocení a monitoringu „Strategie romské integrace 2020“. Tento krok má v gesci Úřad vlády, který každoročně bude zpracovávat Zprávu o naplňování Strategie romské integrace 2020. Zpracování dat budou zajišťovat výzkumná pracoviště a neziskové subjekty.

„Cílem legislativních změn je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření, nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého žáka bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu“ (ČŠI, 2015: 43).

Podle dokumentu „Pět poselství“ jsou v páté strategické cestě opěrnými body inkluzivního vzdělávání v mezinárodním kontextu „Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením“ a „Evropská strategie pro pomoc osobám se zdravotním postižením 2010–2020“ (EASIV, 2014: 25). Agentura přispěla k problematice strategické cesty 5 například tvorbou koncepčních požadavků pro sběr adekvátních výzkumných dat. Jedná se o požadavky propojit sběr dat na národní i mezinárodní úrovni, zaměřit se na analýzu efektivity a kvality inkluze s pochopením regionálních (státních) rozdílů ve vzdělávacích systémech nebo dlouhodobě monitorovat rozvoj žáků. Vzhledem k absenci systematických dat na úrovni států bylo prvořadé získat nejprve údaje o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto krokem nebyl odstraněn základní předpoklad vzdělávací inkluze, kterým je prospěch pro všechny žáky. Priorita však spočívala v získání spolehlivých dat pro základní analýzu a pak teprve vymýšlet opatření pro všechny žáky. Jmenované požadavky jsou výsledkem dvou projektů Agentury: „Vytvoření sady ukazatelů – pro inkluzivní vzdělávání v Evropě“ (2009, in EASIV, 2014: 25) a „Mapování implementace politiky inkluzivního vzdělávání“ (2011, in EASIV, 2014: 25). Strategická cesta 5 kladla důraz na proces sběru, analýzy a interpretace výzkumných dat. Ve Zprávách jejich tvůrci mj. upozornili na potřebu se opírat i o kvalitativní výzkumné metody, například v rámci příkladů dobré praxe. Varovali před rizikem „*testové normalizace*“ (EASIV, 2014: 29) sloužící akontabilitě. Zároveň varovali před výzkumem podloženou kategorizací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako aktu selekce, nálepkování a tím i stigmatizace. Pořizování osobních údajů (identifikace rasy, etnického původu, postižení apod.) navíc může být považováno za ohrožení osobní svobody. Z výše uvedených výroků je zřejmé, že interpretace výzkumných dat může být zkreslená nebo politicky zneužitelná. *„Je zapotřebí vědět, jací žáci dostávají jaké služby, kdy a kde (počítaje všechny žáky). Je rovněž zapotřebí mít data o kvalitě služeb a výsledcích, k nimž vedou (vzít*

v potaz praxi) (EASIV, 2014: 30). Výzkumná data měla být využitelná například pro zhodnocení fungování rané péče, pro zjištění uplatnitelnosti absolventů se speciálními vzdělávacími potřebami na trhu práce nebo o postavení žáků – imigrantů. Celkově dokument „Pět poselství“ řešil implementaci inkluzivních mechanismů od mikroúrovně třídy, přes školu, region, až po makroúroveň státu nebo mezinárodní spolupráce.

3.3.6 RECI: Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče, Česká republika

Tato Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí (dále jen Zpráva) má formu naléhavé výzvy (autory významněna jako preambule) pro uskutečnění vzdělávacích a sociálních reforem. Zpráva je adresována jako doporučení zejména pro vládní instituce. Doporučení směřuje prioritně pro MŠMT, vládní ministerstva, orgány státní správy. Ve druhém sledu je Zpráva adresována sekretariátu Rady vlády pro národnostní menšiny, Meziresortní komisi pro záležitosti romské komunity (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny), Úřadu Veřejného ochránce práv, Radě vlády České republiky pro lidská práva, Českému statistickému úřad, Agentuře pro začleňování do procesu vzdělávání, Agentuře pro sociální začleňování v romských lokalitách.

Ideovými východisky Zprávy jsou lidská práva dětí a zajištění kvalitních životních podmínek na předškolní vzdělávání. S ohledem na sociální podmínky kvality života zejména romských dětí autoři Zprávy konstatují „že zásady politiky předškolního vzdělávání, předpisy a postupy v současné době nesplňují potřeby a očekávání mnoha rodin s dětmi ve věku do 8 let v ČR“ (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 43). Kontextově je třeba vnímat, že Romové jsou v české společnosti hodnoceni negativně, jako nezaměstnaní pobírající sociální dávky. Jedním z důvodů dehonestace Romů je skutečnost, že romské rodiny tvoří 87 % lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Odhadem v sociálně vyloučených lokalitách, kterých bylo v r. 2015 600, žije 95 000 až 115 000 lidí. (GAC 2015, in Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 33).

Ve Zprávě bylo definováno sociálně vyloučené prostředí, které „je typicky charakterizováno kombinací materiálního nedostatku (související s nízkými příjmy), omezeného přístupu k veřejným a soukromým službám (včetně školek), špatného zdraví, nevyhovujícího bydlení a nedostatečné infrastruktury“ (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 33).

Výzva podněcovala vládu České republiky k úzké spolupráci s představiteli romské občanské společnosti, aby společně aplikovali následující prioritní doporučení:

- zajistit vzdělávání a včasnou péči všem dětem v České republice,
- podpořit definování nové národní priority spočívající v reformě péče o děti ve věku do osmi let.

Další reformní doporučení se týkala:

- vytvoření celonárodní debaty o definování „inkluzivního vzdělávání“ a pojmu „žák se zvláštními vzdělávacími potřebami“. Podmínkou debaty je ukotvení jmenovaných pojmů do souladu s osvědčenou mezinárodní praxí,
- vytvoření příručky inkluzivního vzdělávání pro školy a učitele, nejlépe podle zahraničních vzorů (publikace UNICEF, UNESCO),
- vytvoření studie proveditelnosti jako součásti národní strategie vzdělávání a včasné péče o děti ve věku do osmi let,
- bezplatné fungování školských institucí pro děti ve věku 3–6 let, pro děti z vyloučených lokalit by mělo být zdarma i školní stravování, doprava, knihy a další výukové materiály, exkurze a odpolední aktivity a kroužky,
- umístění MŠ do všech spádových oblastí, aby se zamezilo se etnické segregaci,
- vzdělávání rodičů v dovednostech vedoucích k fungující rodičovské péči,
- podporování soudržnosti komunity pravidelnými rodičovskými schůzkami s cílem podpořit diverzitu vzdělávacích institucí,
- sdílení zkušeností mezi místními mateřskými a základními školami,
- zařazení inkluzivního vzdělávání a multikulturality do výuky na SŠ a VŠ,
- s podporou České školní inspekce zaměstnávání romských učitelů, mediátorů a asistentů a rozvinutí inspekcí škol romskými experty,
- zavedení povinné docházky do posledního ročníku předškolního vzdělávání před nástupem na povinnou školní docházku,
- transformování PPP na poradenská a školicí centra pro celoživotní vzdělávání a odbornou přípravu. Problém odkladu školní docházky se má řešit tak, že paušalizované testování dětí bude nahrazeno individuálním posuzováním žáků.

Výkonným reformním orgánem měla být „Národní pracovní skupina pro předškolní vzdělávání a včasnou péči“ (děti ve věku 0–8 let) zřízená a vedená ministrem školství.

Autoři a autorky této Zprávy (Arthur Ivatts, Karel Čada, Lenka Felcmanová, David Greger, Jana Straková) čerpali z následujících dokumentů:

Antidiskriminační zákon z roku 2009; Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) (přijatý usnesením vlády č. 206 ze dne 15. března 2010 a novelizovaný v červenci 2015 a nyní platný pro období 2016–2018); Strategie romské integrace 2010–2013; Národní strategie boje proti sociálnímu vyloučení (na období 2011–2015); Národní strategie romské integrace pro období 2012–2020; Zásady dlouhodobé koncepce romské integrace do roku 2015; Koncepce včasné péče o děti ze ‘sociokulturně znevýhodňujícího prostředí‘ přijaté MŠMT; odpovědnosti vycházející z členství v Radě EU - doporučení Rady o účinných opatřeních na integraci Romů v členských státech (2013).

Podstatnou informací vzniku této Zprávy je představení sponzorů, kteří se na vzniku dokumentu podíleli. Jedná se o tři nadnárodní instituce: Open Society Foundations (OSFs, Program včasného dětství, Londýn), Romský vzdělávací fond (Roma Education Fund–REF, Budapešť), UNICEF (Regionální kancelář, Ženeva). Open Society Foundations podporuje romskou inkluzi (např. Dekáda romské inkluze 2005–2015) a proces budování demokracie zaměřené na občana. Romský vzdělávací fond (Roma Education Fund–REF, Budapešť) vznikl v roce 2005 jako součást programu Dekáda romské inkluze 2005–2015. REF postavil sociální inkluzi Romů na sblížení romských a neromských žáků a na zajištění kvality vzdělávání romských žáků. UNICEF (Regionální kancelář, Ženeva) má za cíl chránit a propagovat práva dětí, zejména dětí z nejohroženějších skupin. V rámci Dekády romské inkluze 2005–2015 patří UNICEF do složky řídicího výboru. Uvedení sponzoři zadali vypracování Zprávy Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání (ÚVRV) Univerzity Karlovy v Praze v r. 2014. Důvodem pro vypracování studie o začleňování romských dětí předškolního věku byl nejen aktuální obtížný stav životní úrovně romských rodin a jejich dětí, ale i přesvědčení o klíčivosti období od narození do tří let jako základu duševního i fyzického zdraví, ale i úspěchu v celoživotním vzdělávání. Kromě jmenovaných sponzorů se autoři Zprávy opírali o příslib finanční podpory evropského Komisaře pro zaměstnanost a sociální věci a sociální začleňování z roku 2014, v tomto případě v záležitosti služeb v předškolních zařízeních.

Autoři a autorky Zprávy se specificky zabývali i terminologií použitou ve Zprávě. Konkrétně vyjádřili své stanovisko k užívání termínu „Rom“. Význam termínu „Rom“ používaný v této Zprávě, ukotvili do textů Rady Evropy, Evropské komise a jiných mezinárodních institucí. K vysvětlení termínu „Rom“ nejprve odkázali *„k rozmanité komunitě často vzájemně provázaných skupin Romů, Sintů, Manušů, španělských Gitano, kočovníků Resande, Romerů, tureckých Romanlarů, Domlarů, Lomlarů, Kalé, Egyptanů, Aškalů, finských Tatarů, Cigánů, skotských kočovníků, peloponéských Mandopolinů, Gurbetů, Bojašů (Bojašové, Rudari/Ludari), Jevgjitů a mnohých dalších, kteří jsou vnímáni jako příslušníci početné romské populace v Evropě i jinde“* (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 6). Tímto obsáhlým výčtem autoři a autorky Zprávy, rovněž i její sponzoři, demonstrovali snahu k uznání termínu „Rom“ jako zastřešujícího pojmu bez dehonestující konotace. Pro zdůraznění efektu své korektnosti vůči termínu „Rom“ relativně obsáhle popsali své stanovisko, kdy *„v žádném případě jim nenaznačují neúctu či absenci snahy o zohlednění existence jednotlivých komunit. Užívání termínu „Rom“ v žádném případě neznamená, že si autoři a sponzoři nejsou vědomi rozmanitosti romské populace a kočovných skupin. Je třeba rovněž připomenout, že v mnoha zemích, včetně České republiky, žije etablovaná a silící romská střední třída, jejíž příslušníci jsou plnohodnotnými a hrdými občany země, ve které žijí, a přispívají k životu tamní společnosti, aniž by se museli vzdát své etnické a kulturní identity“* (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 6).

Ve výkladu byly zatím představeny nosné strukturní prvky Zprávy. Nyní se zaměříme na obsahovou rovinu analýzy stavu předškolního vzdělávání romských dětí v ČR, konkrétně na nedostatky v poskytování včasné péče. Tyto nedostatky se týkají:

- strukturální nerovnosti,
- nedostatku veřejných zařízení poskytujících péči o děti do 3 let,
- nedostatečné kapacity předškolních zařízení (nedostatek volných míst pro děti),
- nedostatečného zapojení znevýhodněných dětí do předškolního vzdělávání,
- vysokého počtu odkladů povinné školní docházky,
- vzdělávání romských a dalších znevýhodněných žáků ve školách s redukováným vzdělávacím programem
- nedostatku údajů o sociálně znevýhodněných a romských žácích a ZŠ praktických,

- výběrového vzdělávání na prvních stupních základních škol a placené služby v rámci veřejného vzdělávání,
- segregace v mainstreamových základních školách,
- možnosti včasné péče pro děti s postižením a včasné intervence pro sociálně znevýhodněné děti a jejich rodiny v České republice.

Některé výše jmenované nedostatky si nyní vysvětlíme.

- V mnoha mezinárodních komparačních ukazatelích vykazuje Česká republika relativně vysokou nerovnost v přístupu ke vzdělání. Tento fakt se týká i docházky dětí mladších tří let do předškolních zařízení. Jedním z důvodů je vysoký počet chybějících míst v MŠ (odhadem 27 000 míst v r. 2015). Aspekt vysoké poptávky a malé nabídky kapacit mateřských škol v celé České republice ovlivnil způsoby výběru přijímání dětí do MŠ a tím i dostupné možnosti mnoha romských rodičů. Zároveň platí názor, že mnozí romští rodiče cítí k institucionální péči nedůvěru, tedy i k MŠ. Jedním z důvodů může být skutečnost, že mezi MŠ a rodinami musí probíhat komunikace a dodržování pravidel, což je u nízkopříjmových romských rodičů jedním z kritérií vyplácení sociálních dávek.
- Jiným důvodem může být role učitelek v MŠ (nebo v přípravných třídách), které se identifikují více s rolí matky než učitelky. V tomto případě se pak angažují do procesu rodinné socializace. (viz Klapko, 2015) Autoři Zprávy apelují na personál školek, aby více spolupracovali s romskými rodiči a vytvářeli inkluzivní prostředí. Rada Evropy v roce 2009 vydala doporučení ke vzdělávání Romů pro účast ve školních aktivitách (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 39). Výzkumné zprávy EU upozorňují na vliv sociálního vyloučení a chudoby na školní neúspěšnost dětí. Podle zprávy EU materiální podmínky podstatně ovlivňují rozvoj kognitivních schopností dítěte. Autoři Zprávy považují životní podmínky romských rodin (zejména život na ubytovnách) za klíčový faktor, který způsobuje případnou opožděnost vývoje socializace u romských dětí. Vycházejí zde z konstatování Rady EU (2013) a tvrdí, že *„jejich životní podmínky jim ne vždy zajistí dostatek času a zdrojů k jejich osvojení dětmi před nástupem do školky“* (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 40). Životní šance (romských) dětí z vyloučených lokalit rapidně stoupají, pokud bude zavedeno inkluzivní předškolní vzdělávání a péče. Už v roce 2011 ombudsman kritizoval stav, kdy do předškolních

zařízení jsou přijímány děti spíše podle socioekonomického statusu jejich rodičů, než podle spádovosti. Upozorňoval tím na skutečnost, že většina předškolních zařízení preferovala děti zaměstnaných rodičů. Opatřením je tak systematické sledování docházky znevýhodněných dětí do předškolních zařízení. Průzkum Úřadu vlády (2012) odhalil „že do mateřských škol bylo zařazeno 33 % romských dětí žijících v městských lokalitách, ale pouze 17 % těch, kteří žijí ve venkovských oblastech“ (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 12). Výzkum Roma Survey zjistil, že jen 28 % romských dětí ve věku 3–6 let docházelo do předškolní instituce. Výsledky šetření UNDP, které zjišťovalo stav v 750 romských domácností žijících v sociálně vyloučených lokalitách a 350 neromských domácností žijících ve stejných lokalitách, ukázaly nevyváženost mezi socializací romské populace a tzv. většinové populace: „Pouze 29 % romských dospělých navštěvovalo alespoň dva roky mateřské školy ve srovnání se 66 % dospělých příslušníků většinové populace. Studie také ukázala, že 57 % Romů nikdy navštěvovalo mateřskou školu ve srovnání s 18 % dospělých příslušníků většinové populace“ (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 23).

- Zavedení přípravných tříd (též nultých ročníků) se jeví jako přínosný nástroj umožňující zmírnit odstup dětí bez účasti na předškolním vzdělávání. Posláním přípravných tříd bylo připravit děti na základní vzdělávání v běžné škole. V realitě však fungovalo pojetí, že pokud děti navštěvovaly předškolní třídy na základní škole praktické, pak se na běžnou základní školu už nehlásily, ačkoli neměly zdravotní postižení (lehké mentální postižení). Podle názoru Amnesty International (2015) se jedná o způsob, jak docílit segregace romských žáků. Tomuto stanovisku odpovídá i údajně početný názor učitelů, kteří považují ZŠ praktické za vhodnou volbu pro romské žáky z důvodu jejich kázeňských přestupků, malé motivace ke studiu, slabou znalostí českého jazyka. Důsledkem těchto skutečností je školní neúspěch v běžné škole projevující se například sociální izolací a pocity méněcennosti. Romští rodiče často preferují ZŠ praktické z důvodu údajné diskriminaci a šikany romských dětí na běžných školách. Zároveň je pro romské rodiče podstatné, aby se jejich děti cítily ve škole šťastné, což kompetitivní na výkon zaměřená výuka v běžných školách neumožňuje (Klapko, 2015) Žáci se v ZŠ praktické vzdělávají podle Přílohy k RVP upravující vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením. Problém se týká dětí

sociálně znevýhodněných, kterým tento typ kurikula nerozvíjí potenciál, jakého jsou schopni. Tím je porušen princip demokratizace vzdělávání. „Česká školní inspekce (ČŠI) v roce 2010 uvedla, že u 35 % romských žáků byla diagnostikována ‘mentální disfunkce‘ a popsala tuto praxi jako diskriminační“ (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 13). Třetina romských žáků studovala podle RVP pro žáky s LMP (lehkým mentálním postižením), ačkoli speciální vzdělávací potřeby se statisticky pohybují v rozmezí od 2 % do 3 %. Pro úplnost dodejme, že mimo hlavní vzdělávací proud dokončí povinnou školní docházku v ZŠ praktických 3,7 % žáků. Podle odhadů Rady Evropy se počet Romů v ČR pohybuje okolo 250 tisíc. Tento údaj tvoří 2,37 % celkové populace České republiky. Je evidentní, že sociální prostředí silně ovlivňuje šance dětí na úspěch v běžné škole. Děti s horšími startovními podmínkami z pohledu sociálního zázemí potřebují podporu, aby dokázaly překonat ztrátu získanou před obdobím povinné školní docházky.

- Dalším nedostatkem je pravomoc běžných ZŠ samostatně rozhodovat o průběhu zápisu a úrovni připravenosti dítěte navštěvovat školu. ČR patří v rámci Evropy k zemím s nejvyšším počtem odkladů povinné školní docházky. Posuzování školní zralosti není v ČR standardizováno, testy posuzující školní zralost tak mohou být kulturně neobjektivní.
- Neopodstatněné přestupy romských žáků do ZŠ praktických se týkaly absence diagnózy lehkého mentálního postižení u těchto žáků. Umístování romských žáků do ZŠ praktických prováděly pedagogicko-psychologické poradny (viz Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2009/2010, in Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 26). První novela vyhlášky 73/2005 Sb. vedla k odmítnutí přijímat do ZŠ praktických i děti, u nichž nebylo diagnostikováno ‘mentální postižení’. ZŠ praktické však mohly přijímat tyto děti na tzv. diagnostický pobyt. Toto opatření se týkalo například žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním, kteří propadali na běžných základních školách. V září 2014 vstoupila v platnost další novela vyhlášky 73/2005 Sb., která zrušila možnost „diagnostického pobytu, jakož i možnost umístění dětí se sociálním znevýhodněním a zdravotními problémy do škol pro děti s lehkým mentálním postižením“ (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 25). Ani tato změna však definitivně situaci nevyřešila, protože „stávající

legislativa nijak nedefinuje pojem 'škola pro děti s lehkým mentálním postižením'. Mnoho základních škol praktických se neprezentuje jako školy pro děti s 'lehkým mentálním postižením' a není tudíž zcela jasné, na které školy nejnovější novela vyhlášky dopadá a na které ne“ (Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 25). Různé studie a kauzy (GAC, 2009, případ D. H.) prokazovaly ve svých závěrech účelovou segregaci romských žáků. Příkladem je několikanásobně (10x, resp. 27x) větší pravděpodobnost umístění romských žáků do škol (nebo tříd) mimo hlavní vzdělávací proud, než u neromské populace žáků. Dále předškolní přípravné třídy jsou v běžných základních školách otevírány dvakrát častěji v blízkosti sociálně 'vyloučených lokalit'. Povinnou školní docházku dokončuje v základních školách praktických až 40 % romských dětí. Podle monitorovací zprávy České školní inspekce „bylo přibližně 32 % dětí navštěvujících školy postupující podle vzdělávacích programů pro žáky s 'lehkým mentálním postižením' romského původu“ (2015, in Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 26).

- Nárůst diferenciacce předškolního a povinného vzdělávání se projevuje v etnické segregaci v hlavním vzdělávacím proudu. Romské děti jsou často separovány do etnicky homogenních škol nebo školních tříd. Separaci zpravidla podporují i romští rodiče, kteří očekávají větší pochopení ze strany učitelů pro případné specifické vzdělávací nároky romských dětí. Diferencované vzdělávání v ČR podle autorů Zprávy utváří vnímání laické veřejnosti na parametry kvality škol. Kvalita školy bývá hodnocena podle prestiže založené na socioekonomickém složení žáků, resp. jejich rodičů. Motivace uspět v přijetí na tzv. výběrovou (tím pádem prestižní) školu se často projevuje v připlácení si vzdělávacích služeb s cílem uspět u přijímacích zkoušek. Z hlediska sociální rovnosti lze chápat připlácení nadstandardních vzdělávacích služeb pro děti z dobře finančně situovaných rodin jako nefér vůči dětem ze sociálně vyloučených lokalit. Dalším faktem, který narušuje sociální rovnost ve vzdělávání je samotná hodnota kvalitního vzdělání v ČR. Kvalitní vzdělání je považováno jako nadstandard, takže vlastně není pro všechny děti dostupné. Jinak řečeno rodiče nejspíš nevěří na kvalitu školy, pokud ji navštěvují děti ze sociálně vyloučených lokalit.

V části „Závěry a doporučení“ autoři dokumentu zopakovali cíl „pomoci relevantním a právně příslušným orgánům v České republice v procesu zajišťování neomezeného a rovného přístupu romských dětí (0–8 let) ke kvalitnímu vzdělávání a včasné péči“ (Ivatts, A., Čada, K.,

Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J., 2015: 41). Hlavními aktuálními hodnotami české vzdělávací politiky má být podpora sociálního začleňování, lepšího přístupu ke vzdělávání a sociální soudržnosti v celé ČR. Sponzorující partneři Zprávy se snažily zajistit romským dětem ve věku 0–3 a 3–6 let přístup k vhodně nastavené včasné péči a umožnit nástup do kvalitních mateřských škol a mainstreamových základních škol. Česká republika byla upozorněna, že na včasnou péči vynakládá menší prostředky a podporuje méně než 10 % dětí, zatímco ostatní členské státy EU podporují v průměru 33 % dětí (Barcelonské cíle, 2010 nebo Evropská komise, 2014).

3.3.7 Výroční zprávy České školní inspekce

Kontrolou naplňování myšlenky rovného přístupu ke vzdělání a zohledňování vzdělávacích potřeb žáků v ČR je mj. pověřena Česká školní inspekce (dále ČŠI). V následujícím výkladu čerpáme ze dvou zdrojů ČŠI, z publikace *„Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení“* (2014) od autorů Michaela Šojdrová, Zonna Bařinková, Irena Borkovcová a Radek Dlouhý a z Výroční zprávy ČŠI (2018). Prvně jmenovaná publikace je závěrečným výstupem aktivity „Překonávání školního neúspěchu v ČR“, která byla součástí projektu „Kompetence III“ (celkem bylo v projektu pět Aktivit). Podnětem pro vznik publikace byla účast ČR v roce 2010 v mezinárodním projektu „Overcoming school failures: Policies that work“. Tématem páté Aktivity projektu „Kompetence III“ bylo zmapování inkluzivních procesů a dosažení rovného přístupu a spravedlivého nastavení vzdělávacího systému s přihlédnutím k žákům se SVP. Projekt se uplatnil i v rámci komparativního výzkumu OECD v podobě zprávy „Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools“ (OECD, 2012). Výsledkem je návrh doporučení pro vzdělávací politiku ČR ke zlepšení šancí na kvalitní vzdělání všech dětí v oblasti rovnosti, spravedlivosti a inkluze. *„Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu (spravedlivost) a že všichni jednotlivci získají alespoň základní úroveň dovedností (inkluze)“* (Šojdrová a kol., 2014: 18). Podle OECD se k naplnění rovnosti ve vzdělávání musí dodržet několik podmínek. Jednou z nich je zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáků (nikoli stejný přístup pro všechny žáky), dále podpora žáků se týká využití studijního potenciálu žáků, investice do vzdělávání už v předškolním věku se ekonomicky vyplácejí, zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním.

Rovný přístup ke vzdělávání byl součástí stěžejního strategického dokumentu české vzdělávací soustavy, tzv. Bílé knihy: „*Vzdělávací soustava má integrovat společnost nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specifickými regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu*“ (Bílá kniha, 2001: 14).

V publikaci ČŠI od autorů Šojdrová a kol (2014) byly zmíněny koncepční materiály v podobě plánů, zpráv a strategií, které souvisejí se zaváděním inkluzivních mechanismů do vzdělávání. Seznam koncepčních materiálů je rozdělený podle zdroje na vládní aktivity a aktivity neziskových organizací.

Klíčové koncepční materiály a aktivity vládních orgánů (výběr):

- „*Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na roky 2011–2015 (vláda ČR) je zpracována Radou vlády pro lidská práva, obsahuje osm priorit.*
- *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (MŠMT).*
- *Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ (MŠMT, 2012)*
- *Národní strategie ochrany práv dětí (ÚV, 2012),*
- *Tematická zpráva o postupu transformace bývalých zvláštních škol ve školním roce 2011/2012 (ČŠI, 2012),*
- *projekt Kompetence III Posouzení systému monitoringu a evaluace v ČR (ČŠI, 2013b),*
- *Veřejný ochránce práv (výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol),*
- *Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 a Operační program pro vzdělávání 2014–2020 (jeden ze tří cílů: zvýšení spravedlivosti ve vzdělávání, cílem OPPV je rozvoj rovných příležitostí)“ (Šojdrová a kol., 2014: 11-12).*

Mezi nestátní organizace zabývající se edukací žáků se sociálním znevýhodněním patří například Agentura pro sociální začleňování, společnost Člověk v tísni, nezisková organizace Liga lidských práv, občanské sdružení Rytmus nebo společnost EDUIN. Tyto organizace se podílely na následujících aktivitách:

- „*Petice za zachování základních škol praktických (bývalých zvláštních škol) podpořená Asociací speciálních pedagogů (podzim 2012),*

- *Výstupy projektu Centra podpory inkluzivního vzdělávání (2009–2013),*
- *Projekt Střediska integrace menšin (SIM) (2007–2009),*
- *Projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (nositelem projektu byla Univerzita Palackého v Olomouci, hlavním partnerem Člověk v tísni),*
- *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2012),*
- *Studie Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit (MŠMT 2009),*
- *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacita subjektů působících v této oblasti, MPSV, Praha 2006 (GAC),*
- *Open Society Fund: projekt Školská inkluzivní koncepce kraje (od roku 2011) – Analýza současného stavu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji (2012); Škola pro všechny – Koncepce inkluzivního vzdělávání Karlovarského kraje (2013),*
- *Projekt společnosti Člověk v tísni: Pojd'te do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí (2011),*
- *Roma Education Fund. “ (Šojdřová a kol., 12-13, 2014)*

Publikace ČŠI (Šojdřová a kol., 2014) prezentovala tři hlavní priority z hlediska zvýšení spravedlivosti ve vzdělávání:

1. Zlepšení výsledků žáků (dokončování středního vzdělání).
2. Proměna kvalifikačního profilu pedagogů se zaměřením na inkluzi.
3. Systémové využívání socioekonomických údajů o žácích pro efektivnější financování a hodnocení.

K první prioritě byla formulována dvě Opatření:

- Všechny děti by měly projít kvalitní přípravou na základní vzdělávání.

Z důvodu posílení primární prevence výukových problémů a adaptačních potíží pro vstup do ZŠ byl navržený povinný poslední rok předškolního vzdělávání pro všechny děti od 5 let.

- Všechny děti, tedy i sociálně znevýhodněné, mají získat kvalitní základní vzdělání a dobře si zvolit další vzdělávací dráhu.

V publikaci bylo zdůrazněno, že návrhem se neruší speciální školy pro děti a žáky s těžkým zdravotním postižením, ani víceletá gymnázia. Cílem Opatření je optimalizovat

vzdělávací výsledky žáků se sociálním znevýhodněním, mj. odstraněním jejich segregace v tzv. ghetto školách.

Ke druhé prioritě byla formulována tři Opatření:

- Změnit studijní programy se zaměřením na inkluzivní vzdělávání.
- Podporovat vedení škol, stimulovat příznivé školní i celospolečenské klima. Získat, podporovat a udržet si vysoce kvalitní učitele a zlepšit spolupráci s rodiči.
- Zlepšit poradenské služby.

Ke třetí prioritě Opatření nebyla formulována.

K výše uvedeným prioritám a Opatřením, stejně tak i k doporučením nadnárodních organizací (OECD) je třeba podotknout i pozitivní výsledky. ČR je zemí s velmi nízkým (šestiprocentním) podílem dospělých mezi 25 a 34 lety, kteří nedokončili alespoň střední vzdělání. Podíl žáků, kteří opakují ročník v ČR, je relativně nízký, jedná se o 4 %, což je výrazně pod průměrem zemí OECD. Podle zahraničních výzkumů (PISA 2009, PISA 2012) je vliv socioekonomického zázemí českých žáků na jejich školní výsledky velký, i když zůstává nepatrně nižší, než průměr OECD.

V r. 2014 byla mj. na úrovni MŠMT doporučena tato Opatření:

- Jednoznačně definovat sociální znevýhodnění u žáků, škol, regionů a určit jejich počet. Tento údaj nebyl přesně identifikován. Podíl žáků sociálně znevýhodněných uváděných ve výkazech škol se pohyboval do 1 % všech žáků, nicméně například podle Lechty a kol. (2016) se jedná až o 20 % ze všech žáků.
- Zajistit přístup sociálně znevýhodněných dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu a učit podle RVP ZV.
- Zpřísnit pravidla omlouvání absence na úrovni středního vzdělávání jako prevenci před odcházením žáků ze studia.
- Řešit problém finančních normativů na žáky se sociálním znevýhodněním.

V r. 2014 byla mj. na úrovni OECD doporučena tato Opatření:

- Odstranit segregaci a zvyšování nerovnosti přístupu ke vzdělávání prostřednictvím omezení opakování ročníků.

- Pozdržet výběr vzdělávací dráhy až do úrovně vyššího středního vzdělávání.
- Vyšší finanční podpora žáků se sociálním znevýhodněním, resp. škol s těmito žáky. Optimalizace systému financování podpůrných opatření.

V publikaci byla zmíněná mnohá další dílčí výzkumná zjištění a následná doporučení a opatření, vztahující se k výše definovaným prioritám, navrhovaných členy ČŠI. My se však pokusíme nyní zaměřit na problematiku interpretace výzkumných zjištění ČŠI (2014) z pohledu vztahu školy a rodiny. Vzhledem k velkému rozdílu přístupu rodičů k uznávání hodnoty vzdělání v české společnosti se tlak za zodpovědnost studijních úspěchů, či neúspěchů žáka přikládá škole (OECD, 2012), což kriticky reflektoval například Štech (2015). Sociologové Gabal a Víšek upozornili ve své studii „Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení“ (2010) na zhruba poloviční šance romských žáků na úspěšné ukončení všech ročníků základní školy ve srovnání s jejich neromskými spolužáky. Vysvětlení zhoršených výchozích podmínek zdůvodnili vzájemným soubojem dvou institucí, rodiny a školy: *„Ve znevýhodňujícím a demotivačním prostředí a často i cíleném tlaku rodiny proti vzdělání svých dětí česká škola téměř uniformně zatím prohrává s romskou rodinou“* (Gabal, Víšek, 2010). Gabal a Víšek zároveň upozornili i na odmítání neromských rodičů, aby jejich děti byly vzdělávány s romskými dětmi. Tento fakt je pozorovatelný nejvíce v okolí vyloučených lokalit. Tato tvrzení de facto spadají do dalšího stěžejného problému edukace, a to do vlivu socioekonomického statusu rodiny a kulturního kapitálu na formování postoje žáků k hodnotě vzdělávání (viz níže). Podle šetření ČŠI (2013) mají rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělání negativní postoj. Následně i jejich děti reprodukují tento postoj v podobě nízkých studijních ambicí a důvěry ve zlepšování své životní situace prostřednictvím studia. Ve škole se pak tento postoj projevuje vysokým počtem (často neomluvených) absencí. Na druhou stranu se podle výzkumu ČŠI dotazovaní rodiče přiklánějí k názoru zastávajícímu velký vliv školy na život jedince, což se u žáků se sociálním znevýhodněním může projevit v dosažení vyššího vzdělání. V souvislosti se školami s převahou romských žáků se potvrdil z pohledu inkluze (Gabalův a Víškův) fakt, potvrzující neochotu společného vzdělávání ze strany rodičů. Ředitelé škol upozorňují, že označení „dobře fungující inkluzivní škola“ vede k sociální stigmatizaci takové školy jako vhodné pro romské žáky. Neromští rodiče reagují snahou o přeřazení svého dítěte na jinou školu. Místo předpokládaného navýšení sociální heterogenity ve složení žáků tak dochází k opaku, tedy

k homogenitě romských žáků. Podle konstatování ČŠI (2014) je kvalita škol dosahována na úkor pracovního přetěžování pedagogů. Financování inkluzivních strategií není řešeno systémově a s perspektivou, což v praxi nutí zejména ředitele škol nekoncepčně psát krátkodobé projekty (tento problém byl posléze od r. 2016 řešen zavedením tzv. šablon). Snahy o inkluzi omezující selektivitu (výběrovost) vzdělávacího systému nebo zavádění prvků pozitivní diskriminace některých skupin, se jeví jako nežádoucí. Mezi tyto skupiny patřili někteří rodiče, obávající se z poklesu úrovně škol a z vyhocení sociálních konfliktů. U některých skupin pedagogů zase panovaly obavy z rušení ZŠ praktických a předpokládaného nárůstu pracovních povinností pro učitele hlavního vzdělávacího proudu. Podle postojů rodičů je segregované vzdělávání různě situovaných žáků v pořádku, inkluzivní vzdělávání nepodporovalo 85 % účastníků diskuse. Doporučení OECD byla cílena na přesvědčování tzv. „méně informovaných rodičů“ (Šojdrová a kol., 2014: 44) o významu kvalitního vzdělání a smysluplného volnočasového programu pro jejich děti. Za podstatný problém byl označen způsob konkrétní komunikační strategie pro aktivní participaci a zájem „méně informovaných rodičů“. *„Školy ovšem nevědí, jak komunikovat s rodiči sociálně znevýhodněných žáků (neznají nebo nejsou schopny využívat vznikající metodiky), a ke komunikaci v některých případech využívají jako prostředníky další subjekty, např. neziskové organizace působící tam, kde jsou dostupné (v sociálně vyloučených lokalitách)“* (Šojdrová a kol., 2014: 44). Nabídka dostupných metodik nebývá takovým problémem, vznikly například elektronicky dostupné metodiky realizované v neziskovém sektoru pod organizací „Člověk v tísni“ nebo metodika CPIV. Autoři publikace ČŠI konstatovali slabou účinnost využití metodik pro komunikaci s rodinami se sociálním znevýhodněním. Obtíže při práci s rodinou se sociálním znevýhodněním vznikají i na základě slabé spolupráce mezi školou, organizací OSPOD, Policií ČR, neziskovými organizacemi a akademickým sektorem. Kromě slabé propojenosti informačních systémů je možným důvodem i určitá rivalita spojená s nízkou vzájemnou důvěrou nebo uznáním ze strany zástupců jmenovaných institucionálních subjektů. Spolupráce rodiny a školy je prvořadá pro období předškolního vzdělávání (dále PV) dítěte. *„Důležitost PV a rizika spojená s jeho absencí jsou shodně vnímaná jak experty OECD, tak odbornou veřejností v ČR. PV je velmi efektivní a má prokazatelný vliv na úspěšnost v dalším vzdělávání“* (Šojdrová a kol., 2014: 20). Nabídka kvalitního PV je závislá na finančních investicích na úrovni rodiny do vzdělávacího kapitálu dítěte. Příjmová nerovnost rodin vede k nerovnému přístupu a segregaci dětí se sociálním znevýhodněním a výhledově pak

k neúspěchu ve studijním prospěchu ve vyšších ročnících vzdělávání (OECD, 2012b). O úspěchu žáka ve škole ve smyslu dokončení středního vzdělávání se rozhoduje už v ne/účasti na preprimárním vzdělávání. Pro rodiče, kteří nejeví zájem o předškolní vzdělávání, je potřebné zahájit komunitní práci a podporu vzdělávacích ambicí jejich dětí. Částečná spolupráce je prokazatelná v sociálně vyloučených lokalitách, kde se angažují sociální pracovníci zejména z neziskového sektoru. Na celostátní nebo regionální úrovni však systémová strategie nefunguje. Problém komunikační strategie pro efektivní komunikaci s rodinami žijícími v sociálním vyloučení, chudobě a se sociálním znevýhodněním spočívá ve znalosti každodenního života této cílové skupiny. Jako efektivní se jeví využití sociálního pedagoga, zvláště, když vysokoškolská studia mají v tomto oboru povinné praxe zaměřené na doučování romských žáků a na podporu smysluplného trávení volného času (viz systém studentských praxí a kurzů na Katedře sociální pedagogiky PdF MU).

Často kritizovaným aspektem české vzdělávací soustavy je ze strany nadnárodních organizací vliv socioekonomického (rodinného) zázemí žáků na jejich studijní výsledky. „Český vzdělávací systém je selektivní, přestože školský zákon deklaruje rovný přístup ke vzdělávání a všechny děti ve věku od 6 do 15 let jsou vzdělávány podle jednoho rámcového vzdělávacího programu, kromě dětí s těžkým mentálním postižením“ (Šojdrová a kol., 2014: 26). Data potvrzující tuto skutečnost jsou čerpána z mezinárodních komparačních výzkumů, především PISA, TIMSS, PIRLS. Sekundárně je v rámci opatření kritizováno, že chybí sofistikovaný celonárodní sběr dat k tomuto fenoménu. Zdrojem dat o nerovném přístupu ke vzdělávání a o socioekonomickém zázemí žáků jsou tak často doporučení OECD, například dokument „Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání: Česká republika 2012“, „Rovnost a kvalita ve vzdělávání“ (OECD, 2012) nebo výzkumy PISA. Podle ČŠI však realizované mezinárodní výzkumy nedokážou podrobně monitorovat český sociokulturní kontext v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání. Důvodem jsou například indikátory socioekonomického statusu PISA, které přinášejí tzv. tvrdá data pro celou populaci. K podrobnému monitoringu je nutné získávat reprezentativní údaje na úrovni regionů i škol podle různorodých skupin žáků (např. žáci z etnické menšiny, cizinci, žáci se sociálním znevýhodněním). Indikátory PISA postrádají popis vývoje průchodu vzdělávací soustavou u konkrétních skupin žáků. Monitoringu a hodnocení výzkumných dat o rovném přístupu ke vzdělávání se věnují zprávy ČŠI nebo statistické pracoviště MŠMT. Podle výzkumu ČŠI (2013) se v běžné škole podílí více než 50 % rodičů žáků 5. tříd na přípravě jejich dětí do výuky. Škola tak vyvíjí nátlak na

výkon žáků a latentně přenáší zodpovědnost za studijní výsledky žáků na rodiče. „*Tyto vysoké požadavky škol na rodinné zázemí vytvářejí silnou bariéru pro děti, které doma podpůrné prostředí ke svému vzdělávání nenacházejí, a odsuzují je k selhávání*“ (Šojdrová a kol., 2014: 45). Propojenost školy a rodiny tak paradoxně funguje na úrovni výkonového tlaku na studijní úspěch žáků, ale nikoli na podporu vzdělávacích potřeb každého žáka. Socioekonomické zázemí žáků tak významně koreluje se závislostí studijních výsledků žáků na socioekonomických charakteristikách prostředí škol, které navštěvují. „*Jinak řečeno, v českém prostředí velmi záleží na tom, v jaké škole a s jakými spolužáky žák studuje*“ (Šojdrová a kol., 2014: 41).

Úspěšnost ve vzdělávání koreluje s rozdílnou náročností vzdělávacích požadavků škol. Studijně náročné školy jsou považovány rodiči za prestižní. Za ukazatele prestiže školy bývají označovány počty úspěšně přijatých absolventů v přijímacích řízeních na vyšší úroveň studia. V tomto případě je zřejmé, že tyto školy sází na výkonnost a výběrovost žáků v duchu kompetitivního stylu výuky. Podle OECD je bariérou i škola s opačným přístupem, tedy s nižší náročností studijních požadavků. Je evidentní, že oba jmenované protikladné přístupy škol spojuje vzdělávací strategie na ranou selekci ve vzdělávacím systému. V tzv. prestižní škole je rizikem školní neúspěch v podobě předčasných ukončení studia, ve škole s nižšími nároky zase hrozí slabá uplatnitelnost na trhu práce po jejím dostudování. Doporučením OECD je odložit selekci až na úroveň vyššího středního vzdělávání (u nás od 15 let). Každá škola má poskytovat náročné kurikulum a vysokou kvalitu výuky s přihlédnutím ke vzdělávacím potřebám žáků. V oblasti afektivní a osobnostní dimenze kurikula má být prvořadým cílem škol motivovat žáky ke studiu a nastolit dobré klima sociálních vztahů. Prostředkem k optimalizaci klima školy může být funkční prevence sociálně patologických jevů a identifikace ohrožených žáků. V rámci dosažení kvality školy je potřebné kromě fungující školní pedagogiky (výuka, vztahy, prevence) věnovat na monitoring žáků (zejména s nízkým sociálně-ekonomickým statutem), a podpořit mimoškolní volnočasové vyžití žáků.

Významným problémem před zavedením podpůrných opatření byla výuka žáků podle RVP ZV s přílohou LMP. Ohniskem diskusí a polemik bylo posouzení, zda na základě tzv. hraniční inteligence žáka je nutné jej přeradit do (tehdejší) ZŠ praktické. V edukační praxi se ukazovalo, že žáci diagnostikovaní na úrovni hraničního intelektu, mohou zvládat běžnou ZŠ, pokud dostanou adekvátní individuální podporu. Jejich intelektový, či sociální deficit, se týkal nedostatku podnětů v rané socializaci. Zastánci ZŠ praktických považovali za výhodu

homogenitu žáků a (sociálně) bezpečné školní prostředí, které nestresuje a nešikanuje za případný zhoršený prospěch. Vzhledem k neadekvátně vysokému počtu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP a k rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. proti ČR v r. 2007, byl do edukační praxe uveden „Akční plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva“. Právě nedostatky v diagnostice posuzování žáků a jejich časté přetřazování do ZŠ praktických bylo kritizováno jako diskriminace kvůli zúžení možností výběru oborů v rámci středního vzdělávání.

Z údajů v publikaci ČŠI (2014) lze konstatovat, že vývoj k sociální inkluzi v ČR se od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. (2007) posunul. Nicméně ve výzkumných zjištěních se potvrdilo, že český vzdělávací systém stále produkuje selektivitu a na výkonu založenou diferenciaci žáků a má tendence „...segregovat děti do škol podle jejich socioekonomického statusu“ (Šojdrová a kol., 2014: 47). Negativním dopadem diferenciacie je posilování tendence k segregaci žáků se sociálním znevýhodněním. Důsledkem této segregace je zhoršení jejich šancí na lepší uplatnění v životě. Problém spojený se zvyšováním nerovnosti v přístupu ke vzdělávání tak údajně roste, a to i přes cíle a opatření české vzdělávací politiky.

Ve Výroční zprávě ČŠI (dále Zprávě) pro rok 2018 vybíráme údaje z různých úrovní vzdělávání. Tyto údaje hodnotí mechanismy rovného přístupu ke vzdělávání v ČR.

Na úrovni předškolního vzdělávání se ve Zprávě ČŠI se konstatuje, že téměř 99 % mateřských škol poskytuje každému dítěti rovné příležitosti ke vzdělávání. Dětem s potřebou podpůrných opatření poskytovalo adekvátní pomoc 94 % z těchto mateřských škol. Nejčastějším a zároveň nejdražším podpůrným opatřením byla činnost asistenta pedagoga, který byl využit v 95 % z důvodu zdravotního postižení dítěte. Podporu asistenta pedagoga kvůli sociálnímu znevýhodnění nejčastěji potřebovaly děti cizinci, rovněž i děti s nedostatečnou podporou vzdělávání v rodině a děti v pěstounské péči nebo v ústavní výchově.

Na úrovni základního školství vytváří rovné příležitosti ke vzdělávání 15 % škol excelentně, 83,6 % škol na očekávané úrovni a pouze 1,4 % škol s připomínkami. Zajímavým a optimistickým zjištěním je skutečnost, že žádná z navštívených škol nedopadla s posouzením nevyhovující. Problém spojený s vysokou absencí žáků a neomluvených hodin byl podle ředitelů ZŠ nejúčinněji řešen prostřednictvím spolupráce všech dostupných školských aktérů (rodiče žáků, výchovní poradci, metodici prevence, školská poradenská zařízení a organizací OSPOD). Inspekce odhalila zhoršující se kvalifikovanost a celkově odbornou zdatnost pedagogických pracovníků. V rámci ČR jsou mezi regiony velké rozdíly v

tzv. aprobovanosti učitelů, což se promítá do kvality výuky. Negativem je i absence doporučeného formativního hodnocení v práci učitelů. „*Žáci nejsou vedeni k aktivní účasti v procesu hodnocení, pro jejich sebehodnocení a vzájemné hodnocení jsou vytvářeny příležitosti spíše ojediněle*“ (ČŠI, 2018: 84). Míra individualizace a diferenciacce výuky byla slabá, v 63,9 % hospitovaných hodin prováděli žáci stejné, opakující se učební úlohy. Vzhledem k faktu, že pouze 3,3 % navštívených škol (21 škol) nemělo žáky se SVP, je uvedené zjištění dokladem o nízkém uspokojování vzdělávacích potřeb žáků.

Na úrovni středního školství (gymnázia, SOŠ) konstatovala ČŠI spokojenost s vytvářením rovných příležitostí, osobnostním rozvojem žáků a výchovou k uznávání jinakosti.

Na úrovni zájmového vzdělávání fungují školská zařízení v souladu s utvářením rovných podmínek vzdělávání pro všechny účastníky. Diskriminace se netýká ani ekonomických požadavků (fungují zde úlevy nebo vzdělávání zdarma), ani sociálních bariér (všichni účastníci jsou podporováni, aktivity probíhají na bázi dobrovolnosti). Střediska volného času rozvíjejí každého účastníka podle jeho výkonnosti a zájmu. Dělení do výkonnostních skupin podle odborného růstu je konáno v souladu s individuálním rozvojem každého účastníka. SVC rovněž působí i v rámci osvěty v oblasti prevence sociálně patologických jevů nebo v oblasti smysluplného trávení volného času.

3.3.8 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020

Prosazování rovných příležitostí ve vzdělávání patří mezi priority závazného Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2011–15. V oblasti inkluzivního vzdělávání se počítá například se zlepšením podmínek pro činnost druhého stupně ZŠ. Zde je vhodné připomenout reformu tzv. komenia (dnešní druhý stupeň ZŠ) v Příhodově školské reformě v r. 1929 (Váňová, 1995). Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (dále jen „Dlouhodobý záměr ČR“) je jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020. Dlouhodobý záměr ČR je zpracován v souladu s ustanovením § 9 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a obsah materiálu a jeho členění odpovídá požadavkům vyhlášky č.

15/2005 Sb. Nyní se zaměříme na stručnou prezentaci zajímavých ukazatelů školského vzdělávání v ČR.

Z dat uvedených v publikaci OECD „Education at a Glance“ je patrné, že v zemích OECD je více než polovina růstu HDP spojena s růstem příjmu osob s vysokoškolským vzděláním. OECD současně upozorňuje, že úspěch na trhu práce je stále více spojen s celoživotním vzděláváním, které je zejména ve vyšších věkových skupinách stále nedostatečné.

V problematice rovných příležitostí pro žáky s SVP definoval Dlouhodobý záměr následující definici: „*Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování maxima vzdělávacího potenciálu*“ (MŠMT, 2015b: 47). Do budoucna se vzdělávací politika měla zaměřit na zkvalitnění vzdělávání pro cílové skupiny dětí a žáků s problémovým socioekonomickým a kulturním zázemím tak, aby jejich vzdělanostní potenciál mohl být maximálně naplňován, tomu by mělo napomáhat zpřesnění diagnostiky a následných intervencí ve formě podpůrných opatření, navrhovaných školskými poradenskými zařízeními. MŠMT plánovalo nadále podporovat vhodná opatření na podporu speciálního vzdělávání, inkluzivního vzdělávání a poradenství, které vyplývají z novely § 16 a následujících školského zákona, a také pomocí dotačních a rozvojových programů zaměřených na financování asistentů pedagoga, podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání.

V Dlouhodobém záměru byla mj. formulována následující Opatření:

- 2015 – „zákonem zavést systém podpůrných opatření pro žáky se SVP“,
- „přejít k diagnostice zaměřené na zjišťování míry podpory“
- 2016 – „vytvořit obecné standardy kvality školského poradenského zařízení“ (MŠMT, 2015b: 50).

V problematice poradenství ve školství se plánovalo zrušení přílohy RVP ZV-LMP a převedení pod část RVP ZV určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdůvodnění vycházelo z „Aktualizovaného akčního plánu k výkonu rozsudku D. H. a ostatní proti České republice“. MŠMT plánovalo opatření, která zabrání možné diskriminaci a umožní přísnější kontrolu a metodické vedení na všech stupních poradenského, rozhodovacího a výkonného procesu.

V oblasti zájmového vzdělávání mělo dojít k užšímu propojení se ŠVP. Školní vzdělávací programy školských zařízení pro zájmové vzdělávání (školní družina, školní klub, středisko

volného času) mají přímou vazbu na rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Jedná se především o průřezová témata RVP – osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní, environmentální, mediální a etickou výchovu. Hlavní úkoly následujícího období je vytvořit vhodné podmínky pro osobnostní rozvoj mladých lidí a jejich uplatnění ve společnosti a podpořit činnost školských zařízení pro zájmové vzdělávání, která se podílejí na rozvoji nadání dětí a žáků.

Záměrem udržitelného rozvoje mělo být vyvážení ekonomických, sociálních a environmentálních aspektů tak, aby vývoj podporoval vyšší kvalitu života jednotlivce, inkluzivní a prosperující ekonomiky, bezpečné a spravedlivé společnosti, a to vše při zachování či dokonce zlepšení životního prostředí pro další generace. Jedním z hlavních prostředků pro realizaci a podporu výchovy k udržitelnému rozvoji bylo zajištění dostatečné nabídky vzdělávacích programů v rámci formálního i neformálního vzdělávání.

Národní strategie ochrany práv dětí zavazovala jednotlivé resorty vytvořit do roku 2018 funkční systém zajišťující ochranu práv všech dětí a naplňování jejich potřeb. Jejím hlavním cílem bylo snížit počet dlouhodobě umístěných dětí ve všech typech ústavní péče, a to za předpokladu posílení preventivní složky práce s ohroženými dětmi a jejich rodinami a podpora rozvoje a dostupnosti souvisejících služeb. Předpokládalo se rozšiřování sítě středisek, především ambulantních, a ve větší míře se počítalo i s rozšiřováním nabídky služeb celodenních (stacionáře).

3.4 Shrnutí kapitoly

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na výklad tématu „Sociální inkluze do škol“ prostřednictvím charakteristiky inkluzivního vzdělávání a inkluzivní pedagogiky. Tyto charakteristiky vnímáme za kompatibilní s pojetím sociální pedagogiky. Základními pojmy, tvořícími uvedenou kompatibilitu, jsou například rovný přístup ke vzdělávání, sociální spravedlnost ve vzdělávání, chudoba, kulturní kapitál, socioekonomický status rodičů, vzdělanostní reprodukce, snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Tyto pojmy tvoří rovněž základní rámeček strategických vzdělávacích dokumentů v ČR. Třetí kapitola tak tvoří přechod od akademického zvýznamnění působnosti oboru Sociální pedagogika k oficiálnímu institucionálnímu diskursu vize české vzdělávací soustavy. Sociální pedagogika se tak napojila v rámci třetí kapitoly na prioritní cíle naší vzdělávací politiky.

Prostřednictvím vybraných strategických vzdělávacích dokumentů jsme charakterizovali proces utváření inkluzivních mechanismů do našeho školství. Je evidentní, že inkluzivně orientovaná vize vzdělávací soustavy vytváří velké množství otazníků. Naplnění strategických cílů a opatření se utváří v konkrétních sociálních a kulturních kontextech, kde každý jedinec nebo sociální skupina reprezentují odlišné zájmy. Jednotící funkcí školy je, že jejím posláním je edukačně rozvíjet jedince a tím podporovat rozvoj společnosti, která čerpá z nashromážděného vzdělanostního kapitálu svých občanů. Jak ale vyhovět potřebám a svobodnému rozvoji jedince na jedné straně a zároveň společenským potřebám v současné globalizované době? Lze vůbec zajistit svobodnou volbu pro vzdělání, když je škola pod ekonomickým a politickým tlakem, resp. součástí globalizace a jejích regulativních mechanismů?

Na tyto otázky považujeme za vhodné reagovat konceptem tzv. modernizační školy (Navrátilová, 2013), který byl součástí mocenského politického diskursu ve druhé polovině 20. století. „*V teoriích modernizační školy je rozvoj kvantifikován a empiricky demonstrován skrze měřitelné empirické ukazatele jako hrubý domácí produkt HDP, úroveň investic či úspor. Hlavní snahou vlád zemí třetího světa bylo úsilí o ekonomický růst*“ (Navrátilová, 2013: 50). Představy ekonomického růstu a utváření společnosti blahobytu byly zaměřeny mechanicky, tzn., že člověk se musel přizpůsobovat masové spotřebě a rozvoji industrializace. Z této perspektivy „školské“ institucionalizace vyplývá podstatný závěr: „*Přirozeným dopadem technicistních interpretací reality je vědění a kontrola nad jeho produkcí, která je soustředěna v rukách těch, kdo mají nezbytné odborné znalosti k pochopení používaného jazyka a metod. Představa, že rozvoj znamená přenos dovedností a informací, vytváří prostor privilegované pozice pro experty*“ (Navrátilová, 2013: 59). Dochází k devalvaci lokálního, kulturně specifického vědění. Proti paradigmatu školy modernizační stojí paradigma školy závislosti, která se kriticky zaměřuje na mocenské pozadí při mezinárodní dělbě práce a reaguje na neoliberalní globalitu. Jiným zdrojem, reagujícím na současnou vzdělávací politiku, je teorie nevzdělanosti (Liessmann, 2011). Například ve vzdělávací politice často zmiňovaná výzkumná mezinárodní šetření (PISA, OECD atd.) jsou Liessmannem kritizována jako pouhá honba za žebříčky v pořadí mezi zeměmi. Tento autor považuje tyto tendence tzv. společnosti vědění za ideologii, vytvářející ekonomii vydírání.

Výše předloženými informacemi jsme nechtěli devalvovat význam současných školských reforem a strategických vzdělávacích dokumentů. Naším zájmem bylo upozornit na negociační podstatu vzdělávací politiky a konfliktnost zájmů souvisejících s distribucí vědění. Sociální pedagogika v tomto prostředí reprezentuje zájmy demokratizace vzdělávání a realizaci rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Přínosně se k problematice současné vzdělávací politiky z pohledu kriticky zaměřeného postmoderního myšlení vyjádřila Lorenzová: *„Ochránit jinakost důslednou orientací na lidská práva a diverzitu, zrovnoprávnit různé formy a podoby vědění, ukázat skrytě ideologickou tvář výchovy a vzdělávání, vyprostit vědu, výzkum i pedagogickou praxi z karteziánských předpokladů a rizik slepé specializace, obnovit myšlení, jež by dokázalo vyjádřit vztah k celku, aniž by podlehlo totalitarismu, vrátit ve vědě, výzkumu a pedagogice hlas mlčícím skupinám, to vše byly impulsy, bez nichž by naše doba zůstala ochuzena o mnoho netriviálních vědních, výzkumných a morálních perspektiv“* (Lorenzová: 2016, 296).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Filosoficko teoretické ukotvení analýzy diskursů

Pojmenování „diskursivní analýza“ je významově trochu matoucí, protože evokuje své vymezení jako jednu z mnoha výzkumných kvalitativně orientovaných metod. Reálně však diskursivní analýza není výzkumnou metodou, ale přístupem vědění, kterým lze interpretovat sociální realitu. Diskursivní analýza vychází z mnoha teoretických zdrojů, její využití tak může mít spoustu podob (viz výklad o konkrétních přístupech v rámci analýzy diskursu). Filosoficko-teoretická východiska jsou pro aplikaci diskursivní analýzy zásadní. Bez systematického vysvětlení a ukotvení diskursivní analýzy do paradigmatu vědění je sebelépe propracovaný datový soubor jen izolovaným seznamem zajímavě se strukturujících faktů bez interpretace. Pro naše výzkumné sociálně pedagogické šetření si v následujícím výkladu vytvoříme filosoficko-teoretický rámec v podobě představení vybraných aspektů sociologie vědění. Inspiraci jsme čerpali z monografie S. Hubíka (1999).

4.1 Sociologie vědění

Tuto vědní disciplínu jsme vybrali jako teoretické ukotvení diskursivní analýzy a jejích nástrojů pro naše téma. Prostřednictvím teoretických východisek sociologie vědění můžeme systémově ukotvit výpovědi aktérů i systémových mechanismů v činnosti institucí v problematice školní inkluze. Na úvod si představíme hlavní teze sociologie vědění:

- Jedná se o „*nauku o takzvané spjatosti vědění s bytím*“ (Hubík, 1999: 97). Bytím je myšlena například sociální situace v inkluzivní škole, vědění je myšlen například obsah vědomí školských aktérů o inkluzi. Tento vztah lze vyjádřit ontologicky (sociální jednání) a epistemologicky (světový názor).
- Sociologie vědění nevychází intencionálně z analýzy individua a jeho myšlení. Jde o vědomí a bytí kolektivního vědění.
- Sociologie vědění zkoumá proces poznání, nikoli jeho pravdivost. Klíčovou je otázka: Proč lidé myslí tak, jak myslí? Proces získávání a sedimentování vědění závisí na hodnotách, které lidé vyznávají v určité pospolitosti. Hodnoty jsou prvotním kritériem určujícím pozdější význam sociálního jevu a následný smysl jedincem.
- Vědění je podmíněno (deformováno) sociálním postavením svého nositele (Hubík, 1999: 128). Podle Mannheima nejsme nositeli vědění jako biologičtí jedinci, ale jako

sociální jedinci, patřící do určité sociální skupiny. Pojem „sociální“ dochází ke svému naplnění až při vzájemném socio-kulturním porozumění jednání mezi aktéry.

- Podle Meada je prvním předpokladem vědění jazyk a komunikace v konkrétní pospolitosti. Winch doplnil „*Podat vysvětlení významu slova a vysvětlit, jak se ho užívá, znamená ve skutečnosti totéž, co popsat sociální styk, v němž hraje roli*“ (Winch, 2004:119).
- Vědění není adekvátní reprezentací skutečnosti a objektivně daného řádu, které odhalíme pomocí pozorování a nestranného popisu. Vědění je sociální konstrukcí reality (Hubík, 1999: 129). Podle Winche je kauzalita a objektivita předsudkem, neboť i tato slova „*jsou jak ve světě, tak svět vyrábějí*“ (Hubík, 1999: 151).
- Sociologie vědění je postavená na triádě „řeč-sociální jednání-vědění“ (Hubík, 1999: 164), kde je ale podstatné sledovat konkrétní událost jak z aktivit aktérů, tak i sledovat pozadí (skryté podmínky) události v podobě působících diskursů.
- Artikulace životní praxe vede sociologii vědění ke zkoumání vazeb vědění s každodenním životem a ke zkoumání vazeb každodenního života s kritickým/vědeckým poznáním.
- Podle Wittgensteina lze sdílet sociální prostor a porozumět řečovému projevu (sociálnímu jednání) pouze v konkrétním sociálním kontextu použití jazyka (dialogu). Hranice jazyka jsou hranicemi světa každého jedince. Jazyk je před poznáním.
- Dělbá práce jako aspekt sociální organizace života se podle Durkheima podílí na specializaci vědění. Z hlediska sociálně kritického přístupu dochází k deformaci vědění. Sociální pedagogika se tak zajímá o zdroje vědění, což lze zkoumat pomocí kritické diskursivní analýzy.
- Merton vyjádřil zajímavé tvrzení, že vědění je funkcí podmínek své existence (Hubík, 1999: 131).

Předchůdci sociologie vědění měli velmi dobré postřehy na fungování sociální reality. Například italský osvícenský myslitel Giambattista Vico trefně formuloval princip fungování každodenního vědění: „...*když si lidé nemohou vytvořit žádnou představu o věcech vzdálených a neznámých, posuzují je podle věcí známých a přítomných*“ (Vico, 1991: 99). Francouzský politologicky uvažující myslitel Charles Louis Montesquieu prosazoval názor, že lidé sami jsou do značné míry produkty okolností a prostředí. Vztah bytí a vědomí je

chápán jako bytí v prostředí, s nímž je vědomí propojeno bytím v interakci. Za přímé zakladatele sociologie vědění jsou označováni K. Mannheim a M. Scheler.

Hubík (1999) vymežil tři paradigmatu vědění:

- ideologické (vztah mezi věděním a sociální pozicí jedince prostředkuje ideologie, distribuce vědění jde podle třídní příslušnosti),
- světonázorové (vztah mezi věděním a životem jedince v pospolitosti),
- interpretativní (vztah mezi věděním a typizovanými poznávacími aktivitami, které lze zkoumat analýzou pragmatických účinků řeči).

Diskursivní analýza je ve foucaultovském duchu metaforicky chápána jako bednička s nástroji (Eribon, 2002: 241), které nám slouží k popsání a vysvětlení sociální reality. V tomto duchu se analogicky zaměříme na vybrané autory, kteří zastupují výše uvedené proudy paradigmat vědění a zároveň jejich teorie vyhovuje k popisu analýzy diskursu. Cílem je prezentovat podstatné myšlenky a koncepty zvolených autorů a tím teoreticky ukotvit naše výzkumné šetření.

K. Mannheim byl tvůrcem ideologického paradigmatu vědění. Vzhledem k sociální nerovnosti Mannheim definoval pojmy „ideologie“ a „utopie“ jako politicky orientovaných spouštěčů sociálních konfliktů a rovněž i mechanismů ovládajících vědění sociálních skupin. Výzkumně se snažil aplikovat metodu vedoucí k objektivní interpretaci poznání mezi vnitřním světem jedince a vnějším světem sociální reality. Toto úsilí nenaplnil úspěchem, nicméně se tím zvýznamnila sebereflexe, či kritické uvědomění vlastního postavení výzkumníka. „*První cesta sociologie vědění končí poznáním nemožnosti pravdivého a objektivního poznání*“ (Hubík, 1999: 105). Mannheim vytvořil čtyři způsoby výkladu reality, která je založena na: konsensu (homogenní skupina, každodennost, přirozenost vědění), monopolní situaci (homogenní skupina, elita má monopol na výklad reality), atomizované konkurenci (heterogenost, konflikt o výklad reality mezi soupeřícími subjekty), koncentraci vědění (současná pluralita vědění, soupeření mezi paradigmaty, či mocenskými diskursy v kontextu sociálních struktur). Pomocí této typologie lze efektivně popsat působení mocenských diskursů. Způsoby myšlení se utvářejí mezi lidmi v sociálních interakcích v historicky, kulturně a sociálně strukturovaném prostředí. Myšlení je tedy chápáno jako reakce na institucionalizované způsoby sociální interakce. Badatel, podobně jako sociální

kritik, musí získat znalost sociálního prostředí, ve kterém chce zkoumat. „*Hlavní tezí sociologie vědění je, že existují způsoby myšlení, které nelze adekvátně pochopit dotud, dokud jejich společenský původ zůstává zastřen v temnotách... úkolem sociologie vědění je na základě znalosti obsahů vědomí objevit jim korespondující děje bytí*“ (Hubík, 1999: 97). V teorii poznání Mannheim zavedl pojem relativismu (srovnání nově objevených myšlenkových struktur s názory starými, jde o pozice určité teorie poznání a jí neodpovídající interpretace) a pojem relacionismu (vzájemně se prolínající smysluplnost prvků systému poznání dané historické epochy). „*Sociologie vědění by měla zjistit, v jakých vzájemných relacích se nalézají pojmy, pojmová uskupení, hodnoty a normy, aby odhalila způsob, jímž lidé poznávají. Toho lze dosáhnout prozkoumáním konkrétních projevů relacionismu, jimiž jsou aspektové struktury poznávacího vztahu člověka ke světu*“ (Hubík, 1999: 106). Aspektová struktura je „*způsob, jak člověk nějakou věc vidí, co z ní chápe a jak si konstruuje fakta myšlení*“ (Hubík, 1999: 106). Patří sem významy pojmů, antonyma, synonyma, abstrakce apod., což lze v diskursivní analýze zařadit do kolonky interpretačních repertoárů. Sociálněvědní výzkum se týká aplikace tří kroků, relacionizování (zkoumání aspektové struktury kolektivního vědění), partikularizování (foucaultovsky vyjádřeno jde o zdůvodnění vzniku právě těchto, a ne jiných aspektových struktur v partikulárním kontextu), distancování (vědecká reflexe k dosaženým výsledkům o žité každodennosti). Tyto tři kroky lze obohatit o Thompsonovy strategie jazykového konstruování reality v podobě dalšího metodologického nástroje, „modů operandí“ (viz dále v textu).

W. Dilthey je představitelem světonázorového paradigmatu vědění. Východiskem sociálních duchověd učinil zážitek a metodou poznání porozumění. Sociální vědec má zkoumat životní biografie na úrovni prožívání a chápání zkušenosti jako zdrojů vědění. V tomto smyslu zavedl pojem „světový názor“ jako vztah mezi věděním na jedné a životní zkušeností jedince či pospolitosti na druhé straně. Světový názor slouží ke stabilitě obrazu světa, tedy ke stvrzení sociálního řádu. „*Vztah světových názorů a životní zkušenosti se stává komplexním problémem sociologie vědění stejně jako vztah světového názoru a porozumění světu*“ (Hubík, 1999: 42). Základem organizace vědění je strukturace pospolitosti. Zážitky a zkušenosti jsou vzájemně komunikovány. Jedinec a pospolitost mění vytvořenou životní zkušenost v ustálené formy vědění a v ustálení způsoby jednání. V diskursivní analýze jde využít výzkumný nástroj tzv. interpretační repertoárů, což je popis používání selského rozumu v sociální praxi. Na této úrovni vznikají elementární formy porozumění (sociální) realitě.

Výzkumně je potřebné analyzovat tzv. biografie konkrétních jedinců „*neboť zkoumáním biografie se mohou dostat k zážitkům překrytým pozdějšími zkušenostmi*“ (Hubík, 1999: 42).

M. Weber bývá označován za tvůrce interpretativního paradigmatu vědění. Předmětem výzkumu sociologie (vědění) je v jeho pojetí porozumění jednání aktéra v sociální události. Interpretovat jednání aktéra lze pod podmínkou pochopení smyslu takového jednání v dané pospolitosti. Tato podmínka přináší významný problém, protože každý člověk může příslušet k odlišné pospolitosti. Pro výzkum v sociologii vědění zde vyplývá požadavek na odhalení specifického vědění a zároveň i způsobů jeho získávání v dané pospolitosti. Řešení se nabízí v realizaci etnografického typu výzkumu. Ve výzkumu se saussurovsky střetávají rozdílná očekávání zkoumajícího a zkoumaného, založená na odlišné úrovni sociálních vztahů, kulturních významů, světonázorové orientace, rozumové kalkulace, či zvýznamnění objektů reality. Jednání v pospolitosti se tak dělí na dva typy jednání: zkoumané jednání a jednání zkoumajícího. Cesta ke sdílení smysluplnosti zkoumaného jednání vede přes tzv. zespolečenštěné jednání. V tomto typu jednání lidé fungují na základě řádu očekávaných sociálních rolí, nikoli svědomí a názoru. Tento jev detailně popsal Goffman (2018) u chování domkářů. Weber se zabýval i typologií a legitimizací jednání, na jejichž základu usuzoval na způsob myšlení, resp. vědění jednajícího (Hubík, 1999: 64). Pro výzkumné účely vytvořil tzv. ideální typ jednání, korespondující s činností vědce, který se sice nedokáže vymanit z konstruování významů reality, nicméně alespoň verifikuje způsoby poznávání této reality.

A. Schütz patří do teoretiků interpretativního paradigmatu vědění. Vědeckou interpretaci každodenního sociálního jednání založil na porozumění selskému rozumu (interpretačních repertoárů). Do své teorie zavedl koncept příručního vědění, který je tvořený sumou v minulosti shromážděné zásoby zkušeností. Toto vědění je charakteristické zdáním jasnosti a nezpochybnované danosti objektů. Schütz vytvořil klasifikaci sociálních vztahů, které nazval světy. Jedná se o svět spolubližných (v něm sdílíme čas i prostor), svět současníků (zde nesdílíme společný prostor), svět předchůdců (absolutně typifikovaný svět minulosti), svět následovníků (otevřený svět budoucnosti). Příruční vědění se projevuje v trojí sociální situovanosti: orientace na tebe, orientace na nás (světy spolubližných), orientace na ně (svět současníků). Na ose tzv. našich vztahů se vzájemně bezprostředně vnímáme a setkáváme se svými spolubližnými. V tomto světě jednáme částečně typifikovaně, ale spíše živelně, jde o nereflektovaný akt uplatnění příruční zásoby vědění. Reflektované využití zásoby vědění vytváříme podle Schütze až retrospektivně. „*Náš vztah*“ jako jediný ožívuje typifikace „*skrze*

reálnou komunikaci a jí zprostředkovanou subjektivní souvislost smyslu“ (Hubík, 1999: 120). Zvýznamnění sociálního jednání v rámci našeho vztahu vede přes prezentace, typifikace, směnu motivů. Schütz využil Husserlův koncept prezentace k vysvětlení procesu typifikace. Prezentace se děje pojmovým párováním (např. muž – žena, dospělý – dítě, západ – východ apod. Typifikace vznikají pomocí směny motivů „aby“ a „protože“, kdy motiv „aby“ je orientován na budoucnost a motiv „protože“ na minulost. Tím vytváříme artikulační schéma, v němž se střídají pozice aktéra jednání a pozice interpreta jednání. V komunikaci tak sdělujeme příčinnost a účelovost dějů. Typifikace nám během komunikace pomáhají rozšiřovat osobní zkušenost a tím si budovat subjektivní smysl jednání. Tzv. současníky vnímám zprostředkovaně, jedná se o zaniklé vztahy face to face, vztahy budoucí (teprve přijdou) nebo jde o lidi, se kterými se nikdy nesetkám. Svět současníků je vždy typický, anonymní a homogenní. Zásobu příručního vědění lze metodologicky analyzovat v taxonomii čtyř řádů prezentačních schémat (svět spolubližních, současníků, předchůdců, následovníků) krát tři úrovně vědění (kontakt s tebou, s námi, s nimi). Podstatná je zde binarita „my – oni“. „*Je to poznávání čehosi a kohosi, nikoliv poznávání konkrétních lidí, je to vědění o čemsi a o komsi, nikoliv o konkrétních lidech*“ (Hubík, 1999: 118). V interakci se současníky „*nejsou mými protějšky konkrétní jedinci, nýbrž typy*“ (Schütz, 1964: 45, in Hubík 1999: 118). Dalším podnětnou klasifikací jsou typy sociálních individuí (například učitelé, žáci, rodiče) a typy sociálních kolektivů (organizace, instituce). V typech sociálních individuí rozlišuje Schütz typy osobnostní (například přítelkyně Věra), typy chování (například učitel), typy funkcí (například prezident). V typech sociálních kolektivů jde o anonymní a abstraktní subjekty (např. parlament, nadace, OSN, lidé se sociálním znevýhodněním). Pro vysvětlení sdíleného porozumění mezi lidmi formuloval Schütz tezi reciprocity perspektiv. Perspektivy slouží k lingvistickému ukotvení objektů myšlení a významů druhých lidí. Problém sociálních věd je v absenci shody mezi myšlenými objekty, jak je vidí zdravý (selský) rozum a jak je vidí vědec. Pohybujeme se v oblasti sociální distribuce vědění. Schütz si položil následující výzkumnou otázku: Lze zkoumat subjektivní smysl jednání objektivním vědeckým způsobem? Schütz pro tuto možnost vytvořil tři postuláty: postulát adekvátnosti, postulát subjektivní interpretace, postulát logické shody. V podstatě jde o nalezení shody nejprve mezi konstrukty selského rozumu (porozumění mezi obyčejnými lidmi) a potom shody mezi selským rozumem a vědeckým rozumem. Jde o triádu funkce sociální ontologie, sociální epistemologie, sociálněvědní metareflexe. Jednoduše vyjádřeno, vědec musí reflektovat (jako

participant sociálního dění) proces tvorby konstruktů sociálního jednání a sociální reality v každodenním i akademickém světě a zároveň sebereflektovat vlastní vědecké úsilí (jako nezainteresovaný pozorovatel). Výzkumně tomuto přístupu odpovídá uzávorkování světa pomocí metody interpretativní fenomenologické analýzy - IPA (Osborne, Smith, 2003). Na Schutze navázali teorii sociální konstrukce reality Berger s Luckmannem.

P. Winch se rovněž jako Schütz zaměřil na otázku: „*Co znamená, že něčemu rozumíme, že chápeme smysl něčeho?*“ (Winch, 2004: 31) Pokusil se vědecky interpretovat nerefektivní myšlení zdravého selského rozumu, resp. sumu vědění aktéra a smysl, který přikládá svému jednání. Předmětem bádání pro Winche byl svět významů informantů (zde se uplatňuje tzv. empirický přístup). Badatel musí ovládat pravidla jazykového z významňování zkoumané komunity. „*První povinnost sociálního badatele musí být prozkoumání toho, jak slova fungují v reálném životě zkoumané společnosti, jak fungují v jazykových hrách její formy života*“ (Hubík, 1999: 152). Stěžejním bodem pro vysvětlení chování je popis ukotvení pravidel a pravidelností spojených s užíváním jazyka v sociálním kontextu. Winch uvedl příklad pokusů jaderných fyziků, u kterých člověk, snažící se pokus pochopit, nevystačí jen se svými smysly (pozorování), ale potřebuje používat i vědění (pochopení oboru činnosti a jeho pojmové ztvárnění). Winch jako filosof vědy vymezil rozdíl mezi filosofií a empirickým výzkumem „*věci filosofie není dokazovat nebo vyvracet reálnou existenci vnějších předmětů, nýbrž spíše osvětlovat koncept vnějškovosti*“ (Winch, 2004: 24). Kritizoval vědu, že si činí nárok na jediný správný způsob „zesrozumitelňování“ světa. (Winch, 2004: 102). Svět empirické vědy, založený na statistických procedurách a formulování zákonitostí, je „*na míle vzdálen*“ porozumění sociálním situacím a pochopením smyslu dění. V souvislosti s analýzou společnosti odmítl Paretovy názory na prioritu vědeckých empirických procedur. Chápání společnosti nelze založit na metodě pozorování a na experimentu, protože zde chybí rozpoznání významu vztahů mezi aktéry a sociálně sdílených norem „*Chápat něco znamená chápat i pravý opak ... Proto je jednání, jež je výsledkem porozumění, jednáním, pro něž existuje alternativa*“ (Winch, 2004: 70). Fakta lze vypožorovat, ale dosažení faktuality dosahujeme interpretací významů a hodnot. Ve výzkumu sociálního jednání jsou efektivními etnometodologické a diskursivní přístupy, kterými badatel analyzuje komunikativní situaci, v níž se aktéři nalézají.

G. H. Mead byl zastáncem interpretativního paradigmatu vědění. Jeho výzkumným zájmem se stalo používání jazyka v konkrétní společnosti. „*Společný svět existuje...jen*

natolik, na kolik existuje společná (skupinová) zkušenost“ (Mead, 1967: 13, In Hubík, S. 1999: 55). Jazykové propojení jedince se členy společenství (komunity) vede k propojení jeho (subjektivního) kódování sociální reality s interpretačními kódy tzv. objektivizovaného světa. Společenství (sociální skupina) tak recipročně vytváří jedinci jeho identitu a systém vědění. *„Nikoli sociální jednání, ale vždy již komunikativní sociální jednání je základním stavebním kamenem poznávání a vědění“* (Hubík, 1999: 56). Podle Meada je rozum produktem sociálního jednání, vzniká až v komunikačním procesu.

H. Garfinkel se výzkumně inspiroval Mannheimovou dokumentární metodou. Ve své etnometodologii vychází z principu *hic et nunc* (tady a teď), kdy badatel zapisuje tzv. indexikální výrazy, což znamená zaznamenání všeho řečeného a konaného v konkrétní situaci. Badatel *„hledá, jakých různých metod používají ve svém každodenním životě různí lidé k poznání sociální skutečnosti“* (Hubík, 1999: 155). Předmětem etnometodologického výzkumu je zkoumání racionálních vlastností indexikálních výrazů (nikoli analýza samotných indexikálních výrazů). Své záznamy dává do kontextu diskursu každodennosti. Výsledkem etnometodologického bádání je racionalita praktik každodenního života, což znamená dosažení přenosu subjektivně žité každodennosti do vědeckého zobecnění. Jinak vyjádřeno fon/emické významy výpovědí jsou převedeny do fon/etického (tzn. vědecky verifikovatelného) rámce. V etnometodologickém výzkumu je uplatněn i princip *et cetera* (a tak dále) neboli neukončitelnost hloubky bádání. Lidé si opakovanými typifikacemi prohlubují porozumění, co je možné stále detailněji analyzovat.

J. Habermas je označován za propagátora kritických teorií, ve kterých se snažil o emancipaci lidí z nadvlády technokratické společnosti. Pro sociologii vědění se nechal inspirovat teorií mluvních aktů Austina (2000) a Searla (2007). Zde se snažil doložit působení rozdílných řečových aktů jako strategií pro dosažení hodnotově rozdílných typů vědění. V duchu Austinovy teorie vytvořil čtyři třídy řečových aktů: komunikativa, konstativa, reprezentativa (expresiva), regulativa. Tuto teorii rozvinul do podoby teorie komunikativního jednání, ve které kriticky reagoval na technokratizaci a byrokratizaci lidského jednání (Harrington, 2006). Do kolonky účelového jednání zařadil technologie jako instrumentální jednání vůči nesociální realitě a řečové akty jako strategické jednání vůči sociální realitě. V těchto typech jednání je běžně využívaná manipulace a ovládání. Prostředkem k řešení se má stát sebereflexe vědění. Vědění totiž není ani objektivní ani univerzální, ale vždy závislé na podmínkách své realizace (zde navázal na Husserlovu intencionalitu vědomí).

Procesy poznávání sociální reality jsou motivovány specifickými hodnotami a zájmy každého jedince. V technokratické společnosti spatřoval deformovanou komunikaci, a proto vůči ní propagoval svobodně komunikující společnost. Systém, reprezentovaný abstraktními entitami institucionalizovaného světa (státem, byrokratickými organizacemi, masmédií, finančními toky), vytváří způsoby formalizované a objektivistické komunikace. Důsledkem je nadvláda deformovaných světů, která ohrožuje vztah člověka k přírodě. Oproti tomu formuloval tzv. komunikativní jednání, jehož cílem je dosáhnout porozumění. Pro záchranu přirozené a svobodné komunikace mezi lidmi má prioritu intersubjektivita vzájemného dorozumění v komunikačních aktech životního světa. Racionalita jednání (tzv. komunikativní racionalita) tak má být postavená na základě pluralitního diskursivního vykomunikování. Funkcí diskursu je obnovit pomocí argumentace platnost výpovědi ve chvíli, kdy dojde k selhání komunikace. Ve své teorii se zabýval i klasifikací diskursů. Diskurs dělí na teoretický (instrumentální a strategické jednání), praktický (normami regulované chování), terapeutický/estetický (expresivní vyjadřování). V jeho pojetí je teoretický diskurs příčinou proměny komunikovatelné sociální reality v manipulativní sumu zpředmětněných identit lidí. „*Diskurz je schopný řešit nárok na pravdu (teoretický diskurz) a na správnost (praktický diskurz)*“ (Prokopová, Orságová, Martinková, 2014: 26). Ve své teorii klasifikoval triády a to: jazykového sociálního jednání/komunikování (konstativní, regulativní, expresivní), světů (objektivní/předmětný, sociální, subjektivní/vnitřní), postavení subjektů řečové komunikace (objektivní, konformní vůči normám, subjektivní), hodnot platnosti (pravda, správnost, opravdovost), způsobů argumentace (teoretický diskurs, praktický diskurs, terapeutický diskurs).

P. Berger, T. Luckmann navázali na Schützovu teorii Lebenswelt a vytvořili teorii sociální konstrukce reality, kde jsou klíčovými pojmy každodennost a sociální zásoba vědění, institucionalizace, socializace. Sociologie vědění je zde zaměřená na objasnění každodenního vědění ve smyslu „*objektivací subjektivních procesů (a významů), jimiž je konstruován intersubjektivní svět zdravého rozumu*“ (Berger, Luckmann, 1991: 34 in Hubík, 1999: 180). Vědění vycházející z každodennosti (tzn., vědění, které všichni mají) má větší sociální dopad, než například vědění akademické. Základním předpokladem jejich teorie je vnímání sociální reality jako dané a objektivizované. Tento zdánlivý fakt je způsobený jazykovým stvrzováním sociálního řádu v každodenní realitě. Člověk svou sociální činnost zároveň jazykově signifikuje (označuje). Tomuto procesu se říká externalizace. „*Lidská expresivita je s to se*

objektivovat, tj. manifestovat se v produktech lidské činnosti...“ (Hubík, 1999: 180). Pokud se konkrétní sociální činnost opakuje, dochází k tzv. habitualizaci. Prostřednictvím komunikace (používáním znaků v lingvistické komunitě) vytváříme, resp. zvýznamňujeme sociální realitu produktů lidské činnosti, což autoři nazvali objektivací. Díky objektivaci tak naše každodenní jednání dostává význam a sociální smysl. Sociální utváření objektů vzniká tak, že lidé zpředměťují své osobní subjektivní záměry. Každé vědění je konstrukcí, na úrovni každodennosti je sdíleným zdrojem konstrukcí tzv. sociální zásoba vědění. Její náplní jsou sémanticky zvýznamněné zkušenosti lidí (vzpomínky), které vznikají na základě intersubjektivní sedimentace. Často se uchovávají v souladu s tradicí. Participací na sociální zásobě vědění jedinec přijímá sociální role (například role učitele) a tím se ukotvuje v sociálním řádu. Prostředkem k zastávání sociálních rolí jsou tzv. typizace (typifikace) jednání. Sociální role lze klasifikovat podle hlediska jednání, instituce, jazyka, vědění. *„Vědění, které je institucionálně objektivováno rolemi je založené na řádu a normě“* (Hubík, 1999: 187). Sociální role jsou tedy normované věděním a vznikají až na úrovni objektivované sociální zásoby vědění. Tento proces je mechanismem sociální distribuce vědění. Sociální distribuce vědění způsobuje, že každý jedinec je schopný na své jedinečné úrovni ovládat typizační schémata a tím anticipovat (předvídat) vědění a jednání ostatních lidí. Jedinec *„...chápe sám sebe převážně prostřednictvím své identifikace se společensky objektivovanou činností“* (Berger, Luckmann, 1999: 75).

Pokud se habitualizované jednání stane recipročně uznaným, což mají na starost typizace, mění se v instituci. Instituce vytvářejí systém vzorců chování a sociálních rolí, zároveň porušení pravidel jednání penalizují veřejným míněním. Instituci tvoří specifický jazyk, zákony, vědecké teorie a legitimizace hodnověrnosti. Životaschopnost instituce se zakládá od každodenního dodržování pravidel sociálních rolí. Institucionální svět je zakoušený jinak, jedinec má dvojí zkušenost: *„s vnějším, to jest habitualizovaným, objektivovaným, institucionalizovaným světem, a zkušenost se svým vlastním niterným, jen do jisté míry typifikovaným světem“* (Hubík, 1999: 182). První svět je zajištěný historií, je zakoušený jako objektivní skutečnost. Druhý svět je zajištěný biografií, je zakoušený jako subjektivní skutečnost a má biografii založenou na vzpomínkách. Jazyk je *„mostem mezi biografickou zkušeností, změnou do podoby sedimentů, a historickou tradicí.“* (Hubík, 1999: 184) Třetím článkem k biografické zkušenosti a k historické tradici je dílo (artefakt). *„Dílo bez vědění totiž nemá smysl“* (Hubík, 1999: 184).

Berger s Luckmannem svou teorií postavili na rozlišení primární a sekundární socializace. „...*vědění je v průběhu socializace vštěpováno jako objektivní pravda a tím je internalizováno jako subjektivní realita*“ (Berger, Luckmann, 1999: 69). Socializace neprobíhá jednotně, protože mezi sebou soupeří různé legitimizace institucionálních významů. Toto soupeření se odehrává na poli mocenských diskursů. Sociální řád, reprezentovaný institucemi, je „nabouratelný“ i subjektivními konstrukty jedinců o realitě. Z tohoto důvodu je v socializaci vyžadována symetrie jako míra korespondence mezi společností (přijímající subjektivní niterné konstrukce individua jako tolerovatelné) a jedincem (přijímajícím objektivace). K symetrii se společnost dopracovává v primární socializaci, která se zaměřuje na zobecnělého druhého ve vědomí jedince a na sedimentaci sociální zásoby vědění a v sekundární socializaci která se zaměřuje na dělbu práce, sociální distribuci vědění a na zvnitřnění institucionálně objektivovaných norem. Rozvinuté společnosti se složitější dělbu práce jsou více dynamické, a proto řeší častěji sociální krize. Berger s Luckmannem tento stav nazvali asymetrií. V asymetrii dochází k ohrožení identity jedince. Cílem sekundární socializace je „*dosažení co nejvyššího stupně symetrie mezi objektivní a subjektivní skutečností*“ (Hubík, 1999: 190). Identita jedince tvoří základní složku subjektivních konstrukcí skutečnosti ukotvených do konstruktů domova. Obdobně jako Meadův koncept Subjektového a Objektového Já, je zde subjektivní skutečnost výsledkem zvnitřnění objektivovaného světa ve vědomí jedince. Jinak řečeno, jedinec recipročně definuje sebe vůči ostatním, čímž dochází k porozumění a přijetí světa. „*Zachování dobré konstelace subjektivní skutečnosti a identity je předpokladem symetrie mezi objektivní a subjektivní skutečností*“ (Hubík, 1999: 190). Pomocí distribuce vědění mají specialisté na vzdělávání zajišťovat symetrii mezi jedincem a společností. V současné sociální realitě vzniká paradox, kdy vědecké paradigma vědění plodí tyto specialisty, ale zároveň vědecký pokrok vytváří sociální krize. Moderní (technokratické a byrokratické) společnosti pomocí vědy ničí identitu a dehumanizují člověka. Pro úplnost dodejme, že dynamika společnosti je založená na prolínání procesů externalizace (zvnějšnění), objektivace, internalizace (zvnitřnění). Tyto tři procesy už formuloval Marx v teorii odcizení, kde ještě přidal fenomén zvěcnění. Zvěcnění (reifikace, dehumanizace) znamená pokládat díla lidské činnosti, jakoby nebyly produkty lidí.

4.2 Poststrukturalismus

Výjimečné postavení v rámci sociologie vědění zastává M. Foucault. Protože nám jde o prezentaci teoretického východiska diskursivní analýzy, vybereme si jen jeden Foucaultův přístup bádání, a to metodu archeologie vědění (Foucault, 2002). M. Foucault postavil analýzu diskursů na předpokladu, že vycházejí z institucionálních (mocenských) podmínek. Foucault zde vymezil stěžejní úlohu tzv. diskursivním strukturám, které nám určují vnímání reality. Naše vědění o světě nám tak umožňují diskursy. *„Diskurz je tak podle Foucaulta sociální konstrukce reality, forma znalosti“* (Fairclough 2003: 18, in Schneiderová 2015:34). Diskurs je tvořený sociálními praktikami, které produkují význam objektů, o kterých pak diskurs vypovídá. Toto vypovídání označil jako diskursivní praxi. Zde je vhodné poznamenat, že působení diskursů nemění ontologickou podstatu objektů, ale mění jejich epistemologickou podstatu. Například původně novověký klášter mohl být v pozdější době v jiném politickém režimu přeměněn na kasárna nebo kravín. Stavba tak přečkala staletí, ale její funkce se změnila. Foucaultovy nešlo primárně o analýzu užití jazyka, ale o analýzu vztahů a (institucionálních) podmínek, které jsou zdroji modality užití jazykových výpovědí. Tuto prioritu konceptualizoval do své archeologické metody. V ní zkoumal diskursivní formace (jazykové výpovědi) a nediskursivní formace (soubor podmínek) jako tvůrce diskursů. Tím si připravil prostor pro zodpovězení otázek: Co je obsahem diskursu? Jak je diskurs produkován? Touto metodou zkoumal způsoby existence výpovědí v rámci zdůvodnění podmínek, proč se realizovaly zrovna tyto výpovědi, a ne jiné. V rámci diskursivních formací se snažil popsat systémy objevování a rozptýlení mezi tzv. seriózními řečovými akty (tzn. výpověďmi verifikovanými mocenskou institucí, např. vědeckou komunitou), které standardizují a legitimizují oficiální vědění doby. Tím se tyto akty staly základem symbolické moci (nastavují vzorce) i reálné moci (kategorizují kdo a co patří do normality) ve společnosti. Jedná se o soubor výpovědí dávajících význam v rámci jednoho diskursu. *„Výpověď patří k diskursivní formaci, tak jako patří věta k textu a tvrzení k deduktivnímu celku. Ale zatímco regularita věty je definována zákony jazyka a regularita tvrzení zákony logiky, regularita výpovědi je definována samotnou diskursivní formací“* (Foucault, 2002: 180). Foucaultův koncept archeologie tak zkoumal diskurs z hlediska praktik v diskursivních formacích, které konstruují objekty, o nichž vypovídají. Praktiky vedou k identifikacím objektů sociální reality prostřednictvím formování výpovědí. Pravidla formování diskursu určují podmínky realizace výpovědních performancí. *„Podmínky, jimž podléhají prvky tohoto*

rozmístění (objekty, modalita vypovídání, pojmy, výběr tematiky), pak nazveme pravidla formování“ (Foucault, 2002: 62). Archeologie vědění se zaměřuje na spojení pravidel formování s nediskursivními systémy a na popis způsobu střídání diskursivních formací. Úkolem archeologa je studium lokální variability pravidel, která v konkrétním čase a v diskursivní formaci produkují smysluplnou výpověď. Vědění je konstrukcí reality na základě působení diskursů, samotná přírodní realita se bez jazykového ukotvení v diskurzech poznat nedá. Archeologie vědění se snaží popsat, jak bylo mocensky prosazované poznání produkováno v konkrétních historických obdobích v rámci prolínání diskursů, resp. epistém. Poznání je ideologickým nástrojem určeným k ovládnutí lidí. Vědecké teorie a dostupné obsahy vědění mají podle Foucaulta funkci legalizovat sociální stratifikaci. Věda manipuluje jednáním lidí svou exaktností, která se prezentuje v zájmu člověka. Foucault například ve své analýze biotechnické moci upozornil na skutečnost, že se stala klíčovým faktorem ovládnutí těla i ducha člověka v rámci vize blahobytu společnosti. Foucaultova archeologie vědění se vyhýbá porozumění diskursu z pohledu významu, jaký svým promluvám dávají sociální aktéři. Jeho výzkum byl zaměřený na struktury a pravidla tvorby výpovědí, nikoli na obsah výpovědí. Termín „diskursivní praxe“ není u Foucaulta o produkci konkrétních výpovědí, ale o určení pravidel a struktury v řádu diskursu. Za tento abstraktní pohled byl častokrát Foucault kritizován, ačkoli právě tento konstrukt je základním stavebním kamenem v teorii diskursu. V souladu s poststrukturalismem se archeolog pouští do dvojnásobného uzávorkování reality, konkrétně pravdy a významu. Tím je vyslyšen apel autonomie diskursu. Na druhou stranu se tím archeolog dostává mimo významovou relevanci sociálních událostí. Ahistoričnost vede archeologa pouze ke studiu dějin, poněvadž v přítomnosti se díky dvojitému uzávorkování reality nemůže dobat významu, který mu diskurs produkuje a jehož vlivu je součástí. Archeolog se snaží být vně diskursů, které chce zkoumat, ale produkci své výpovědi může činit jen v rámci těchto diskursů. Proto je nutné, aby existoval svět „ne-archeologů“, kteří věří iluzi významu, čímž se diskurs stává produktivním a zkoumatelným v rámci stoupenců archeologické metody. Tato iluze významu pramení z víry lidí, že jejich řečové konání motivují hodnoty, pravda a smysl. O tom, že je řečové konání určeno pravidly diskursu, nemají lidé ve většině případů ponětí. Foucaultův odkaz je stěžejním zdrojem jednak pro uvažování o působení diskursů, vědění a moci, jednak pro metodologické uchopení diskursivní analýzy.

Kromě metody archeologie a následného období metody genealogie jsou podstatné Foucaultovy koncepty biopolitiky a dispositivu. Pro náš výzkum je přínosné stručně vysvětlit, co znamená dispositiv. Jde o „*komplexní soubor vědění, technik, procedur a způsobů, jak analyzovat, jak klasifikovat, zkrátka jak v souladu s cíli dominantního vědění působit na dané subjekty*“ (Prokopová, Orságová, Martinková, 2014: 20). Do dispositivu patří diskursivní praktiky, nediskursivní praktiky a tzv. materializace (kulturní materiální produkty). Pomocí dispositivu tak lze zkoumat normující účinky oficiálního vědění v dané společnosti nebo sociální skupině. Dispositivní analýzu jako metodologický přístup zpracoval S. Jäger.

Pro teorii diskursu je podstatné přijmout koncept nebo východisko, kterým lze efektivně vysvětlit složitost sociální reality. Důvodem je množství různých diskursivních přístupů a rozdílná úroveň analytického záběru sociální reality. Diskursivní přístupy zastupují širokou škálu bádání, počínaje diskursivním ukotvením z pohledu jednání aktérů a konče diskursivním ukotvením z pohledu ideologických rámců, sociálního řádu a institucionální moci. Tímto východiskem je pro naše výzkumné účely výtah myšlenek ze sociologie vědění. Laclau a Mouffe svou teorii diskursu postavili na poststrukturalistické úpravě marxismu. Oproti učení marxismu zrušili oddělení základny od nadstavby, odmítli požadavek objektivního zmapování společnosti a marxistické chápání identity a formování skupin. Veškerou tvorbu sociální reality vysvětlili na základě diskursivních procesů. Základní ideou je, že sociální fenomény a jejich významy nikdy nejsou definitivně ukončené a tím neměnné. Při komunikaci permanentně smlouváme významy znaků tím, že je nahodile dáváme do konkrétních vztahů s ostatními znaky. Význam každého znaku je určován jeho vztahy ke znakům ostatním, jinak sám o sobě nic neznamená. Užívání jazyka je tedy sociálním fenoménem. Významové struktury jsou vytvářeny a zpochybňovány právě skrze dohody, smlouvání a konflikty v sociálních kontextech. Poststrukturalistická teorie nepovažuje subjekt za autonomní, protože je určován diskursy. Oproti marxismu je však subjekt relativně autonomní vůči ekonomickým vztahům. Marxismus, resp. historický materialismus kontextualizoval sociální změny výhradně do sféry ekonomie.

Diskurs je dočasným konkrétním výsledkem typu významové struktury znaků. Diskurs v podstatě znamená proces ukotvení významu, resp. redukci možností významu. Potenciální jiné možné významy znaků jsou vyloučeny. Stabilita konkrétního diskursu závisí na nahodile se proplétajícím působením tzv. artikulací.

„Artikulací budeme nazývat jakékoliv praktiky, které vytváří souvislost mezi jednotlivými prvky (elementy) takovým způsobem, že se jejich identita změní jako následek artikulačních/vyjádřovacích technik. Strukurovaný celek vyplývající z těchto vyjadřovacích technik budeme nazývat diskursem“ (Laclau a Mouffe, 1985: 105). Proces utváření diskursu začíná a končí artikulační praxí. K vysvětlení dočasného vzniku konkrétního diskursu autoři Laclau a Mouffe využili termín elementy a termín momenty. „Rozdílným pozicím, nakolik se jejich vyjádření projeví v rámci diskursu, budeme říkat momenty. Elementy pak budeme nazývat jakékoliv rozdíly, které nebyly v rámci diskursu vyjádřeny“ (Laclau a Mouffe, 1985: 105). Elementy jsou mnohovýznamové znaky, které čekají na své ukotvení. Diskurs se snaží proměnit tyto elementy na momenty tak, že snižuje jejich mnohovýznamovost a tím dochází k uzavření významu znaků v diskursu. Diskurs označuje strukturování konkrétního tématu pomocí momentů. Každý výrok nebo projev chování může spustit přerámčování diskursu. Sociální praktiky (výrok nebo projev chování) se tak stávají novými artikulacemi. Je zajímavé, že se tak děje, ačkoli měly již ukotvený význam nebo se staly momenty konkrétního diskursu. V podstatě tak jednání nebo každé vyjádření aktivně redukuje aktuální verze významu, protože tvoří či obohacuje vzájemné souvislosti do konkrétního rámce. Diskursivní teorie Laclau a Mouffe se zajímá o analýzu toho, jak se struktura významů ukotvených do diskursů tvoří a proměňuje. Při analýze diskursu je užitečné sledovat stabilitu styčných bodů v podobě momentů, dále proměnlivost styčných bodů v podobě artikulací a rovněž i soupeření diskursů o plovoucí označující.

Artikulační praxe neustále a nahodile zasahuje do struktur významu znaků, čímž nabourává uzavřenost diskursů a vytváří diskursy nové. Nahodilost a otevřenost při utváření diskursů je jejich principiální podmínkou, nicméně to neznamená, že soupeření diskursů je čistě dílem náhody. V konkrétní události nejsou všechny aspekty sociální reality stejně otevřené. Rozlišování mezi objektivním (zaběhnutým a automaticky přijímaným) výkladem a politickým (komunikovatelným) výkladem vytváří prostor pro analýzu podmínek konstantnosti a změny. V jakékoliv diskursivní analýze sociální je nutné počítat s konstantnostmi a s restrikcemi. Existence mocenských struktur, norem, pravidel, řádu, objektivit a na nich ukotvené mocenské (usazené) diskursy způsobují omezenost změn. Chouliarakí a Fairclough (1999: 125) v kritice diskursivní teorie Laclau a Mouffe správně upozornili na fakt, že lidé s podřizovaným sociálním postavením nemají stejné možnosti reartikulovat elementy a mít podíl na sociálních změnách. K důležitým strukturálním

podmínkám, které mohou omezovat možnosti zúčastněných, patří například strukturální nerovnosti v podobě třídní a etnické příslušnosti nebo pohlaví. Proto je důležité zkoumat, jak jsou lidé kategorizováni a jak to následně ovlivňuje jejich možnosti jednání.

Diskurs je konstruován kolem určitých styčných bodů (Laclau a Mouffe, 1985: 112). Styčný bod je privilegovaný znak, který určuje významový kontext ostatních znaků a tím organizuje konkrétní diskurs. Pokud není styčný bod ještě diskursivně ukotvený, může být označený jako „plovoucí označující“ („floating signifiers“, Laclau, 1990: 28, 1993b: 287, In Jörgensen, Phillips, 2002). Jedná se o typ znaku, který se různé diskursy snaží zvýznamnit pomocí vzájemného soupeření. Tyto znaky samy o sobě neznamenají téměř nic, dokud nejsou pomocí ekvivalentních řetězců zkombinovány s jinými znaky, které je naplní významem. Například „Studium na VŠ“ se zvýznamňuje jako akademické studium, jen pokud se zkombinuje s dalšími nosiči významu, jako jsou „státní závěrečné zkoušky“, „diplomová práce“ apod. Konkrétní znak může být zároveň styčným bodem i plovoucím označujícím. Například „vyznamenání“ je styčným bodem ve školském diskursu, ale plovoucím označujícím v boji mezi školským diskursem, veřejnoobčanským diskursem a politickým diskursem.

Funkcí jazyka je jeho vágnost. Jen díky vágnosti jazyka je možné interpretovat realitu. Diskurs se vymezuje k vnějším okolnostem, které vylučuje ze svého zvýznamnění, to znamená vztahuje se k diskursivnímu poli (Jörgensen, Phillips, 2002). Diskursivní pole zastupuje všechny „nadbytečné významy“ znaků, které vznikly při artikulační praxi a které určitý diskurs vyloučil při usazení významu. Existence diskursivního pole je nezbytná do té míry, že zdůrazňuje nahodilost a otevřenost jako základní vlastnost všech sociálních konstrukcí. Pro metodologickou jasnost je vhodné, aby vznikl ještě mezistupeň pro nadbytečné významy z ohraničené oblasti blízkých diskursů, které si potenciálně konkurují o ukotvení významu. Pro tyto účely vytvořily dánské autorky Jörgensen, Phillips, 2002 koncept „řád diskursu“. „Řád diskursu“ zastupuje potenciální nebo skutečnou oblast diskursivního konfliktu. Pro tento případ použili autoři Laclau a Mouffe koncept „antagonismu“ a koncept „hegemonie“ (viz níže). Antagonismus je otevřeným konfliktem mezi různými diskursy v konkrétním řádu diskursu a hegemonie tento konflikt nivelizuje.

Pokud jsou diskursy nahlíženy optikou kritických teorií, pak lze jejich sociální účinek chápat jako sociální moc. Diskursy se snaží ukotvit významy do jednoznačné a stabilní významové struktury. Tím je vytvářen dojem objektivace naší identity a danosti sociálního

řádu. Ve skutečnosti je sociální realita (společnost a identita jedince) složená z proměnlivých entit, které nelze nikdy definitivně určit. Cílem diskursivní analýzy je zkoumat konstrukce sociální reality za účelem odhalení způsobů, jakými se tato konstrukce snaží působit objektivně a přirozeně. Výchozím bodem pro diskursivní teorii Laclau a Mouffe je tak popis utváření objektivitu skrze diskursivní tvorbu významu. Konstruovaná objektivita sociálního řádu zakrývá nahodilost jeho vzniku, resp. nahodilost soupeření diskursů. Mocenský aspekt objektivitu je skrytý v ideologické rovině. V diskursivní teorii Laclau a Mouffe je ideologie spojená s konceptem moci, nicméně se automaticky nemusí jednat o něco diskriminujícího. Moc není vlastněna lidmi jako nástroj k ovládnutí ostatních, ale je chápána jako zdroj tvorby sociální reality. Moc vytváří naše znalosti, naše identity a sociální vztahy. Důsledkem moci je vznik sociálního řádu, tedy obyvatelné jistoty světa a zároveň s tím spojené stvrzení pravdy o realitě. „*Objektivita je usazená moc, kdy stopy této moci byly vymazány či zastíněny, a zapomnělo se, že svět se vytváří politicky*“ (Laclau, 1990: 60, In Jørgensen, Phillips, 2002). Foucaultovsky vyjádřeno je objektivita výsledkem historicky podmíněných politických procesů, vyjednávání a konfliktů. Objektivitu lze chápat jako usazený diskurs, který se tváří nezávisle a naturalizovaně, čímž vylučuje životaschopnost alternativních diskursů. Tvrzení o nahodilosti sociální reality a možnosti okamžité změny je vyváženo tvrzením o provázanosti struktur významů v jednání lidí. Lidé jsou ukotveni v kulturní tradici, v procesech poznání, v sociálním řádu, v aktech sociální kontroly a ve své reflektované zkušenosti.

Se změnami významových struktur v sociálních vztazích prostřednictvím alternativních diskursů úzce souvisí prvenství politických procesů. Skrze politické artikulace podle Laclau a Mouffe určujeme své jednání a myšlení. Poznání světa vychází z procesu zvýznamnění objektů fyzické a sociální reality. Zvýznamnění jim připisujeme skrze diskurs a vztahová určení. Vztahy mezi znaky nebo objekty jsou podmíněny naší teorií poznání a také manipulací v rámci naší činnosti. V diskursivní teorii podle Laclau a Mouffe je tedy sociální realita nadřazena realitě fyzické a politické jednání je nadřazené ekonomickým vztahům.

Soupeření politicky artikulovaných diskursů a postupné stvrzování usazených diskursů skrze sociální praktiky je možné prostřednictvím hegemonie. Teorii hegemonie popsal A. Gramsci. „*Hegemonii můžeme nejlépe chápat jako organizaci souhlasu – tj. procesů, při nichž se vytváří podřazené formy vědomí, aniž by vycházely z násilí či nátlaku, donucování*“ (Barrett 1991:54, In Jørgensen, Phillips, 2002). Laclau a Mouffe čerpali z Gramscioho teorie pojetí hegemonie, které považovali za způsob sociálního stvrzení řádu, které zdánlivě není

vnucené. Na druhou stranu tím, že hegemonie v marxistickém pojetí spadá do oblasti nadstavby, lze artikulováním významů přestrukturovat mocenské podmínky lidí. Lidské vědomí disponuje částečnou autonomií a je schopné dosáhnout dočasné sémantické uzávěry v kontextu ekonomicko-politických podmínek. Je pak otázka, jak velmi jsou v dané uzávěře obsaženy identifikace aktérů a vztahy k ostatním alternativním diskursivním tématům (např. k genderu, k sociálně vyloučeným skupinám, k rovnému přístupu apod.)? V případě rozporů mezi diskursy (nikoli soupeření mezi diskursy) nebo při vzájemně se vylučujících identitách, dochází k sociálnímu antagonismu, například mezi národy, lidmi z odlišných sociálních prostředí apod. Hrozba antagonismu a případného konfliktu se v diskursivní praxi rozměňuje hegemonickým působením. Hegemonické působení je typ artikulace, která znovu nastoluje zdánlivě přirozenou jednoznačnost sociální reality. Hegemonie tedy působí na ustálení elementů v momentech podobně jako konkrétní diskurs. Rozdíl je v tom, že hegemonická intervence dosahuje tohoto ustálení i napříč soupeřícími diskursy. Laclau ještě používá koncept dekonstrukce Jacquese Derridy k zachycení těch struktur diskursu, které bereme jako samozřejmost. Cílem je odhalit nahodilost jednoznačně přijímaných diskursů.

Důležitým pojmem pro teorii diskursu je mýtus. Mýtus tvoří princip interpretace reality nebo společnosti, jejíž podmínky a struktury nejsme schopni v celkovosti prokázat (Laclau, 1990: 61, In Jørgensen, Phillips, 2002). Jeho funkce spočívá v přiřazení smyslu našim činům. Mýtus je zkreslenou reprezentací reality, nicméně bez tohoto zkreslení bychom ztratili orientaci pro naše plány a činy. Například mýtus „inkluzí“ poskytuje rozdílným aktérům platformu, na které spolu mohou vést diskusi a polemiky. Pro výzkum je klíčové rozlišení vzniku mýtů jevících se jako objektivně pravdivé a mýtů jevících se jako nereálné. Kromě mýtů jako modelů reality můžeme přímo analyzovat výpovědní činnost aktérů. V případě tématu Inkluzí se jedná zejména o oblast vzdělávací politiky, v jejímž rámci lze považovat mýty za plovoucí označující, kterými si mluvčí zvýznamňují své verze reality.

Pro činnost aktérů je důležité rozpoznat z jaké sociální pozice jednájí. Laclau a Mouffe využili Althusserův pojem interpelace. „*Jednotlivci jsou interpelováni neboli postaveni do určitých pozic konkrétními způsoby mluvení*“ (Jørgensen, Phillips, 2002: 40). Vyjádřeno pojmy diskursivní teorie, aktéři se stávají subjektivními pozicemi v diskurzech. A těmito pozicím odpovídají určitá pravidla a očekávání chování. Orientace jedince v životních situacích spojených se sociálními rolemi (subjektivními pozicemi) odkazuje na jeho diskursivní způsobilost (Harré, Gillett, 2001). K subjektivní pozici má blízko utváření identity.

Lidé se sdružují prostřednictvím procesu identifikace, kdy jsou některé znaky a projevy chování prosazovány jako relevantní, zatímco jiné jsou ignorovány. Vznik identity se týká jak charakteristik lidí, tak i charakteristik kulturně sociálního prostředí. V této záležitosti se konstrukce identit vyvíjí podle sedimentovaného vědění. Zpravidla tradičně sedimentované historické povědomí o vlastním národu nebo zemi spadá do oblasti objektivit, danosti a přirozenosti, a proto nelze předpokládat výrazné změny identit či identifikace. V rámci hegemonie se tak uplatňuje skrytý soulad při zvýznamnění diskursu. Naopak v záležitostech aktuálních a historicky neproověřených se dá předpokládat silnější proměna identifikace, což bývá provázeno otevřenými konflikty. Zvýznamnění diskursu se více odhaluje v rovině politické. Identita se tvoří diskursivně pomocí tzv. ekvivalentních řetězců, v nichž jsou znaky tříděny a spojeny v protikladu k jiným řetězcům, které pak definují, jaký subjekt je a jaký není. K třídění sociálních znaků si Laclau a Mouffe pomohli dalšími dvěma koncepty, konceptem „logika ekvivalence“ a konceptem „logika diference (rozdílu)“. „Logika diference“ zvýznamňuje rozdíly i v rámci zdánlivě jednotných skupin, propaguje jedinečnost každého jevu nebo individua. Oproti tomu propaguje „logika ekvivalence“ jednotu identit a stírání rozdílů, snaží se konstruovat společné obecniny.

Domníváme se, že Foucaultovy archeologické i genealogické metody vědění, stejně tak i teorie diskursu podle Laclau, Mouffe se dají vhodně využít zejména ve fázi interpretace výzkumných dat. Důvodem je pestrá nabídka zmíněných autorů v oblasti výčtu metodologických nástrojů, ústících do verifikovatelného systému sociální reality.

4.3 Konstruktivismus

Konstruktivismus je založen na myšlence utváření významů řeči v konkrétní komunikační situaci/interakci. Jazyk hraje klíčovou roli v utváření verzí sociálního světa. Používáním jazyka jsme schopni produkovat naše poznání, pochopit sdělení ostatních lidí, a tím ovládnout sociální interakci podle vlastních mocenských cílů. Lidé aktivně usilují o interpretaci vlastní zkušenosti, hledají smysl a význam okolního světa. Proces hledání významu vede k identifikaci sociální reality. Tato identifikace vychází ze zkušeností, znalostí a kontextu situačních podmínek. Podle tohoto směru lidé používají k popisu světa konstrukty vznikající na bázi podobnosti a rozdílu mezi věcmi. Každý si utváříme svébytné centrální konstrukty, které vymezují naši kognitivní podstatu. Naši hnací silou jsou očekávané události v budoucnosti, které se snažíme dostat pod kontrolu. Konstruktivismus je založen na premise

o formování významu, člověk zde aktivně strukturuje nové konkrétní situace a přiděluje jim konkrétní významy. Logicky je pak každá konstrukce světa subjektivní a autentická. Subjektivní konstruování světa je podle významného teoretika konstruktivismu Kellyho (Urbánek, 2003) základní lidskou potřebou k nalezení osobní jistoty, kterou dosahujeme v procesu zvyznamňování okolního dění na základě dosavadní životní zkušenosti. To, jakým způsobem sociální realitu pojmenujeme a pochopíme, takovým způsobem se v ní budeme orientovat a chovat. Prostřednictvím popisu a pochopení jazykové výpovědi dochází k různorodým způsobům utváření jednotlivých významů objektů v měnícím se sociálním kontextu. Příkladem může být učitelovo vysvětlení špatného prospěchu žáka před samotným žákem, před rodičem, před školní třídou nebo při zasedání porady učitelů. Používáním jazyka jsme schopni produkovat naše poznání, pochopit sdělení ostatních lidí a tím ovládnout sociální interakci podle vlastních mocenských cílů. Interpretace sdílené události, obdobně i vyjadřování postojů nebo pochopení pojmů, vznikají až v diskurzech, které jsou s nimi spojené. Harré a Gillett předpokládali, že „*nikoli samotná situace, ale její interpretace rozhoduje o tom, jak se člověk zachová*“ (2001: 15). Pochopení výpovědi nezávisí na vnímání fyzické existence objektů v realitě (materiálním světě), ale na jejich pojmenování, vysvětlení a zvyznamnění v komunikaci (diskursivním světě). Aktérům komunikace je diskursem vnucen rámeček „co“ a „jak“ mohou použít, aby jim bylo porozuměno. Člověk se potýká podle účelu svých promluv s různými soupeřícími diskursy, a proto je nutné považovat protimluvy za běžnou součást komunikace. V lidské komunikaci tak dochází k boji za prosazení vlastních sociálních vzorců a k vyloučení či podřízení cizích vzorců. V tomto boji můžeme analyzovat působení mocenských diskursů. Alternativní verze popisu či vysvětlení sociální reality naopak vedou k narušování dominantních mocenských diskursů ve společnosti. Vědecká serióznost (sociálního) konstruktivismu je založena na zpochybnění znalostí jako mentálních reprezentací a na uznání zaměřenosti výzkumu lidského chování na analýzu řečových projevů člověka. „*Sociální konstruktivismus nevnímá diskurs o světě jako reflexi či mapování světa, ale jako artefakt společné výměny*“ (Gergen, 1985: 273). Lidská řeč je zde chápána jako sociální praktika, kterou je třeba studovat jako vnější činnost v mezilidské interakci. Významy pojmů vznikají jako výsledky domluvy mezi lidmi, nikoli jako dané nezávislé podstaty znalostí o světě, které můžeme v přírodě vyzpozorovat. Do popředí vědecké racionality má místo objektivně verifikovatelných postupů a zdánlivě nestranných dekontextualizovaných měření nastoupit zodpovědnost lidí v aktivní, společné výměně. Konstruktivismus funguje

spíše jako forma kritiky sociální distribuce vědeckých poznatků, která se snaží nabourat a priori přijímané konvenční znalosti. Zastánci tzv. endogenní perspektivy (Gergen, 1985) považují vědecké znalosti o reálném světě nikoli za objektivně pravdivé, ale za historicky, kulturně a sociálně sjednané dohody. Svůj záměr směřují na různorodost výkladů o světě, poskytují metaforické popisy, konceptualizace a vysvětlení s cílem pochopit sledovaný jev v jeho rozmanitosti. Sociální realita je podle jejich názoru založena na smlouvání lidí o jejich verzích reality. Při výzkumech lidského chování dávají přednost přirozenému sběru dat v každodenních podmínkách zkoumaného jedince s cílem analyzovat, jak on sám interpretuje a prožívá sociální realitu. Její podstatou je vztah mezi lidským myšlením a sociálním prostředím, ve kterém se konstrukce reality utváří. Dochází ke zkoumání otázky, jak se subjektivní významy vědění stávají objektivními skutečnostmi čili jakým způsobem je sociální realita utvářena. Hromaděním osobní zkušenosti v interakci s ostatními nabýváme sdílené sociální zásoby vědění, využitelné na řešení rutinních problémů. „Znalosti“ lidé získávají z diskursivního prostředí, do kterého se rodí nebo v něm aktuálně žijí, hovoříme o každodenním vědění. Znalost je podmíněná, tj. její validita závisí na tom, kde lidé žijí a jaká je jejich minulost, geografie místa, třídní příslušnost atd. Důležitým aspektem této teorie je sociální distribuce vědění, která poskytuje každému členu společnosti odlišnou míru osvojení si různých oblastí života (profesních, zájmových, osobních, rodinných). Zásadní formativní vliv zde pokrývá proces výchovy a vzdělávání. Prostřednictvím sociálního učení jsme vedeni k souladu svého jednání a osobního přesvědčení se společenskými normami v rámci pozice, kterou zastáváme v konkrétních diskurzech. Základem chování je pak sebekontrola. Kultura nám poskytuje fungování v sociálním řádu, který potvrzujeme svou společenskou činností. Institucionalizované a objektivované (tzn. veřejně prosazované) vědění je chápáno jako pravda o realitě.

Podle Halla je kultura „*sumou dostupných popisů, jimiž společnosti vtiskují význam svým každodenním zkušenostem a reflektují na ně. Kultura se skládá ze systému vědění a významu, v jejichž rámci se může formovat sebeporozumění jedinců*“ (Kögler, 2006: 81). Sociální skupiny skrze své tradice a sociální praktiky ukotvují porozumění své žité realitě. Kultura nám poskytuje fungování v sociálním řádu, který potvrzujeme svou společenskou činností, externalizací. Lidská aktivita je pravidelným opakováním zefektivňována do ustálených vzorců. Tomuto procesu říkáme habitualizace. V rámci sociálních skupin postupně vytváříme typizace těchto habitualizací a tak vznikají instituce. Příkladem takové instituce může být

rodina nebo škola. Instituce ze své podstaty řídí lidské chování pomocí aktu sociální kontroly. Svou autoritu a moc si instituce budují také dobou své existence, čemuž říkáme tradice. Nové (mladé) generaci je sociální realita v rámci první socializace předávána jako jediný možný objektivní svět. K uzavření socializačního cyklu je potřebné, aby došlo k internalizaci objektivovaného sociálního světa do vědomí dítěte a následně do jeho chování. Osobní zkušenost se socializací si jedinec strukturuje do svého životního institucionálního řádu, který sdílí s ostatními členy společnosti prostřednictvím významů. Zdrojem sdílení významů je sociálně dostupná zásoba vědění. Institucionalizované a objektivované vědění je chápáno jako pravda o realitě. Tato pravda, resp. vědění se předává v průběhu socializace s cílem internalizovat ji jako subjektivní realitu každého dítěte. Poznávání svého okolí konáme prostřednictvím typizací očekávaného jednání a tím vytváříme svou osobitou sociální strukturu jako základní prvek reality každodennosti. Prostřednictvím tzv. objektivací dosahujeme sdílení významů naší činnosti s ostatními členy společnosti. Nejprve se tak zpravidla děje v rodině jako instituci primární socializace. Nástupem do povinné školní docházky se dostáváme do fáze vlivu i sekundární socializace. Hromaděním osobní zkušenosti v interakci s ostatními nabýváme sdílené sociální zásoby vědění, využitelné na řešení rutinních problémů v konkrétní pospolitosti. Důležitým aspektem této teorie je sociální distribuce vědění, která poskytuje každému členu společenství odlišnou míru kompetencí. Zásadní formativní vliv zde pokrývá lingvistická socializace a způsob komunikace v procesu výchovy a vzdělávání. Prostřednictvím sociálního učení jsme vedeni k souladu svého jednání a osobního přesvědčení se společenskými normami v rámci pozice, kterou zastáváme v konkrétních diskurzech. Základem chování je pak sebekontrola, angažovanost do činnosti a její průběžné sebehodnocení.

Můžeme se tedy ptát, jakým způsobem je sociální realita utvářena? Odpověď můžeme poskytnout v následující citaci: „*Jazyk užívaný v každodenním životě mi neustále poskytuje nezbytné prostředky k objektivizaci a stvrzuje existenci řádu, v jehož rámci tyto objektivizace dávají smysl a v němž můj každodenní život pro mě má význam*“ (Berger, Luckmann, 1999: 27).

5 Diskursivní analýza a její využití v pg výzkumu

Definice diskursu je obtížná z důvodu jeho působnosti v prolínání jazyka, vědění, jednání, fyzikálního světa (čas, prostor) a materiálního světa. Významnost diskursů tak leží zejména ve vlivu na sociální procesy (identity, vztahy, kategorizace apod.) prostřednictvím mocenských mechanismů (vymezuje, co je platná výpověď). „*Diskurz je vlastně architekt, resp. svou povahou se této představě blíží, neboť reprezentuje to, co je společné několika textům najednou díky existenci jistých pravidel utváření daného komunikačního jednání...*“ (Schneiderová, 2015: 21). V symbolických konstrukcích jazyka se projevuje vždy několik diskursů, které se různě přetvářejí. Ačkoli má diskurs dočasnou platnost svého stvrzení, lze jej chápat v danou chvíli dokončený stav „...reprezentuje ohraničenost společenského poznání a jednání, znamená určitost jednotlivých významů, jež je dána vztahem k ostatním entitám v konkrétním společenském prostředí“ (Schneiderová, 2015: 22). „zkoumá efekty vytvářené v komunikaci v určitém prostředí, tedy to, co se podílí na utváření 1. identity subjektů, 2. vztahů v určitém sociálním prostředí, 3. významů., jež reprezentují určité představy světa. Analyzuje jazykové prostředky, jež tyto skutečnosti zobrazují, rekonstruuje sdílené významy v rámci jednotlivých společenských prostředích“ (Schneiderová, 2015: 23). Klasické definování základních pojmů ve spojení s diskursy není přínosné, poněvadž se tím dostáváme k redukcionismu významů jednotlivých entit. Autorky (Prokopová, Orságová, Martinková, 2014) inspirované van Dijkovou definicí, jmenovaly vícerozměrnost diskursu sociálního jevu v podobě lingvistické analýzy, sociální interakce, sociální praktiky, mentální reprezentace, komunikační události, kulturního produktu nebo ekonomické komodity. Lapčík (2009: 98-101) chápal toto pojetí diskursu: extenzivní (je založený na abstraktních entitách, např. u Foucaulta nebo u Habermase, vychází z filosofie), reduktivní (je založený na textové analýze, vychází z lingvistiky), operacionalizující (analyzuje vztah komunikace a prostředí, vychází z kritických teorií). Problematika prolínání mocenských diskursů se týká veškeré lidské činnosti. Předávání vědění prostřednictvím vzdělávání a výchovy se uskutečňuje působením různých diskursů, v rámci nichž jsme schopni rozumět pojmům a přidělovat okolní realitě významy. Existence diskursů způsobuje, že v edukaci můžeme například hovořit a jednat dle tzv. tradice či vytvářet alternativy, fungovat v sociálním řádu, udržovat nebo narušovat vzdělanostní reprodukci, předávat zkušenosti nebo sdílet zážitky.

Podle tvrzení R. Kellera (2007) vznikl pojem diskursivní analýza v americkém jazykovědném strukturalismu a distribuční lingvistice. Autorem pojmu byl Zelig Harris

(1952), který jím měl označovat strukturálně-gramatické přístupy při analýze indiánských jazyků. K. Zábrowská (2010) označila za průkopníky pojmu diskursivní analýza výzkumníky Nigela Gilberta a Michaela Mulkaye v sociologii vědění. Do oblasti psychologie jej převzali Derek Edwards a Jonathan Potter (Potter, 2003). Činnost člověka (myšlení, jednání) je z pohledu tzv. druhé kognitivní revoluce (Harré & Gillet, 2001) nahlížena jako důsledek produkce mocenských diskursů, ve kterých zvyznamňujeme své identity, pozice a role. Klasifikace metod třídění v diskursivní analýze bývá většinou autorů realizována podle kritéria míry autonomie aktérů. V tomto případě je na jednom pólu konverzační analýza, ve které jsou analyzovány zejména interakce řečových aktů mluvčích, na druhém pólu Foucaultovská diskursivní analýza, případně dispozitivní analýza, které se zaměřují na diskursivní praktiky v kontextu institucionální moci a prolínajících se diskursů, které autonomii aktérů odmítají. Uvnitř spektra se nachází tzv. diskursivní psychologie (má blíže ke konverzační analýze) a kritická diskursivní analýza. Konkrétně u konverzační analýzy se předpokládá třídění dat výhradně na úrovni textů (výpovědí mluvčích), přesto i zde dochází k odhalování mocenských diskursů, například v členské kategorizační analýze (Nekvapil, 2000–2001) nebo při analýze tzv. dialogických sítí (Nekvapil, 2006). Jiným kritériem může být klasifikace diskursivních metod podle nástrojů vycházejících z lingvistických, kulturologických, sociologických, historických, případně kritických sociálních teorií. Průkazné je toto třídění zejména u kritické diskursivní analýzy (KDA). Nejznámější průkopníci KDA (Fairclough, Wodak, Jäger ad.) své metodologické postupy specifikují spíše podle těchto nástrojů. N. Fairclough například začíná analýzu na úrovni textu pomocí lingvistických nástrojů. V další fázi třídění dat přechází k intertextovosti, čímž ukazuje na podstatnou vlastnost textů – na jejich vzájemné odkazování se. Vedle intertextovosti jej zajímá prolínání diskursů v rámci diskursivní praxe. Výzkumný postup ukončuje analýzou socio-kulturní praxe, ve které již interpretuje působení mocenských praktik. Podnětnost diskursivní teorie a její zaměření na proklamovanou nadvládu diskursů vůči člověku vybízí k výzkumnému uchopení. Možná právě tato provokativní myšlenka o nadvládě diskursů způsobuje zájem z řad odborníků sociálních věd.

Teorie mapující působení prolínajících se diskursů vychází nebo spolupracuje s různými myšlenkovými proudy, jakými jsou Wittgensteinova filosofie (obrat k jazyku, jazykové hry), Austinovy a Searlovy teorie řečových aktů, fenomenologie (Husserl: uzávorkování pravdy a významu), etogenika (Harré: identifikace pravidel chování), etnometodologie (Garfinkelova

indexikálnost a reflexivnost), symbolický interakcionismus (Meadův zobecněný druhý, Bergerova a Luckmannova sociální konstrukce reality), sociální konstruktivismus (Kelly, Gergen: jazyk jako jednání), poststrukturalismus (Foucault: člověk jako produkt diskursů) nebo hermeneutika (Ricoeur, Gadamer: hermeneutický kruh jako vzorec působení autonomních diskursů).

Teoretické ukotvení diskursivní analýzy zahájíme na poli psychologie. Kognitivní psychologie zůstala v karteziánském přesvědčení o mentálním životě jako vnitřním a nezávislém světě odděleném od vnějšího světa chování člověka. Kognitivisté pokračovali v hypoteticko-deduktivním výkladu o mentálních strukturách, které považovali za univerzální pro všechny lidi. Podstata diskursivního obratu v kognitivní psychologii, tzv. druhá kognitivní revoluce, je založena na odstranění mentálních entit. Paradigmatický obrat v psychologii se zaměřil na studium diskursivních aktů, které jsou řízeny normativními pravidly jako vysvětlení způsobu lidského myšlení a jednání. Tento přístup je reprezentován tzv. diskursivní psychologií (Harré & Gillett, 2001). Poněvadž je konvenčnost pravidel omezena lokálně, kulturně i časově, klade si diskursivní psychologie za úkol zmapovat, jakým způsobem normativní pravidla působí na lidské jednání v konkrétním sociálním kontextu. Tím nám diskursivní psychologie nabízí lákavou diverzitu chápání určitých pojmů, emocí nebo životních situací z pohledu výpovědí různých sociálních aktérů a skupin. Diskursivní psychologie namísto toho, aby diskurs považovala za produkt psychických procesů, považuje psychické procesy za produkované v diskursu (Potter, 2003). Diskursivní psychologie studuje výroky o psychických stavech a procesech (motivace, mysl, emoce, stereotypy) a zkoumá, jak mluvčí používají různé, kulturně dostupné, verze těchto stavů a procesů k vykonávání sociálních praktik (přesvědčování, žádání, obviňování apod.).

K základním termínům v diskursivní psychologii řadíme: význam, smysl, pojem, způsobilost, kontext, konceptualizace, pozice. V diskurzech se pojmově utvářejí či konstruují významy řečových událostí o sociální realitě. Význam obsahu sdělení lze odhalit analýzou praktického používání znaků, tedy přirozenou konverzací v situačním kontextu. Smysl, který individuálně přisuzujeme událostem v naší komunikaci, způsobuje intencionalitu našeho vnímání. Konáme tak na základě své sociální pozice, moci a očekávání normativního hodnocení ostatních lidí reagujících na naše chování. Touto reflexí a následnou konceptualizací utváříme možnosti přijetí subjektivity druhých do našeho vlastního myšlení a hodnocení. Konceptualizace v naší komunikaci znamená nejen rozpoznání obecné funkce či

účelu popsaného objektu, ale zároveň si pro sebe zvýznamníme funkci tohoto objektu v situačním kontextu. Pomocí konceptualizace se dokážeme průběžně adaptovat na okolní svět, který se působením odlišných diskursivních kontextů v rámci nějaké události neustále mění. Každodenní konceptualizování známých objektů a událostí nás může vést k tzv. zautomatizovaným očekáváním, která způsobují stereotypní nahlížení na realitu, resp. nevidění probíhajících změn v této realitě. Metaforicky tak místo dialogu s okolním světem vedeme uzavřený monolog. Dovednost používat pojmy v komunikačním kontextu označují autoři Harré a Gillett (2001: 73) jako diskursivní způsobilost. Tyto diskursivní způsobilosti získáváme celoživotním aplikováním pravidel při konstrukcích významů pojmů. „*Člověk koná svobodně do té míry, do jaké může vyjednávat na základě svých diskursivních způsobilostí*“ (Harré & Gillett, 2001: 149). V diskursivním kontextu obsazujeme určité mocenské pozice, čímž jsme dominantním diskursem hnáni k zastávání určitého typu postojů. V konkrétním diskursu řečové události vzájemně stvrzujeme jistou míru sdílené znalosti norem. Sociální dopad promluv je založený na očekávaných sémantických a pragmatických účincích komunikace (Machová & Švehlová, 2001). Očekávání společnosti představuje akt sociální kontroly, což je v Meadově teorii jednání podle objektového Já. Tímto způsobem si vytváříme osobní zhodnocení významu události. Rovněž záleží na vnitřním prožívání, co k osobám, se kterými jsme v interakci, cítíme a co ony cítí k nám. Podle toho přikládáme obsahu komunikace určitý význam a korigujeme vlastní jednání. Hovoříme o lokalizaci sebe v daném diskursu. Tato přínosná myšlenka nám umožňuje aplikovat teorii diskursu na teorie sociálního jednání a sociálního učení. Klíčem k významu pochopení výpovědí lidí je pro badatele zmapování sociální pozice mluvčích nacházejících se v konkrétní události. Pokud chce badatel poznat sociální konstrukci světa zkoumaných osob, potřebuje vstoupit do jejich diskursu chápání reality. Prostřednictvím procesů enkulturace a socializace dochází k přebírání společenských norem jedincem. Sociálně-kulturní kontext lidské komunikace vyžaduje dodržovat předpokládané způsoby chování a jednání. Badatelovo rozpoznání kontextové podmíněnosti lidské komunikace v diskurzech může vést k pochopení přijímaných a odmítaných způsobů chování a jednání lidí.

Pro etablování pojmu diskurs byl důležitý vývoj ve francouzském strukturalismu a poststrukturalismu v polovině 50. let. (Keller, 2007). V centru dění stála lingvistická teorie Ferdinanda de Saussura, kde vysvětlil ve svém spisu *Kurs obecné lingvistiky* (2007) termíny *langue* (jazyk) a *parole* (mluva) a jejich dialektiku. Tyto termíny byly postupně zapracovány

do teoretických východisek o diskursu. Pro diskursivní výzkumy a pro teorii diskursu lze využít i Saussurovy pojmy synchronní a diachronní lingvistika, syntagmatické a asociativní vztahy nebo arbitrárnost znaku. Zatímco strukturalismus chápe a zkoumá diskursy jako abstraktní a objektivní struktury pravidel, poststrukturalismus se zaměřuje více na vliv střídání (abstraktního) symbolického řádu a konkrétního jazykového či znakového používání, tzn. že se zabývá vztahem struktur a událostí, nejčastěji jazykových aktů, popř. sociálních praktik; (Keller, 2013: 7). Definice diskursu jsou problematické z důvodu širšího záběru a funkcí, které diskursy pokrývají. Vhodnějším způsobem, jak diskurs charakterizovat, je jeho popis i s odhalením kulturně sociálního kontextu, ze kterého mluvčí poskytují výpovědi. K diskursům můžeme přistupovat jako k „*praktikám, které systematicky tvoří objekty, o kterých hovoří*“ (Foucault, 2002: 54). Wittgenstein (1998) se snažil odhalit význam výpovědi, a proto se zaměřil na to, co lidé se znakovými systémy dělají. Význam tak lze odhalit analýzou praktického používání znaků, tedy přirozenou konverzací. Odhalení významu znamená vstoupit do moci diskursu, poněvadž mimo diskurs se objekty stávají „mrtvými“. Životní zkušenosti lidé ukládají do paměti na základě působení diskursů, na kterých participují. Schopnost používat pojmy v diskursu odráží způsoby našeho myšlení. Lidé tedy mění své chování, včetně řeči, v závislosti na situačním a kulturně-sociálním kontextu. Pro odhalení významu výpovědi je tak potřebné analyzovat obsah sdělení v situačním a kulturně-sociálním kontextu, a zároveň analyzovat i jeho sílu ilokučního aktu (srov. Austin, 2000). Ilokuční akt je konkrétní výpověď řídicí se pravidly a usilující vyvolat sociální účinek na straně adresáta v komunikačním kontextu. Může mít formu příkazu, slibu, varování, přesvědčování apod. Účinky ilokučního aktu se projevují v tzv. aktu perlokučním. Příkladem ilokučního aktu je varování rodičů („Nesahej na kamna, spálíš se!“), zatímco perlokučním aktem je skutečnost, že dítě se bude kamnům vyhýbat. Lidé svými promluvami prosazují svá práva a povinnosti. Podle Linka můžeme diskurs definovat jako „*institucionalizovaný způsob mluvy, který reguluje a posiluje jednání, čímž používá moc*“ (Link, 1983: 60, In Wodak & Meyer, 2009). Diskursy určují způsob, jakým společnost či jedinec interpretuje realitu a organizuje další diskursivní (mluvení, myšlení) a nediskursivní praktiky (jednání). Děje se tak tím, že diskursy tvoří individuální a kolektivní vědomí. Bez diskursů by (sociální) realita neexistovala. Podle autorů Jäger a Maiera (cit. podle Wodak & Meyer, 2009) je diskurs materiální realitou. V diskursivním světě má člověk zdánlivou svobodu o objektech reality přemýšlet, vnímat je a následně jednat, nicméně jeho zjetí v diskurzech mu tuto svobodnou reakci nadiktuje.

Ačkoliv tedy člověk dokáže zkoumat diskursy a vědomě je v životě nabourávat (dekonstruovat), jeho sociální úlohu být (zdánlivě nezávislým) subjektem organizují či formují diskursy prostřednictvím disciplinační moci. Tuto moc diskursy jazykově realizují pomocí institucí, jejichž existenci lidé stvrzují tím, že těmto institucím udělují významy, smysl a že je navštěvují (paradox teorie institucionalizace skvěle popsali Berger & Luckmann, 1999). Mocenská role diskursů se projevuje tím, že vymezuje na základě diskursivních pravidel pravdivé a nepravdivé výpovědi (tzv. konstativy) aktérů. Diskursivní pravidla určují podmínky smysluplnosti výpovědí, čímž prosazují institucionálně preferované verze výpovědí. Snahou dominantního diskursu je ideologicky podchytit a působit na běžné myšlení lidí tak, aby preferovaná verze sociální reality byla chápána jako daná, přirozená a vysvětlitelná. Diskursy kromě toho propůjčují aktérům podle jejich pozice a kontextu právo pronášet výpovědi, případně jim toto právo odjímají. V reálném životě lidé často přijímají sociální řád, mocenské praktiky, formy vědění a hierarchické vztahy jako dané. Dominantní diskursy se brání odhalení arbitrárnosti významů sociální reality, a tím odmítnutí její danosti a přirozenosti.

Diskursivní analýza v širším smyslu zastřešuje množství přístupů, které analyzují vzájemné působení diskursů a lidí. Interdisciplinarita spojená s problematikou analýzy diskursů je nevyhnutelná. Právě proto je důležité vymezit společné aspekty všech diskursivních přístupů, pokud má existovat institucionální základna. Těmito společnými aspekty jsou:

- přirozené užívání jazyka,
- analýza větších textových jednotek,
- rozšíření lingvistiky na analýzu sociální interakce,
- analýza neverbální interakce,
- zájem o strategie a socio-kognitivní postupy,
- snaha o co nejširší sledování jevů užití jazyka.

Poněvadž diskursivní analýza v obecné rovině nemá jasně vyhraněný metodologický postup, je možné (a často i vhodné) aplikovat výzkumné nástroje dle potřeby a citu badatele. Ostatně sám Foucault své analýzy komentoval jako „*takové bedničky s nástroji. Jestliže je lidé otevrou, poslouží si tou či onou větou, myšlenkou, analýzou jako dlátkem nebo šroubovákem, aby zkratovali, diskvalifikovali systémy moci, třeba i včetně těch, z nichž se zrodily mé knihy, [...] nu, tím lépe*“ (Eribon, 2002: 241). Nejasné vyhranění postupu

diskursivní analýzy a interpretace dat dokládá Foucaultovo doporučení tvořit výzkum ve formě bricolage, což volně přeloženo znamená využít všechny dostupné materiály k výzkumu a na základě vlastní intuice a erudovanosti nasytit výzkumné cíle. Diskursivní analýza je něčím víc než jen metodologií, což můžeme doložit na následujících citacích:

„Diskursivní analýza není prostě jen metodou analyzování dat. Spíše nám poskytuje způsob myšlení o roli diskursu při konstrukci sociálních a psychologických realit“ (Willig, 2005: 274).

Cílem diskursivní analýzy *„je odhalovat role diskursů v reprodukci struktur dominance v dané společnosti, jak je moc využívána sociálními elitami k upevňování sociální nerovnosti“* (Sedláková, 2014: 436).

„Diskursivní výzkum se zabývá souvislostmi mezi výpovědi jako činností, popř. sociálními praktikami a (re)produkci významových systémů/uspořádání vědění, sociálními aktéry, pravidly a lidskými zdroji, které jsou s těmito procesy spjaté stejně jako jejich působení na sociální kolektiv“ (Keller, 2007: 23).

„...významy máme hledat nikoli ve slovech samých, ale v lidech, kteří tato slova užívají“ (Locke, in Kraus, 2008: 43). Podle Krause je rysem diskursu tzv. negociační (vyjednávací) funkce, která znamená, že *„každý jazykový projev je třeba chápat jako prvek permanentního vyjednávání a prosazování vlastních zájmů“* (2006: 42).

„Jazyk samotný je procesem, prostřednictvím kterého se osobní zkušenost stává veřejnou.“ (Ricoeur, 1997: 34)

Účinkem diskursu jsou platné a neplatné výpovědi (konstativy, performativy), jejichž nositelem je věta jako nejmenší kontextuální jednotka. Specifičnost diskursivní analýzy dokládá i poněkud expresivnější názor Billiga, který poukázal na fakt, že diskursivní analýzu nelze nikdy považovat za ukončenou: *„Poslední návrh je posledním jen v tom smyslu, že analytik cítí, že z důvodů termínu, vyčerpání či nudy už nebude s největší pravděpodobností nic vylepšovat a že současný návrh obsahuje analýzy, které by mohly zajímat čtenáře“* (Billig, 1997: 48). V teoretických východiscích bylo uvedeno, že sociální realita není objektivně daná a neskládá se ze sumy vědění, pomocí kterého můžeme předpovídat zákonitosti a vytvářet deterministické soudy. Skepse, situovanost, negociace názorů, ideologická manipulace, kulturní a sociální podmíněnost jsou těmi faktory, které uchopují realitu a tvoří „pravdu“. Diskursivní analýza ve svých četných modech nám odhaluje tuto hru slov, sociálních statusů, rolí, institucionalizace a významů, pravidel, norem, očekávání. Význam aktu pochopení

určitého objektu z jedincovy perspektivy a rovněž pochopení pojmů k jeho označení ovlivňuje projevy chování vůči tomuto objektu. Stěžejní myšlenkou bádání o diskursu je chápání řeči jako nástroje myšlení a způsobu sociálního jednání. Přístupy diskursivní analýzy se zaměřují výhradně na analýzu vyřčeného nebo zhotoveného, nikoli na analýzu domněnek badatele. Řeč přímo realitu, přesněji různé reality vytváří. Pojmy chápeme a používáme v různých diskurzech. Chování člověka je tak založené na repertoáru možných diskursů, které tento člověk spoluvytváří a je jím spoluvytvářen v mezilidské interakci. K porozumění události či situaci ještě badatel tedy musí zjistit, jak danou situaci interpretuje a chápe konkrétní informant výzkumu v rámci svého umístění v diskursu. Pro pochopení výpovědi musíme mít znalosti o způsobech jednání v konkrétním společenství a o pravidlech používání řeči v tomto místě. Jazyk, kódy, symboly, komunikace tak utvářejí náš proces situační socializace. Výzkumy diskursů se snaží zjistit způsoby používání mocenských praktik v jazykové interakci mezi lidmi. V sociální interakci lidé spoluvytvářejí repertoáry možných diskursů, a tím je určováno jejich jednání. Jinak řečeno, jsme sice aktivními tvůrci svého jednání, nicméně máme vymezený prostor strukturami diskursů, v rámci nichž se projevujeme. Sami se stáváme kontrolorem vlastní činnosti, ale zároveň se řídíme i reakcemi společnosti, která podle situačního diskursu a zhodnocení sociální pozice s námi komunikuje. Své jednání a vyjadřování přizpůsobujeme společenským normám, abychom dosáhli svých cílů. Diskursy přiřazují lidem sociální pozici, a tím i moc v takto konstruovaném světě. Z pohledu analýzy každodenní řeči je cílem výzkumu v diskursivní analýze porozumět konstrukci sociálního světa aktérů cestou popisu, třídění, systematizace a identifikace pravidelností a pravidel utváření významů v rámci přirozené řeči a v situačním kontextu každodenní činnosti. Nezaměřujeme se na podstatu či hlavní obecné myšlenky ve výpovědi, ale naopak zkoumáme podrobnosti, protiklady, neurčitosti ve sdělených informacích. Hledáme systematický vzorec včetně výjimek, které tvoří opodstatněnou součást naší explanace diskursu. Potvrzení systematického vzorce závisí na věrohodném vysvětlení nalezených výjimek, které by mělo dávat smysl. Síla analýzy spočívá v tom, že vysvětluje jak širokou organizaci systematického vzorce, tak výskyt detailů.

Klasifikace diskursivních přístupů působí velmi pestře (například Keller, 2013; Jørgensen & Phillips, 2010; van Dijk, 2011), pro každou odnož diskursivní analýzy můžeme v současnosti najít množství odborných monografií, manuálů nebo odborných časopisů. Významnou událostí pro institucionální rozvoj spojený s analýzami diskursů se stala schůzka

předních evropských vědců v Amsterdamu v lednu 1991. Jejich setkání a následná spolupráce se projevila vydáváním časop. *Discourse and Society* (van Dijk) a publikováním dalších odborných časopisů: *Critical Discourse Studies*, *The Journal of Language and Politics*, *Discourse and Communication* a *Visual Semiotics* ad. Mezi přední odborníky, kteří se věnují analýzám diskursu řadíme: T. van Dijk, N. Fairclough, R. Wodaková, S. Jäger, J. Potter, M. Wetherell, T. van Leeuwen, G. Kress, M. Billig, R. Keller, G. Mautnerová ad.

Analýza diskursu se v obecné rovině třídění dělí na etnometodologický (též interakcionistický) proud a kritický (sociopolitický) proud (Schneiderová, 2015: 17).

Autorky Jørgensenová a Phillipsová (2010) vydaly hojně citovanou monografii, ve které vysvětlily diskursivní analýzu jako teorii a metodu. Jejich profesní orientace se zaměřuje na problematiku podmínek a efektů produkce vědeckého poznání v postmoderní éře a na mediální studia. V pojetí klasifikace diskursivní analýzy vyšly z teorie autorů Laclaua a Mouffeové (1985) a metody rozčlenily na směry kritické diskursivní analýzy podle N. Fairclougha, diskursivní psychologie podle Pottera a Wetherell a kritického sociálně konstrukcionistického výzkumu.

Keller (2007) jako představitel sociologické analýzy diskursu rozdělil následující přístupy: diskursivní analýza, diskursivní lingvistika, (korpusová) lingvisticko-historická diskursivní analýza, kritická diskursivní analýza, kulturalistický diskursivní výzkum, teorie diskursu, přístupy diskursivní analýzy k sociologii vědění. Keller zařadil pod teorie diskursu dílo M. Foucaulta, dílo E. Laclaua a C. Mouffeové, dále kulturní studia, feminismus, gender studies a postkolonialismus.

Van Dijk (2011) jako představitel socio-kognitivního přístupu své výzkumné aktivity označil jako diskursivní studia, která analyzoval v relaci kontextu se sociální kognicí, situací, společnostmi, kulturou, politikou.

Autoři Fairclough, Mulderrigová a Wodaková (in Van Dijk, 2011:357-378) multidisciplinárně rozčlenili směry kritické diskursivní analýzy na: kritickou lingvistiku a sociální sémiotiku, přístup kritické diskursivní analýzy podle N. Fairclougha, socio-kognitivní studie, diskursivně historický přístup, korpusově lingvistický přístup.

Willigová se věnuje zmapování metodologických přístupů obecně, ve své publikaci (2005) se mj. zabývala popisem diskursivní psychologie a Foucaultovské diskursivní analýzy.

Phillips a Hardyová (2002) členili diskursivní analýzu ze čtyř přístupů: sociolingvistická analýza, strukturálně-interpretativní přístup, kritická diskursivní analýza, kritická lingvistická

analýza. V tomto třídění použili dvě škály: konstruktivistický–kritický, text–kontext. V rámci tohoto členění diskursivních přístupů autoři jmenovali následující metody analýzy dat: obsahová, lingvistická, genealogická, narativní, fotografická, etnografická, literární, institucionální, konverzační.

Nyní si stručně charakterizujeme činnost výše zmíněných významných autorů na poli analýz diskursů.

Van Dijk (a sociocognitive approach) chápe diskurs jako multidimenzionální sociální jev. Vzhledem k faktu, že vědění je sociálně podmíněné, doporučil analytikům diskursu, aby zjišťovali, kdo, jak, kdy a proč zkoumanou mluvu používá. Diskurs ukotvil do tří pojetí: pojetí jazyka, pojetí kognice (mentální reprezentace), pojetí sociální interakce (ideologie a vědění). Tato pojetí tvoří kontext diskursu v konkrétní události a lze je vyjádřit jako reciproční vztah mezi jazykem, věděním a společností. Kontext diskursu v tomto případě nemá význam vnějších podmínek události, ale tvoří mysl aktérů, jsou to mentální definice (modely) události. Mentální modely jsou pro van Dijka hlavním strukturním prvkem v sociokognitivním přístupu. Mentální modely dělí na kontextové a událostní. Kontextové modely jsou orientovány externě, spojují diskursy a společnost. Aktérovi jednání tak předepisují pravidla, jakým způsobem stylizovat výpovědi. Jde o formu diskursu. Událostní modely jsou orientovány interně, tvoří subjektivně mentální reprezentace prožívaných událostí. Jde o obsah diskursu. Koncept mentálních modelů zajišťuje produkci i porozumění diskursu. Na úrovni interpersonální zajišťují osobní interpretace události, které se z významňují až v sociálně sdíleném věděním. Dalším výzkumně orientovaným konceptem van Dijka jsou ideologické komponenty. Patří sem komponenta sociální funkce ideologie (přesvědčení, normy a cíle skupiny) a komponenta kognitivní struktury ideologie (zdůvodnění osobní výjimečnosti a snížení významu protivníků, tzv. ideologický čtverec). Cílem ideologie je „*koordinovat sociální praktiky jednotlivých členů společnosti*“ (Schneiderová, 2015: 40). Spojením sociokognitivního přístupu lze ideologii zkoumat jako zdroj mentálních reprezentací, který sociálním skupinám ovlivňuje jejich přesvědčení, očekávání, sdílené vědění. V kritické diskursivní analýze tak lze pomocí zmíněných konceptů zkoumat např. hodnoty, postoje, způsoby argumentace, cíle, zdroje vědění apod. u různých sociálních skupin. Van Dijk prioritně analyzoval ideologické prvky ve výpovědích, což zastupují rétorické prostředky a způsoby argumentace.

R. Wodak (The Discourse-Historical Approach, dále DHA) ve svém přístupu pracuje s interdiskursivitou (propojování diskursů z různých oblastí) a s intertextovostí (provázanost textů pomocí rekontextualizace a dekontextualizace). DHA se skládá z několika kroků: identifikace témat, diskursivní strategie prezentující tato témata, typy jazykových prostředků, konkrétní jazykové realizace ukotvené v kontextu. Výzkum DHA analyzuje pojmenování objektů nebo událostí a jejich vzájemné odkazování, dále hodnotící charakteristiky, způsoby argumentace, perspektivy vnímání, strategie zvýznamňování. Výzkumný postup se kromě sběru dat a definice výzkumných otázek zaměřuje na kvalitativní pilotní studii (pro zkvalitnění analytických nástrojů), detailní případovou studii, kritickou reflexi a aplikaci výsledků.

N. Fairclough jako autor kritické diskursivní analýzy (KDA) analyzoval vztah mezi jazykem a sociálními strukturami. Jeho východiskem analýzy diskursu je lingvistický rozbor, nicméně kontext řečové situace (sociální prostředí) považoval za determinantu, která určuje výběr jazykových a sociálních praktik. Jazyk tedy neexistuje samostatně, takže de facto je sociálním fenoménem jednání, dosahujícím sociálních účinků. „...*diskurz znamená užití jazyka zvláštním způsobem jako forma společenské praxe*“ (Fairclough, 1995: 4, in Schneiderová, 2015). Na Foucaultově odkazu převzal konstitutivní povahu diskursu, tedy, že určuje objekty světa, sociální identity, vědění, hodnoty i interpersonální vztahy. Nechal se ovlivnit politickou povahou diskursu a tím i diskursivní povahou moci. Fairclough se výzkumně snažil zjistit efekty působení mezi texty, diskursy a sociokulturní praxí. Jeho přístup (a Dialectical-Relational Approach) tvoří propracovaný aparát analýzy diskursu. Analýza diskursu se týká sociálního procesu složeného ze sociálních struktur, sociálních praktik, sociálních událostí a sociálního jednání aktérů. Příkladem sociální struktury jsou abstraktní entity jako ekonomický systém, sociální třída, vědecké přístupy apod. Sociální události jsou naopak konkrétními projevy působení sociálních struktur v určitém kontextu. Možnosti konkrétního dialektického utváření diskursu zajišťují použité sociální praktiky. Jazyk je přítomný v sociálních strukturách, praktikách i událostech. Jazykové formulace jsou vždy institucionálně a sociálně normovány. Pojetí diskursu je chápáno jako proces utváření významu v sociální interakci (zde Fairclough použil termín *semióza*), jako žánr jazyka spojený s určitou činností nebo jako způsob interpretace světa. Významy řečových (sociálních) událostí vznikají až na rovině vztahů mezi lidmi a vztahů mezi zvolenými pojmy. Význam tak není přítomný ve slovech, ale utváří se na pozadí vztahů mezi slovy (zde

Fairclough použil termín ekvivalence). Stejný text tak může v jiném čase, prostoru nebo prostředí plodit zcela odlišné interpretace. Diskurs jako součást sociální praxe se projevuje třemi způsoby: akcí (způsob jednání určuje sociální vztahy), reprezentací (myšlenkové konstrukty o realitě), identifikací (mluvčí odhaluje zastávané postoje, identity). Této triádě odpovídá fungování diskursu v sociálních praktikách, a to jako žánry (akce, způsoby jednání), diskursy (způsoby reprezentování), styly (způsoby bytí). „Žánry, diskurzy a styly jsou relativně stálé a trvalé způsoby jednání, reprezentování a identifikování“ (Prokopová, Orságová, Martinková, 2014: 49). Řádem diskursu označil sociální struktury a sociální praxe. „Řád diskurzu je síť sociálních praktik v jejich jazykovém hledisku“ (Prokopová, Orságová, Martinková, 2014: 47). „Řád diskurzu je tak vlastně konfigurace žánrů, diskurzů a stylů v určitém sociálním poli...Řád diskurzu je to, co určuje výběr a realizaci jazykových možností, určuje, co bude použito, co vynecháno, jak to bude řečeno“ (Schneiderová, 2015: 27).

Fairclough s Wodakovou definovali charakteristické rysy KDA. Tímto rysem je, že diskursy utvářejí mocenské vztahy ve společnosti a v kultuře, k čemuž se snaží využívat ahistorický přístup podporující neměnnost či danost sociálních poměrů. V sociální realitě tak vládnoucí sociální skupina má privilegovaný přístup k vědění, k moci, ke zdrojům blahobytu. Svou hegemonii a moc si vládnoucí skupina udržuje jazykovým zvýznamněním sociální reality, které u ovládané skupiny vyvolává odezvu v přijetí určitého vědění a určité identity. Na rozdíl od běžné analýzy diskursu se KDA nezaměřuje „jen“ na interpretaci diskursu, ale i na sociální změnu. KDA se proto orientuje na sociální problémy, aby se odhalily postupy mocenského vlivu vědění na člověka. „Cílem je odkrýt nerovnost, mocenské vztahy, nespravedlnost, zaujatost, diskriminaci, vykořisťování ve společnosti, resp. v jednotlivých společenských institucích“ (Schneiderová, 2015: 38). V souladu s Habermasovou teorií komunikativního jednání analyzoval podmínky komunikace ve smyslu rovných podmínek. Ztotožnil se s Habermasovou instrumentální racionalitou jako příčinou degradace člověka na technologicky jednající objekt dosahující výkonu a obchodního zisku.

Fairclough rozčlenil přístup KDA do následujících metodologických oblastí:

1. Předpoklady: podstatou porozumění textu je „čtení mezi řádky“, tedy zaměření se na vynechané informace, u kterých se všeobecně předpokládá jejich znalost z každodenního života. Tuto očekávanou znalost nazval „members resources“ (společné zdroje vědění), které rozčlenil na schémata (mentální typizace činností), rámce (témata výpovědí), skripty (identity aktérů a vztahy mezi nimi).

2. Diskursy: mezi diskursy probíhá permanentní souboj o dominanci. Pro jejich identifikaci je vhodné určit témata a perspektivy předkládaných reprezentací událostí.
3. Intertextovost a dialogičnost: koncept rámcování je klíčem k intertextovosti, protože se zaměřuje na popis perspektiv názorů mluvčích. Dialogičnost znamená soulad axiomů mluvčích. Významné místo zde zaujímá „common sense“, tedy sdílená zkušenost nebo selský rozum mluvčích. Jedná se o součást „members resources“. Pro svou nekriticky přijímanou ukotvenost se právě na „common sense“ zaměřuje ideologická moc. V sociální praxi se moc skrytě projevuje upřednostňováním mechanismu „vštěpování“ (stvrzování dominance) a mechanismu „komunikace“ (emancipace proti dominanci).
4. Žánry: jedná se o způsob komunikace vycházející z tematické sociálních vztahů, například chování ve škole, na úřadu apod. Žánr je součástí řádu diskursu a jeho příkladem jsou tzv. diskursivní formace, které reprezentují jednotný pohled/interpretaci na sociální realitu. V současnosti se žánrová nabídka rozšířila vlivem e-komunikace, resp. IT produktům. Právě v tomto bodě se Fairclough připojil k Habermasově kritice komunikace v podobě instrumentální racionality, převádějící hodnotu komunikace na profit, místo na porozumění.
5. Argumentace: struktura argumentace se skládá z premisy, potvrzení a zdůvodnění. V diskursu se počítá s hlasy pro a proti, což lze analyzovat v tzv. textuře výpovědi.
6. Transformace (interpretace) sociální události: z pohledu kritické teorie zde Fairclough hledá manipulativní strategie výpovědí, zejména v produkci médií. Mediální zprávy jsou hodnoceny jako forma sociální regulace příjemců textu.

Je zřejmé, že z podstaty diskursivní analýzy každý autor vytváří svůj specifický analytický a teoretický nástroj pro interpretaci dat podle výzkumných cílů. V našem výkladu jsme rozčlenili strukturu diskursivní analýzy na pět obecněji koncipovaných přístupů: konverzační analýzu (Sacks, 1992; Billig, 1996), diskursivní psychologii (Harré & Gillett, 2001; Potter & Wetherell, 2004), kritickou diskursivní analýzu (Fairclough, 2003; Wodak, 2008; Jäger, 2009; van Dijk, 2011), Foucaultovskou diskursivní analýzu (Willig, 2005), dispozitivní analýzu (Foucault, 2000; Eilbott & Klemperer, 2001; Jäger, 2012).

„Diskursy konstruuji svět a jsou naopak skrze něj konstruovány; (re)produkuji a transformuji společnost; vytváří konstrukci sociálních identit, vznik sociálních vztahů mezi osobami a konstruuji systémy vědění a víry“ (Keller, 2013: 25).

Z této definice je možné vycházet při následné stručné charakteristice jednotlivých diskursivních přístupů:

Konverzační analýza vznikla v 60. letech 20. století na základě etnometodologických prací H. Garfinkela (Auer & Nekvapil, 2014). Tyto práce filosoficky vycházely z fenomenologické sociologie, ve které se zkoumalo (všední) každodenní udílení smyslu sociálnímu jednání z pohledu samotných mluvčích. Fenomenologické „uzávorkování“ všednosti promluv bylo analyzováno pomocí co možno nejpřesnější interpretace tzv. indexikálních výrazů (tj. výrazů s vágním, nejednoznačným významem). Na tomto základě Garfinkel udílel smysl promluv v konkrétních situačních kontextech. Důležitým faktorem je, že kontext výpovědi signalizuje příjemci informace interpretační šablonu k utváření smyslu sdělení. Poněvadž nelze indexikálnost z promluv zcela odstranit, je nutné analyzovat způsob organizování činností (tzv. reflexivnost), abychom dosáhli porozumění jednání aktérů, resp. mezi aktéry. *„Ze spojení indexikálnosti a reflexivnosti se dá odvodit celá řada jednotlivých strategií udělování smyslu“ (Auer & Nekvapil, 2014: 127),* v situačním kontextu tak mluvčí produkují svým jednáním a zvýznamňováním tohoto jednání sociální realitu. Cíl konverzační analýzy definoval Nekvapil (1999–2000: 80) takto: *„Nejde o to, co všechno může školený analytik (odborník) o nějaké komunikační události zjistit, ale o to vysvětlit ty jevy, které jsou pro mluvčí opravdu relevantní.“* Mezi průkopníky konverzační analýzy řadíme Sackse (1992), Schegloffa (1977) nebo Jeffersonovou (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Tito autoři prokázali uspořádanost a normativní podmíněnost produkce běžné řečové konverzace neboli produkce tzv. parole (de Saussure, 2007). Konverzační analýza se zabývá sekvenčností organizace promluv, tzn. kontextovým ukotvením organizačních forem promluv, dále tematickou organizací promluv, popisem oprav výroků (replik) mluvčích, způsobem střídání mluvčích podle systému pravidel, popisem ne-očekávaných reakcí mluvčích (tzv. preferenční organizace), oslovováním na dálku pomocí dialogické sítě (Nekvapil & Leudar, 2002) a v neposlední řadě i sociální kategorizací pomocí členské kategorizační analýzy (Sacks, 1992). Výzkum v konverzační analýze začíná na základě zdokumentovaného záznamu jazykových promluv aktérů. Poněvadž situační kontext promluv má pro výzkumníka zásadní roli, je vhodnější vycházet z videozáznamu než z pouhého záznamu z diktafonu nebo z tištěného (či

psaného) textu. V této souvislosti můžeme samotný transkript dat považovat za zahájení analytické fáze výzkumu (Ashmore & Reed, 2001). Čím má výzkumník k dispozici více pozorovatelných zdrojů dat (obraz, intonace řeči, znalost kontextu prostředí promluv, znalost identit mluvčích apod.), tím hlouběji může uskutečnit jejich interpretaci. Z výše popsaného nástinu o konverzační analýze se může zdát, že tento výzkumný přístup se nijak zvláště netýká analýzy diskursů a jde spíše o lingvistickou metodu třídění dat. V tomto případě je důležité upozornit na výše zmíněnou členskou kategorizační analýzu (Nekvapil, 2000–2001), která se zabývá produkovanými popisy a posouzeními mluvčích. Jinak vyjádřeno, mluvčí zde „nálepkují druhé“ prostřednictvím inventáře členských kategorií a jim přisouzených vlastností, a tím produkují vymezení vlastní identity a identity ostatních. Tento proces tzv. nálepkování vychází ze sociálně a kulturně podmíněného členského vědění, z distribuce vědění a z působení mocenských diskursů (Berger & Luckmann, 1999). Pomocí sociální kategorizace můžeme analyzovat různé formy diskriminace, předsudků a stereotypů. Sociální kategorizací mluvčí zvýznamňují hierarchické uspořádání mocenských vztahů, zároveň vytvářejí tlak na jednání nositele dané identity. *„Kategorizace tak není jen prostředkem sociální organizace, ale také její morální garance, a tudíž symbolické kontroly a donucení. (...) Kategorizování souvisí s praktickou politikou identit a s distribucí uznání“* (Šanderová & Šmídová, 2009: 54).

Diskursivní psychologie zkoumá používání jazyka v sociálních interakcích s důrazem na performativní stránku diskursu. Vůči kognitivismu se diskursivní psychologie vyznačila odmítnutím tvrzení, že se mentální procesy nedají pozorovat. Podporuje výzkum založený na kulturně a jazykově podmíněné interpretaci výzkumných dat v kontextu sociálních pozic, konvencí a mocenských vztahů mezi participujícími či zkoumanými aktéry. Ve spojitosti s kognitivní psychologíí je její zdůraznění orientace na diskurs nazýváno jako druhá kognitivní revoluce. Willigová (2005) označila za stěžejní publikaci diskursivní psychologie dílo Pottera a Wheterellové (1987, 2004). K usazení diskursivní psychologie jako odborného termínu došlo o pár let později přičiněním autorů Edwardse a Pottera (1992). Psychologický ekvivalent v názvu odkazuje na předmět zájmu, kterým jsou psychologické fenomény jako paměť, posuzování, identita ad. Tyto fenomény ale zkoumá v kontextu působení diskursů, nikoli kognitivních procesů. Zmíněné zkoumání pak diskursivní psychologii pasuje zároveň do role výzkumného přístupu *„zaměřuje se na to, jak se v hovoru a v textech rozvíjejí a zpochybňují jednotlivé verze světa“* (Homoláč, 2009: 21). Jako klíčový faktor výzkumu se

jeví pochopení výzkumné situace samotnými zkoumanými subjekty. Proto je požadavek sběru dat ve formě co možno nejbližší každodenní mluvě. Výsledným produktem diskursivní psychologie nejsou výklady o podstatách psychologických fenoménů, ale výklad mapující utváření těchto fenoménů v diskursu. Interpretace různorodých verzí sociální reality jsou diskursivními konstrukcemi. „*Při lidském chování je klíčové porozumět nejen externím podmínkám, ale hlavně jak tyto podmínky interpretuje a chápe sám subjekt.*“ (Harré & Gillett, 2001: 36). Diskursivní psychologie nabízí vysvětlení, jak porozumět kontextu sociálních konvencí mezi zkoumanými osobami. V tomto případě jsou častokrát klíčové lokální kulturně podmíněné sociální konvence určité skupiny. Ve výzkumu sledujeme, co mluvčí svými výpověďmi vytvářejí, tedy jaké verze sociální reality prosazují a jaké odmítají, které řečové strategie a argumentační vzorce volí, do jakých identit kategorizují aktéry apod. Nikdy nelze hovořit o „nestranném“ popisu reality, proto je efektivnější vysvětlovat výpovědi na základě toho, co „dělají“ (v rámci ilokuce) nebo co „způsobují“ (v rámci perlokuce), než se ptát, do jaké míry odrážejí „realitu“. Pro diskursivní psychologii je podstatné objasnit zdroje vedoucí jedince k dodržování konkrétních pravidel chování a k zastávání určitých postojů. Nejde tedy prioritně o lidi, kteří jazyk vytvářejí, ale o jazyk, který v tzv. diskursivním poli utváří jednání lidí. Analýza diskursu v rámci diskursivní psychologie probíhá jako sekvence řečových aktů podle sociální pozice mluvčích, včetně hierarchických kompetencí a konvenčních pravidel. „*Pravidla, která řídí používání pojmů či znaků, pronikají do intencionálního anebo mentálního života lidí a uspořádávají ho*“ (Harré & Gillett, 2001: 47). Pravidla tak určují významy jazykových znaků, prostřednictvím kterých lidé jednají. Význam pojmů či řečové události tak lze odhalit z přirozené konverzace. Pokud chce badatel poznat sociální konstrukci světa zkoumaných osob, potřebuje vstoupit do jejich diskursu. Význam události je rovněž motorem záměrné činnosti. Z hlediska výzkumu se proto zaměřujeme zejména na „sebeopisy“ zkoumaných osob. Každý z nás se snaží předvídat normativní hodnocení ostatních lidí na své chování. Tím zároveň utváříme možnosti přijetí subjektivity druhého člověka do konceptu našeho vlastního myšlení a hodnocení.

Kritická diskursivní analýza (dále KDA) zkoumá ústní či písemné texty za účelem rozkrývání způsobů, jak jsou legitimizovány a ideologicky podchyceny mocenské vztahy a struktury, čímž přispívá k odhalování sociální nerovnosti, rasismu či diskriminace. Autorky Prokopová, Orságová, Martinková, (2014) prezentovaly následující třídění kriticko-analytických diskursivních přístupů:

- dialekticko-relační přístup N. Fairclougha,
- sociokognitivní pojetí T. van Dijka,
- diskurzivně-historický přístup R. Wodakové a M. Reisigla,
- přístup zaměřený na reprezentaci sociálních aktérů T. van Leeuwena,
- korpusově-lingvistický přístup G. Mautnerové.

KDA se snaží demystifikovat ideologii a moc, chce „*produkovat a sdělovat kritické znalosti, které lidem umožní se emancipovat od forem nadvlády skrze sebe-reflexi*“ (Prokopová, Orságová, Martinková, 2014: 14). Proto KDA nelze vymezit jako pouhou metodu analýzy dat, ale jako přístup k sociální realitě, obsahující spoustu teoretických východisek. KDA vnímá jazyk jako formu sociální praxe, zaměřuje se na kontext užití jazyka. Diskurs jako součást sociální praxe má dialektický vztah s událostmi, situacemi a sociálními strukturami. Všechny jmenované entity se vzájemně ovlivňují a podmiňují. „*Diskurz je totiž sociálně konstitutivní stejně jako sociálně podmíněný – utváří situace, objekty vědění a sociální identitu lidí a skupin či vztahy mezi lidmi a skupinami lidí*“ (Prokopová, Orságová, Martinková, 2014: 11-12). Svým působením se diskurs logicky týká aspektů moci, diskursivní praktiky mohou mít ideologické účinky. Analýza ideologií je spíše zaměřená do kontextu každodenních názorů, ve kterých mluvčí používají strategie symbolických konstrukcí (tzv. modi operandi), například v podobě metafor a analogií. Dialekticky přispívá k udržení mocenského statusu quo i k jeho proměně, což je podstatné pro analýzy strukturálních nerovností nebo sociální spravedlnosti. Kritické uvědomění nastává například při analýze zdrojů potřeb a zájmů aktérů výpovědí. Blízko k výše jmenovaným mocenským praktikám má Gramscioho koncept hegemonie, o kterém píšeme na jiném místě. Klasická teorie popisuje, vysvětluje, predikuje, kritická teorie se snaží o věcnou kritiku a změnu společnosti. Kritické připomínky jsou cíleny i na pojetí vědy, která tzv. ovládnutím rozumu přispívá k technokracii, manipulaci lidí (závislost na IT technologiích) a nemá dostatečnou sebereflexi.

KDA z obsahového hlediska vybírá témata v rámci sociální kritiky společnosti, čímž se snaží nabourávat mocenské diskursy, měnit diskursivní řád, a tím pomoci nastolit spravedlivější společnost. Zpochybňování danosti sociální reality a vlivu mocenských diskursů činí odkrýváním diskursivních a nediskursivních praktik mluvčích (co můžeme říct a udělat) a mapováním strategií, které diskurs používá k tomu, aby určitá prohlášení zněla logicky, přirozeně a pravdivě. KDA má blízko k Foucaultovské diskursivní analýze (dále FDA), rozdíl spočívá v analyzovaném materiálu, kdy KDA vychází z výpovědí a z jednání

aktérů v sociální praxi a více používá lingvistické nástroje (srov. Vávra, cit. podle Šubrt, 2008, s. 210). Nejznámějšími představiteli KDA jsou T. van Dijk, S. Jäger, R. Wodak, N. Fairclough. I mezi těmito autory se nacházejí rozdíly – například v tom, nakolik chtějí analyzovat pouze samotné diskursy a nakolik kognitivní stránku vnímání lidí při působení diskursů. Kognitivní požadavek je zvláště výrazný u T. van Dijka, který se zaměřuje na to, jaké sociální reprezentace vznikají u zkoumaných aktérů vzhledem k mocenským diskursům. V kontextu KDA pak vysvětluje reprodukci sociálních vzorců a norem. KDA je koncipována interdisciplinárně, svou analýzu staví jak na lingvistických rozborech promluv, tak i na mapování sociálního a kulturního kontextu, za nímž se skrývají mocenské diskursy a institucionální struktury. Jednotlivé promluvy aktérů jsou při výzkumné interpretaci zasazovány do efektů socio-kulturní praxe.

Foucaultovská diskursivní analýza (dále FDA) datuje svůj vznik na konec sedmdesátých let dvacátého století. Skupina anglo-amerických psychologů začala zkoumat vztah mezi jazykem a subjektivitou a jeho důsledky v rámci Foucaultových spisů. Část jejich práce vyšla na stránkách časopisu *Ideology and Consciousness*. Dalším mezníkem bylo vydání knihy *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (Henriques et al., 1984). FDA zkoumá role diskursu v širších sociálních procesech legitimizace, ideologie a moci. Často se používá k utvrzení mocenské hierarchie apel na nekritický „zdravý, selský rozum“ (common sense). Mocenské působení dominantních diskursů se snaží vyvolat dojem „přirozeného“ uspořádání reality. Některé verze světa jsou mocensky více podporovány institucemi a vytváří tak legitimnější způsoby nazírání na svět. FDA se zaměřuje na mnohem širší sociální kontext než na analýzu prosazovaných cílů řečové promluvy v interpersonální komunikaci. V tomto přístupu platí předpoklad, že všechny formy vědění jsou vytvářeny diskursy a diskursivními praktikami. Předmětem výzkumu je vztah institucionální moci a diskursu nebo vztahy mezi symbolickými systémy a lidskou subjektivitou. Praktiky institucí se zpravidla projevují byrokratickým modelem řízení a kontrolováním sociální sféry. Člověk je v tomto pojetí objektem diskursivní moci, kterému je vyčleněna v řečové události subjektivní pozice. FDA studuje významy na jakémkoliv symbolickém systému. To znamená, že „řeč, psaný projev, neverbální chování, Braillovo písmo, Morseova abeceda, signalizace praporek, runy, reklamy, módní systémy, mozaiky, architektura, tarotové karty a jízdenky na autobus“ představují vhodný text pro analýzu (Willig, 2005: 108). Foucault subjekt nepopírá, ačkoliv jej z toho často neprávem obviňují. Co popírá, je existence autonomního subjektu, ale

to neznamená, že je proti subjektu samému. Aktivní jednatel se plně podílí na realizaci mocenských vztahů v praxi. Cílem FDA je analyzovat utváření subjektu v jeho historickém a sociálním kontextu. Je důležité, abychom rozlišovali mezi účinky textu a účinky diskursu. Slovy Foucaulta, „lidé vědí, co dělají; často vědí, proč dělají to, co dělají; ale to, co neví, je co dělá to, co dělají“ (Dreyfus & Rabinow, 2010: 187). Neměli bychom tedy mocenské účinky diskursů vždy interpretovat jako vědomý a manipulativní záměr některého jednotlivce nebo skupiny. Otázka, do jaké míry se diskurs podílí na utváření smyslu osobní identity, je ale podle diskursivních analytiků otevřená. K přijetí subjektové pozice aktérem nedochází automaticky. Roli zde hrají emoce lidí, jejich projekce, motivace k jednání. Nejasnost se týká i faktu vlivu materiálního světa na diskurs. Jaká je závislost mezi institucemi, diskursy, sociálními praktikami a materiálním světem? Odpověď na tuto otázku řeší tzv. dispozitivní analýza.

Dispozitivní analýza je rozšířenou verzí diskursivní analýzy. Dispozitivity (Jäger & Maier, In Wodak & Meyer, 2009) můžeme chápat jako syntézu diskursivních praktik (tj. mluvení a myšlení na základě znalostí), nediskursivních praktik (tj. jednání na základě znalostí, řadíme sem i tacitní znalosti) a materializací (tj. materiálních produktů/výrobků vzniklých z nediskursivních praktik). Sociální realitu utváří lidské vědomí a fyzická práce. Vše v lidském vědomí je diskursivně sdílené. Skryté (tacitní) znalosti se předávají v nediskursivních praktikách a v materializacích. Vztah mezi diskursy a objekty reality lze pochopit skrze lidskou práci (materializace) a jednání (nediskursivní praktiky). Prostřednictvím diskursů jsou naší aktivitou zvýznamňovány objekty sociální reality. Bez tohoto zvýznamňování nejsou objekty součástí diskursivního světa (přesto mohou existovat, ale lidé o tom nevědí, např. složení atomů před vynálezem mikroskopu). Tentýž objekt může být postupně odlišně zvýznamňován, například pozorování hvězd se mohlo historicky odlišně interpretovat v rámci institucionalizovaného vědění. Připisovat význam znamená oživovat a měnit identitu objektů, což je základem dekonstrukce mocenských diskursů. Dispozitivní analýza zkoumá, jak taková určení významu utváří realitu. Dispozitivní analýza tedy předkládá nediskursivní a materializované znalosti do diskursivních znalostí. Jsoucnost objektů a materializací udržujeme pomocí diskursivních a nediskursivních praktik.

„Dispozitiv je heterogenní soubor, který se skládá z diskursů, institucí, architektonických forem, regulačních rozhodnutí, zákonů, administrativních opatření, vědeckých prohlášení, filozofických, morálních a filantropických výroků – ve zkratce to vyřčené, stejně jako to

nevyřčené. Toto jsou prvky [dispozitivu]. Samotný [dispozitiv] je systémem vztahů, které mohou být mezi těmito prvky rozvinuty“ (Jäger & Maier, 2009: 40).

Vávra (in Šubrt, 2008) označil dispozitiv spíše jako výzkumný nástroj než objekt sociální reality. Na základě Foucaultova pojetí dispozitivů a mocenských formací (1999, 2000) určil dva typy třídění – synchronní (vysvětlení významu objektu v diskurzech) a diachronní (vysvětlení vývoje objektu). De Saussure zavedl rozlišení na synchronní a diachronní lingvistiku (2007), odkud toto třídění aplikoval na diskursivní analýzu van Dijk.)

Dispozitivní analýza se skládá z diskursivní analýzy textů, dále zahrnuje analýzu nediskursivních praktik, poslední součástí je analýza materializací, která může čerpat z metod, jako jsou multimodální diskursivní analýza (van Leeuwen, 2005) nebo analýza artefaktů (Lueger, 2004; Froschauer, 2002). Postup diskursivní analýzy textů považujeme za známý, nicméně postup analýzy nediskursivních praktik a materializací může být nejasný. Ke značné části znalostí lidé přistupují pouze v rámci svých praktických činností a nedokážou je v běžném hovoru jednoduše vysvětlit (například odhad zedníka na složení malty, servismana na mazání běžek, automechanika na chod motoru). Tyto nediskursivní praktiky, tj. jednání, můžeme pozorovat v reálu, anebo vysvětlit z manuálů, návodů a jiných dokumentů, případně pomocí dotazů zjistit, o co se jedná. Pozoruje-li výzkumník materializované objekty reality (například stavbu, automobil, umělecké dílo) potřebuje využít studia související literatury a dotazování vlastníků, výrobců a expertů v souvislosti s danou materializací. Význam materializace se v průběhu času mění, navíc mohou mít materializace různý význam pro členy různých kultur nebo sociálních skupin. Každý význam přiřknutý materializaci je pevně spojen s mocenskými vztahy (např. čelenka šamana může být rituálním předmětem, vědeckým artefaktem nebo symbolem kolektivní identity). V samotné materializaci vztahy moci a vědění nevidíme, a to je právě úkolem analytika dispozitivů. Příkladem dispozitivní analýzy je kniha *Dohlížet a trestat* od Michela Foucaulta (2000) nebo kniha od Viktora Klemperera (2001) *Deník nacistických let*. Tyto dispozitivní analýzy byly metodologicky koncipovány ve formě bricolage. Foucault tímto pojmem označil způsob analýzy, při které se výzkumník snaží vysvětlit jev co možno nejkompexněji z různých úhlů pohledu, aniž by se řídil pevně daným postupem.

Diskursivní přístupy pokrývají rozpětí od analýzy situačního kontextu promluv aktérů přes prolínání mocenských diskursů a ideologických institucionálních struktur po zmapování diskursivních a nediskursivních praktik a materializací až k foucaultovskému abstraktnímu

archeologickému nebo genealogickému výkladu epistém, resp. dispozitivů. Pro analytika se touto nabídkou otevírá metodologicky pracné a časově náročné bádání, které ale na druhou stranu může přinést zajímavá transdisciplinární zjištění o komplexitě edukační reality.

Pro jednodušší představu si určíme téma sociální inkluze romských žáků s hraničním intelektem, resp. na názory aktérů působících v edukační oblasti a vyjadřujících se k mechanismům sociální inkluze. Důležitou podmínkou realizace takového výzkumu je umožnění prostoru k vyjádření všem aktérům, kterých se sociální inkluze bude týkat.

Na poli konverzační analýzy můžeme zkoumat dialogické interakce ve výuce mezi učitelem a žákem, v rodinné výchově mezi rodičem a dítětem, mezi zástupci školy a rodiny, v politické debatě mezi odpůrci a zastánci sociální inkluze atp. Výzkumem v oblasti interakce ve výuce se zabýval například Tůma (2014, 2017). Pro náš příklad se nabízí výzkumné uchopení tématu v podobě sociální kategorizace vybrané sociální skupiny, a to jak z hlediska tematické, tak i z hlediska sekvenční organizace dialogu. Může být zajímavé sledovat, jak se prolíná mocenská institucionální hierarchie a socio-kulturní zázemí mluvčích do komunikační interakce. Tím máme na mysli, že mluvčí během střídání replik zaujímají konkrétní sociální statusy a identity. Zároveň vytvářejí identity a očekávaná práva a povinnosti ostatních aktérů, o kterých se hovoří či s kterými je veden dialog. Konverzační analýza nám tak může odkrýt stvrzování mocenské hierarchie ve školním prostředí prostřednictvím aplikace nástrojů sociálního kategorizování (např. výpisem inventáře členských kategorií, kategoriálními predikáty, kategoriálně vázanými aktivitami, disjunktními kategoriemi, stigmatizacemi, binárními opozicemi apod.). Výsledky konverzační analýzy prioritně sledují systém pravidel střídání mluvčích v dialogu a interpretaci vyslovených replik.

Výzkum na poli diskursivní psychologie může využít závěry z konverzační analýzy a prohloubit téma o působení prolínajících se mocenských a alternativních diskursů. Navážeme-li na sociální kategorizaci výpovědí, můžeme se zaměřit na utváření identit a s tím spojené posuzování v kontextu působení diskursů. Mluvčí na základě sociální pozice svými výpověďmi prosazují vlastní verze sociální reality, vycházejí z odlišných diskursivních zdrojů svého vědění získaných výchovou a socializací. Mluvčí si tak obhajují své názory a legitimizují své chování. Diskursivní analytik následně odhaluje pravidla používání pojmů a názorů, kterými mluvčí zvyznamňují své verze sociální reality, zaměřuje se na variabilitu jejich výpovědí a vzájemné protimluvy. Diskursivní psychologie například analyzuje tzv. interpretační repertoáry mluvčích. Interpretační repertoáry jsou „identifikovatelné soubory

pojmu, popisů a řečnických obrátů, často seskupených kolem metafor či živých obrazů (...), které jsou v řeči používány ke konstrukci odlišných verzí jednání, self a sociální struktury“ (Potter & Wetherell, 1995: 89). Jedná se tedy o používání běžného vědění (selského rozumu) mluvčích ve snaze dosáhnout vlastních řečových cílů, což se často děje rámcováním (Goffmann, 2018) do tradičních sociálních praktik. V problematice sociální inkluze se jeví jako podstatné, aby se mohli vyjádřit aktéři zejména z řad vzdělávací politiky, učitelské obce, akademické obce, pomáhajících profesí, rodičů a žáků. Základem bádání v diskursivní psychologii je rovněž postihnout, jak jsou diskursy organizovány a co vytvářejí ve výpovědích mluvčích. Připomeňme si, že pro diskursivní analytiku není východiskem, co člověk dělá jazykem, ale jak jazyk, kontextualizovaný v diskursu, utváří jednání člověka. Diskursivní psychologie se dále výzkumně zaměřuje například na tzv. sociální praktiky (popisy, přesvědčování, vysvětlování, ospravedlňování aj.), na identifikace a konceptualizace témat, na percepcie a pozicování mluvčích v diskurzech, na interakce spolupracujících a soupeřících diskursů, na sociální organizace zkušenosti, na tzv. rétorické a skutečné promluvy, na rámcování sociální reality, na pravidla řeči (např. interpretativní, regulativní, autoritativní) apod.

V oblasti KDA se náš výzkumný zájem přesouvá do abstraktnější roviny mapování ideologického pozadí působících diskursů za účelem sociální kritiky mocenských sil. V našem případě by se cíl KDA mohl zaměřit na interpretaci produkce mocenských aktivit směřujících k ovládnutí diskursivního pole o sociální inkluzi v českém školství. Do tohoto cíle spadá odhalování diskursivních praktik aktérů, provedení analýzy normativních dokumentů, popsání institucionální základny regulující vzdělávací politiku, rozřídění názorů veřejného mínění atd. Konkrétně se například dostáváme k analýze produktů školského systému (intertextovost v učebnicích, kurikulární dokumenty, vyhlášky MŠMT, školský zákon), k ideologickému pozadí vize školské soustavy (viz Bílá kniha), k institucionálnímu politickému pozadí vydávajícím závazné normy a vyhlášky, k procesu udělování akademických titulů, k názorům a komentářům odborné i laické veřejnosti atp. V KDA můžeme metodologicky aplikovat Faircloughův trojdimenzionální model diskursu, van Dijkův ideologický čtverec, Thompsonovy strategie ideologické konstrukce výpovědí (tzv. modi operandi), diskursivněhistorický přístup R. Wodak, Leeuwenovu reprezentaci sociálních aktérů apod.

Na úrovni FDA je výzkumný proces podobný jako v KDA, nicméně Foucaultův odkaz se projevuje v upozadění jednajícího aktéra a v orientování se na působení diskursů v symbolickém systému institucionální moci. Připomeňme si, že Foucault považoval diskursy za autonomní, zatímco činnost jednajícího člověka chápal jako důsledek normativně konstruovaných diskursivních (řeč) a nediskursivních (jednání) praktik. Protože diskursy rozhodují o tom, co bude považováno za platnou výpověď nebo čin, je činnost člověka diskursům podřízena. Na rozdíl od KDA tak v tematice sociální inkluze v českém školství a priori nevytváříme sociální kritiku vůči dominantním ideologiím a mocenské hegemonii, abychom dekonstruovali sociální realitu a nastavili rovnější vztahy. Oproti diskursivní psychologii je zase rozdíl ve skutečnosti, že se prioritně nezaměřujeme na diskursivní praktiky, kterými lidé dosahují svých cílů, tedy na orientaci řeči při jednání. Ve FDA se spíše soustředíme na účinky prolínajících se diskursů jakožto zdrojů jednání a myšlení člověka, tedy na to „jaký druh objektů a subjektů pomocí diskursů vytváříme a jaké způsoby existence máme díky těmto objektům a subjektům k dispozici“ (Willig, 2005: 91). V sociální inkluzi tak může být zkoumáno, koho mocenské diskursy utvářejí jako objekt (například romské žáky s hraničním intelektem) a komu dávají pravomoci regulovat činnost těchto objektů v edukační praxi (například asistentům pedagoga, sociálním pedagogům, speciálním pedagogům apod.). Díky této subjekt-objektové binaritě lze zkoumat například míchání diskursivních proudů na téma sociální inkluze v řadách odborné akademické obce, v politické a právnické reprezentaci či v mediálním zpravodajství. FDA zde analyzuje organizaci, regulaci a administraci sociálního života z pohledu institucionální moci.

V rámci dispozitivní analýzy se zabýváme rekonstrukcemi znalostí v oblasti diskursivních praktik, nediskursivních praktik a materializací. Úkolem analytika je odhalit znalosti v těchto praktikách a materializacích a zároveň je vysvětlit v kontextu diskursivní moci. Diskurs má moc, protože pouze v něm dochází k utváření a stvrzování smysluplných výpovědí. Problematiku sociální inkluze v českém školství lze označit jako diskursivní pramen, který můžeme zkoumat synchronně nebo diachronně. Dle Vávrova třídění synchronně zkoumáme veškeré výpovědi o sociální inkluzi ukotvené v diskurzech v určitém časovém okamžiku. V diachronním třídění nás zajímá vývoj zvýznamnění sociální inkluze v souvislosti s věděním o této realitě. Dispozitiv zde představuje strukturu významů sociální inkluze. Dispozitivní analýza nám tímto postupem poskytne obraz toho, jak sociální inkluze v českém školství utváří sociální realitu. Součástí výkladu této reality je vysvětlení propojenosti

symbolického a materiálního světa. Problematika sociální inkluze se v rámci této analýzy zkoumá jako systém pravidel formování výpovědí, podle kterých v diskurzech rozpoznáme, že se jedná o tzv. seriózní řečový akt (nikoli o každodenní mluvu). „*Archeolog se pouze snaží najít lokální, proměnlivá pravidla, která v dané době a v konkrétní diskursivní formaci definují, co se považuje za identickou smysluplnou výpověď*“ (Dreyfus, Rabinow & Foucault, 2010: 101). Inspirování Foucaulem můžeme v rámci tzv. archeologie vědění zkoumat epistémy, což jsou struktury, které „*uspořádávají veškeré vědění dané epochy*“ (Vávra, in Šubrt, 2008: 341). Toto vědění je vytvářeno diskursy, které definují objekty, o nichž vypovídají prostřednictvím systému pravidel a diskursivních formací. Náročnost výzkumného uchopení pomocí dispozitivní analýzy umocňuje fakt, že poznání diskursů, resp. diskursivních formací, znamená popsat prostor výpovědí (o sociální inkluzi) bez ambice nalézat smysl, jaký svým promluvám vkládají mluvčí, a nediskursivních formací, které vytvářejí materializace a uzpůsobují prostředí. Ponecháme stranou, že v pozdějším (genealogickém) období Foucault své definice epistémy, diskursu a dispozitivu upravil.)

Tak jako nejsou diskursivní přístupy jenom metodologickým nástrojem, případně jenom teoretickým modelem, tak ani diskursivní analytik nemůže být zaměřený jen na jeden obor sociálně vědní reality. Podle našeho názoru je komplexita sociální reality neredukovatelná do specifických kolonek dle vědních oborů. Považujeme za výhodu, že teorie popisující fungování diskursů transdisciplinárně propojuje vědní obory v sociálních vědách. Zároveň ale tato výhoda přináší zvýšené nároky na diskursivního analytika, a to v několika rovinách: v rovině transdisciplinárního přístupu se jedná o náročnost intelektuální, v rovině analýzy dat se významně projevuje náročnost časová, v rovině předložení závěrů se výzkumník musí smířit s tím, že svět diskursů nelze nikdy úplně poznat (jsme jejich součástí). Prezentování závěrů diskursivní analýzy nelze samo o sobě bez přítomnosti předložení sebereflexe badatele. Zvládnutí nejen výše zmíněných náročností vyžaduje od výzkumníků slušnou porci diskursivní způsobilosti a přízeň mocenských diskursů. Touto ne-přízní máme na mysli například dominantní paradigma zastávané vědeckou komunitou, které může způsobovat přijetí nebo odmítnutí výzkumných závěrů z hlediska odlišné metodologie nebo teoretických východisek.) Jinak vyjádřeno, každý výzkumník předkládá své vidění sociální reality, v tomto případě v badatelském diskursu, který má svá normovaná kulturní specifika. Důležitou proměnnou je ponoření výzkumníka do bádání, jeho erudovanost v samotném tématu i jeho osobní angažovanost (a tím i tolerance analyzovat vyváženě protikladné diskursy). Kromě

zmíněné personální angažovanosti výzkumníka záleží na názorech veřejného i odborného mínění, na časovém prostoru a způsobu, který je tématu mediálně umožněn, na institucionálním ukotvení zkoumané problematiky, na zdrojích, které jsou dostupné k výzkumným účelům, na případné opozici z řad vědecké komunity, politických představitelů apod. Dalším podstatným faktem způsobujícím náročnost realizace diskursivní analýzy je otevřenost, resp. volný postup jednotlivých metodologických kroků (viz Foucaultova bricolage). Podle našeho názoru se jedná o výhodu, která badateli přináší flexibilitu při zpracovávání výzkumných dat a zároveň čtenáři nabízí originální způsoby interpretace sociální reality. Jinou výhodu spatřujeme v detailní analýze komunikační interakce, kterou dokážeme uchopit na několika úrovních. Bezprostřední rovinou je analýza face to face vyřčené (i nevyřčené) řeči mezi mluvčími (včetně řeči těla), dále se jedná o kontextové zmapování komunikační situace, v rovině písma jde o textové, kotextové, intertextové a interdiskursivní vztahy, na úrovni sociální se přidává význam sociálních statusů rolí, pozic nebo diskursivní způsobilosti mezi mluvčími, na úrovni kulturní jde o systém propagovaných hodnot, vzorců chování a jednání, symbolů a norem, na úrovni politické se může jednat o systém penalizační, negociační, institucionální atd. Takto zmapovaná komunikační interakce vysvětluje sociální realitu na základě doložených materiálů, nikoli na základě domněnek badatele. Výzkumník nehledá tzv. pravdu skrytou v sociální realitě, ale vysvětluje způsob, jak je různými popisy konstruována ta či ona sociální realita. Ke zkrácení výzkumu sice dojít může, nicméně právě dokumentace autentických záznamů přímo ve výzkumné analýze předkládá pouze ten výsek sociální reality, který lze ověřit. Poněvadž se diskursivní analýza prioritně zaměřuje na protiklady ve výpovědích (protože konstrukce výpovědi je vždy realizována za nějakým účelem), na variabilitu dat nebo na nevyřčená slova, orientují se její závěry na vysvětlení „výjimek, které potvrzují pravidlo“. Teprve vysvětlení těchto výjimek je signálem, že provedený výzkum obsahuje parametry dobře odvedené analýzy. Nevýhodou je skutečnost, že diskursivní analytik (ostatně jako jakýkoli jiný analytik) může své výzkumné závěry upravovat dle svých záměrů. Děje se tak například tím, že potlačí variabilitu dat ve výpovědích ve prospěch jím preferované sociální skupiny. Potter a Wetherellová (2004) upozornili na tři strategie potlačení variability. Jednalo se o omezení, hrubé kódování a selektivní čtení.) Za nevýhodu, která se netýká diskursivní analýzy jako takové, ale týká se dominantních diskursů (například ve vědecké komunitě), lze považovat tendenci předkládat výzkumné závěry z diskursivních přístupů podobně, jako se prezentují závěry pozitivisticky

orientovaných výzkumů. Tím máme na mysli těžko realizovatelnou výzvu stručně a přehledně předložit závěry diskursivní analýzy a zároveň podat čtenáři propracované důkazy k verifikaci výzkumného postupu analytika. Polemika o kladech nebo záporech aplikace diskursivních přístupů v pedagogických vědách by jistě stála za samostatné vydání. Věříme, že i přes náročnost aplikace diskursivních přístupů přináší produkce vidění sociální (edukační) reality očima diskursivního analytika nejen uspokojení z heuristické a zábavné činnosti, ale i zajímavé a přínosné informace pro akademickou i neakademickou obec.

6 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

V diskursivní analýze je celý proces analyzování a interpretace výzkumných dat považován za součást výzkumné zprávy. Klasické předložení výzkumných výsledků v podobě závěru zde není zcela možné realizovat. Důvodem je nikdy neukončený pohyb prolínání diskursů, které se každou novou replikou nebo sociální praktikou relativně nahodile přeskupují a relativně ukotvené významy se reinterpretují. Náš výzkum tak funguje jako dočasné vysvětlení výseku sociální reality z určitých perspektiv. Ačkoli se zdá, že dočasnost platnosti stvrzené sociální reality a neukončenost procesu zvýznamňování, mohou být považovány za málo průkazné, opak je pravdou. Sociální realita sice není nikdy ukončená, nicméně relativní stabilitu sociálního řádu udržují mocenské diskursy a činnost institucí. I z těchto východisek výzkumu sociální reality je zřejmý důvod obsáhlosti výzkumné zprávy.

V našem výzkumu se věnujeme problematice edukace a rodinného zázemí romských žáků v kontextu sociální inkluze. Naší snahou bylo získat informace z několika zdrojů, které dělíme na dvě skupiny. Do první skupiny spadají rozhovory realizované face to face. Cílovými skupinami byly romské matky, romští žáci na SŠ, členky pedagogického sboru na různých ZŠ v Brně (učitelky, výchovné poradkyně, asistentky pedagoga). Do druhé skupiny spadají vybrané texty v týdeníku Učitelské noviny, které pokrývají časové rozpětí 2010-2020. Tímto čerpáním z několika zdrojů jsme chtěli ukotvit analyzované diskursy do diskursivních uzlů a prolínajících se diskursivních proudů a doložit působení tzv. mocenských diskursů a institucionální moci ve výpovědích informantů.

Nyní si představíme seznam analytických nástrojů diskursivní analýzy a rovněž i teoretické koncepty pro interpretaci dat.

- *Analytické nástroje diskursivní analýzy:*
- metodologické nástroje kategorizační členské analýzy (Sacks, 1992, in Nekvapil, Leudar, 2006: 355): kategoriální predikáty, kategoriálně vázané aktivity, inventář členských kategorií. Kategorizování se děje jednoduše tak, že se osoby, události, jevy nebo předměty pojmenují v hodnotícím jazyce;
- Thompsonovy modí operandi (1990): legitimizace, disimulace, unifikace, fragmentace, reifikace) ;
- interpretační repertoáry (Potter, Wetherell, 2004;

- ilokuční řečové akty podle Austina (2000): exercitivy, verdiktivy, behavitivy, komisivy, expozitivy;
- binarity v rámci van Dijkova ideologického čtverce (2011);
- metodologické nástroje tzv. každodennosti vědění podle Bergrea a Luckmanna (1999): externalizace, habitualizace, objektivace, typizace, sedimentace).

Interpretativní nástroje diskursivní analýzy:

- aspektová struktura (Mannheim);
- Schützovy světy současníků a analyzování tzv. „vztahů k nim“, artikulační schéma;
- artikulační praxe, styčné (uzlové) body, plovoucí znaky (označující), elementy, momenty, koncept sociální hegemonie a sociálního antagonismu (Laclau, Mouffe).

Výzkumné cíle:

- interpretovat působení tzv. mocenských diskursů a institucionální moci ve výpovědích informantů a informantek;
- identifikovat interpretační repertoáry informantů a informantek i autorů článků do Učitelských novin;
- analyzovat identity informantů a informantek v socio-kulturním kontextu;
- analyzovat proces kategorizace a typizace sociální reality ve výpovědích informantů a informantek;
- popsat konstrukce sociálních realit z perspektiv informantů a informantek.

Výzkumné otázky:

1. Jakou verzi sociální reality vytvářeli informanti a informantky svými výpověďmi na téma vzdělávání romských žáků?
2. Jakými řečovými strategiemi si informanti a informantky zajišťovali věrohodnost svých výpovědí?
3. Jaké typy soupeřících a spolupracujících diskursů se střetávaly a jaké to mělo důsledky pro konstrukci sociální reality?

Seznam kódovacích značek při transkripci (částečně převzato z: Potter, Wheterell, 2004):

: (prodloužení slabiky)

= (plynulá návaznost výroků mluvčích)

(1) (délka pauzy v sekundách)

(*ironicky*) (informace dodaná výzkumníkem)

úplně jako (podtržený text označuje klíčové slovo určující význam promluvy)

... (vynechání části přepisu)

■ (začernění jména kvůli zachování anonymity)

6.1 Analýza názorů školských aktérek

Tvorbu sociálních konstrukcí (srovnej Berger, Luckmann, 1999) jednotlivých školských aktérek v našem výzkumu považujeme jako východisko procesu členského vědění ve školním prostředí i ve volném čase. Naším výkladem chceme poukázat na aspekt relativnosti jediného pravdivého poznání, zvláště ve výzkumu sociálních věd, dále na ideologickou podstatu vyjednávání významů sociální reality. Tzv. pravda či poznání v tomto kontextu není nezávislou entitou, ale naopak mocenským nástrojem. Vytvářením kategorizací, objektů, typizací a identit mluvčí vymezují prostor hierarchických sociálních pozic pro různé jevy a osoby. To vede ke konstrukcím nadřazených a podřazených vztahů v rámci získání nebo obhájení sociální nadvlády. V rámci kategorizování dochází ke sjednávání normovaného vědění, které se projevuje například určením morálních kritérií adekvátního chování pro různé sociální skupiny. Ve školském prostředí jsou žáci povinnými konzumenty školské ideologie a tím i částečným objektem působení vzdělávacího systému. Na druhou stranu mají žáci díky užívání jazyka i těla jako nástrojů komunikace sociální dovednosti k dekonstrukci „daného“ sociálního řádu.

Předmětem výzkumného zájmu jsou názory členek pedagogického sboru (učitelek ZŠ, asistentek pedagoga, výchovných poradkyň) z majoritní české společnosti na problematiku vedení výuky a komunikace s romskými žáky, včetně popisu lokálního kontextu zázemí těchto žáků. Tyto školské aktérky působily ve třech brněnských základních školách, ve kterých se vzdělávali převážně romští žáci. Výzkum je zaměřený na konstrukce sociální reality z pohledu účinků mluvy aktérů. Hovoříme o tzv. emickém přístupu zachycení sociální

reality (srovnej Šanderová, Šmídová, 2009), který je chápán jako množství vzájemně se podporujících, ale i odporujících jazykových interpretací, sloužících k prosazení řečových cílů aktérů komunikace. V emickém přístupu se výzkumník snaží vysvětlovat sociální realitu na základě pojmů informantek a významů, které jim připisují. Náš výzkumný zájem se mj. orientoval na tvorbu identit, řečové strategie, diskursivní praktiky, členské vědění, kulturní vzorce, dominantní diskursy při popisu každodenních edukačních jevů školských aktérek. Je důležité poznamenat, že i výzkumník je v tomto případě součástí analýzy, kterou provádí, jinak řečeno působí jako subjektivní faktor ovlivňující a vymezující úsek popisované reality, zvláště v procesu interpretace výzkumných dat, ale například i při kladení otázek nebo při organizaci dialogu s informantkami.

Výpovědi školských aktérek považujeme za platný zdroj validity výzkumného šetření, poněvadž se jednalo o zachycení osobní zkušenosti z edukační praxe. Z nasbíraných dat lze popsat utváření a prolínání spolupracujících a soupeřivých diskursů za účelem prosazení zastávaných „pravd“ a prokázaných „příkoří“. Důležitým produktem realizovaného výzkumu jsou tak vedle analýzy obsahových sdělení pohledu školských aktérek v určitém situačním kontextu i popisy formálních způsobů prosazovaných jazykových strategií v rámci řečových aktů.

Učitelka A

Nadtéma: Piliře edukace romských žáků

Kategorie:

- *Výchova k práci.*
- *Citová deprivace.*
- *Rovný přístup.*

Výchova k práci

1. **T: A co třeba práce? Jestli tam je myslím nějaký to téma výchova k práci?**
2. Manuální činnosti? No: ve škole jsou dost vedeni tím,
3. že na druhém stupni my máme
4. vlastně šest až sedm hodin pracovního vyučování.
5. **T: A je tady nějaká šance, jako podle vašeho názoru jo:**
6. **jako váš pocit, že by ty děcka za sebe dokázaly**
7. **převzít tu zodpovědnost a říct, i když mě to teďka nebaví,**
8. **tak je to pro mě důležitý z nějakého důvodu?**
9. **Třeba časem za to budu brát výplatu**
10. **nebo já nevím můžu ovlivnit někoho dalšího,**
11. **kdo je na tom hůř, můžu mu pomoc.**

12. Dokážou takhle uvažovat?

13. Dokážou, tady jsou takhle vedeni!
14. Já teda učím jenom ve třech třídách jiných,
15. takže nemůžu až tak srovnávat jako všechny, ale jo!
16. Za prvé je jim to tady vtoukáno a za druhé myslím,
17. že jako až ty děcka dostávají rozum,
18. v uvozovkách to je až v tom osmém ročníku,
19. že jsou takový, jak vy říkáte zodpovědný sami za sebe a za své činy.
20. A už asi ví, jak já to povedu v životě, jak já se budu chovat
21. a já budu mít takovou rodinu,
22. tak samozřejmě chtějí pravý opak toho, co je doma špatně!
23. Oni to ví, umí porovnávat a: „V životě já se takhle chovat nebudu!“
24. Ale bohužel zkušenosti aji z minulých let říkají,
25. že je to jenom po dobu, než odejde tady odtud.

Interpretace:

Na téma pracovní výchovy vytvořila učitelka binaritu škola – domov, kde kladný vliv školy zdůrazňovala odkazováním (referencí). Odkazování prováděla pomocí zájmen místa („tady, odtud“), ilokučním aktem přesvědčování („ve škole jsou dost vedeni“, „Dokážou, tady jsou takhle vedeni!“) a použitím agresivních výrazů („je jim to tady vtoukáno“). K potvrzení svého názoru učitelka použila i strategii tzv. zesamozřejměvání („samozřejmě chtějí pravý opak toho, co je doma špatně!“) a verdiktiv založený na osobní několikaleté zkušenosti („je to jenom po dobu, než odejde tady odtud...“). Polarizaci školního a volnočasového života můžeme sledovat na řádcích 22-24. V těchto řádcích je vyjádřena negativní zkušenost z rodinného prostředí, doložená hypotetickou citací („V životě já se takhle chovat nebudu!“). Touto konstrukcí se žáci chovají sebeodpovědně pouze ve školním prostředí, resp. po dobu školní docházky. Výše zmíněnou formou argumentování učitelka legalizovala činnost školy jako žádoucí a rovněž tím sekundárně označila žáky školy za objekty, kteří potřebují vzdělávací péči a dohled.

Citová deprivace

IR: Praktická škola je místem rozvoje romských žáků.

1. T: Klučiči třídy jo? Mají třeba chlapecké třídy nějakej despekt
2. nebo respekt vůči tomu, že je učí ženy,
3. anebo by chtěli spíš muže nebo je to jedno:
4. Jsou rádi, když se objeví učitel a novej.
5. Teďka máme novýho učitele, tak samozřejmě všichni, co je má,
6. tak jsou nadšeni. Ale řekla bych, že tady to ani tak moc nevadí,
7. už vůbec ne na prvním stupni.
8. Protože ty děcka jsou většinou citově deprivované,
9. takže oni potřebují takovou tu maminku.
10. No takže jim nevádí učitelka bych řekla (1)
11. Oni strašně rádi sem přijdou aji teďka už v sedmé třídě se pohladit a pomazlit a (0.5)

12. Konkrétně teď myslím na kluka ze třídy, ten bych řekla,
13. že seká dobrotu a je hodný kvůli paní učitelce,
14. protože ví, že paní učitelka ho má ráda
15. a paní učitelka říká: „Ty jsi můj kluk“ a jako on by se prostě rozkrájel jo,
16. ale myslím si, že je to zase do času, že on se tak jako přizpůsobil.
17. Přizpůsobil se tomu prostředí a tomu kolektivu
18. a ví, co se po něm chce a on prostě podle toho jede.
19. A obávám se, že až se vrátí domů, což rodina si ho vyhledá okamžitě,
20. co dostane nějaký peníze tady od nás a jak začne vydělávat
21. tak si myslím, že bude žít zase (0.5) postupně se přizpůsobí jim no,
22. vrátí se tam, kde byl a tady konkrétně toto,
23. to je strašně hodný dítě, který:ho celá rodina
24. ještě využije na to, aby je zabezpečoval všechny, no:
- 25. T: Takže v jeho případě by spíš bylo lepší ho vézt k tomu,**
- 26. aby byl trošku jako prevít a vlastně se na ně vykašlal!?**
27. Ale on to neudělá, protože tyhle matky, já nevím,
28. je to tak daný, jsou nejlepší na světě,
29. když by po nich plivaly po těch děckách,
30. tak jsou nejlepší na světě.
- 31. T: Jo, to sou: všechno relativně smutný: příběhy,**
- 32. takový začarovaný kruhy, který pro vás musí být hrozně pesimistický jo:**
- 33. Jako vidět, že teď se tady snažím a stejně vím,**
34. že je to do těch třinácti až patnácti ((rozpačitý smích))
35. Tak dneska už to vím po patnácti letech ((smích))
36. Jo: kolikrát si říkáme s kolegy, že je to asi zbytečná práce,
37. protože (1), ale je to dobrý:

Interpretace:

Problematika citové výchovy ve škole byla jazykově konstruována na binaritě odlišeného lidského přístupu mezi školou a rodinou. V konkrétní škole je podle názoru učitelky žák citově podporován („Oni strašně rádi sem přijdou“, „oni potřebují takovou tu maminku“), zatímco ve své rodině bude po návratu ze školy vydírán („A obávám se, že až se vrátí domů“...„kterýho celá rodina ještě využije na to, aby je zabezpečoval všechny“). Rodina je líčena jako zdroj sociálně patologické výchovy („ty děcka jsou většinou citově deprivované“). Prognóza negativní budoucnosti romského žáka je založena na očekávaném návratu dítěte do původní rodiny („postupně se přizpůsobí jim no, vrátí se tam, kde byl“). Strategii polarizace je protikladně líčena přítomnost dítěte, odehrávající se ve školním prostředí. V tomto prostředí je líčeno citově podporující zázemí žáků („všichni, co je má, tak jsou nadšeni“, „v sedmé třídě se pohladit a pomazlit“), které má výchovné efekty („seká dobrotu a je hodný kvůli paní učitelce, protože ví, že paní učitelka ho má ráda“). Sociální nadřazenost školní výuky je doložena příkladem efektivní socializace určitého žáka („on se tak jako přizpůsobil... tomu prostředí a tomu kolektivu a ví, co se po něm chce a on prostě podle toho jede“). Tato úspěšná školní socializace žáka je nivelizována vlivem rodinného prostředí („je to zase do času“,

„rodina si ho vyhledá okamžitě“). Zdůrazněním časových příslovcí („zase, okamžitě“) byla konstrukce smutného osudu stvrzována a to nikoli pro jeden případ, ale se závěrem zobecnění prostřednictvím strategie generalizace. Na řádku 24-25 výzkumník reagoval na chmurnou prognózu romských dětí provokativním a vědomě nadsazeným dotazem, resp. návrhem na vymanění se z pout vlastní rodiny. Nemožnost realizace návrhu mj. udržela potřebu zachování praktické školy jako ostrovu sociální záchrany romského dítěte. Konkrétně byl dotaz vyloučen poukazem na nepochopitelnou danost poměrů a tím i doklad odlišnosti výchovy romských matek („je to tak daný, jsou nejlepší na světě, když by po nich plivaly po těch děckách, tak jsou nejlepší na světě“). Extremita příkladu měla efekt bezmocnosti nebo rezignace nad negativním vlivem rodiny u Romů. Závěrečné smíření se se sysifoskou prací učitele a vychovatele na praktické škole uzavřelo souhlas s dosažením porozumění a pochopení v dialogu. Kromě binarity škola – romská rodina, byla v dialogu vyřčena ještě binarita učitel – učitelka. Na otázku výzkumníka, směřující k názoru na feminizaci školství, použila učitelka strategii vyvrácení prostřednictvím zaměření se na jinou prioritu a to citovou deprivaci dětí („ty děcka jsou většinou citově deprivované“). Vyjádřením částečného souhlasu s pozitivním vlivem mužského prvku mezi učiteli („tak samozřejmě všichni, co je má, tak jsou nadšení“) a vyjádřením předpokladu citové deprivace dětí učitelka úspěšně dosáhla upozadnění feminizačního podtextu. V tomto případě argumentovala prostřednictvím strategie racionalizace.

Rovný přístup

1. **T: A co takový to častý téma jako diskriminace?**
2. **Cejtěj se děcka jakoby něčím diskriminovány**
3. **z hlediska jako když opustíme tady tu školu**
4. **nebo cítí nějaký tlak, že prostě:**
5. **„Ty jo já se cítím nějak špatně, nemám sebevědomí“**
6. **... nebo jsou úplně v pohodě?**
7. **Ne, ne: Myslím, že ne (0.5) teda nevím, jak to mají na jiných školách,**
8. **ale tady jsou vedeni tak, že všichni jsme stejní**
9. **a jsme si rovni a máme stejně: šance se uplatnit.**
10. **A rodiče taky myslím ví: že teda jsou seznámení s tím,**
11. **jaký jsou další možnosti dětí v budoucnu.**

Interpretace:

Otázka výzkumníka v řádku 1 byla položena v provokativním duchu („takový to častý téma“). Proto nedal prostor na reakci učitelky a pokračoval na řádcích 2-6 rozšířením otázky, ve které již je zřejmé, že dotaz směřoval nikoli na diskriminaci školy vůči žákům, ale naopak

na potenciální diskriminaci mimo prostory školy. Zvláště konstrukce vyjádření pocitu žákem (řádek 5: „*Ty jo já se cítím nějak špatně, nemám sebevědomí*“) má silný ilokuční (přesvědčovací) náboj, který nelze v odpovědi ignorovat. Tím si vytvořil prostor pro získání názoru učitelky na školní klima. Otázka byla položena z úhlu, který dává prostor, aby učitelka prostřednictvím strategie personalizace hovořila za žáky o jejich pocitech. Tím, že simulace výpovědi žáka v řádku 5 měla jasně negativní konotaci, dokončil výzkumník otázku v pozitivním smyslu (řádek 6), aby nabídl škálu k výběru odpovědi a zároveň prokázal svou nestrannost v dialogu. Reakce učitelky na základě stylu položených otázek proběhla jasným odmítnutím („Ne, ne!“) a verdiktivem dokládajícím rovné šance a rovný přístup pro všechny aktéry školy. Rovnost přístupu byla podložena osobním zájmem my („všichni jsme stejní a jsme si rovni a máme stejné šance se uplatnit“). Důležitý je řádek 7, ve kterém došlo k přeměně vnímání žáků jako objektu edukace (tady jsou vedeni tak“) k vnímání žáků jako rovnocenných partnerů („všichni jsme“). Došlo zde k formulaci binarity my – oni. Adekvátnost správného nastavení sociálních pravidel ve škole s vizí rovných šancí je podpořena odkazem na rodiče, kteří (řádek 10, 11: „taky myslím ví“, „jaký jsou další možnosti dětí v budoucnu“).

Nadtéma: ZŠ praktické jsou funkční

Kategorie:

- *Potřebnost praktické školy jako pomáhající instituce.*
- *Výhody vzdělávání na praktické škole.*
- *Selekce ve školství.*
- *Poradenská činnost pro znevýhodněné.*

Potřebnost praktické školy jako pomáhající instituce

IR: Inkluze je cesta zpět.

1. **T: Takže v podstatě asi, kdybychom to shrnuli,**
2. **tak je to samozřejmě pomáhající profese,**
3. **když to bude z pozice učitele. Když se podívám na ty děcka,**
4. **tak jako dá se říct, že pro ně tady ta škola je taková šitá na míru?**
5. **Tak, přesně!**
6. **T: Že by možná jinde byly mín šťastní než tady?**
7. **A teďka po tom minulým roce školním**
8. **různých těch článků a nečlánků v různých novinách a odborném tisku,**
9. **kde člověk denně četl, co s tímhle typem škol**
10. **a co s těmahle děckama, tak si myslím,**
11. **že když je vrhneme na základní školy**
12. **T: =Běžný?**

13. Běžný: tak budou nešťastní, nešťastní
14. a rodiče s nima, babičky a dědové taky a vrátíme to školství
15. já mám pocit tak dvacet let zpátky.

Interpretace:

V otázkách badatele na řádcích 1-6 byla použita řečová strategie zesamožřejmování popisovaného jevu („Takže v podstatě“, „*je to samozřejmě pomáhající profese*“) a výzvy k souhlasu („*tady ta škola je taková šitá na míru*“, „*jinde byly miň šťastní než tady*“) Potvrzení adekvátnosti fungování praktické školy bylo gradováno v řádcích 9-15. V řádcích můžeme vidět odkaz na pichlavou mediální kritiku s pochybnou kvalitou („různých těch článků a nečlánků“), zvýrazněnou příslovcem času („člověk denně četl“) a odkaz na neoprávněnou degradaci, kterou dokládají ukazovací zájmena („co s tímhle typem škol a co s těmahle děckama“). Účelem parafrázování obsahu článků byla obrana zaměřená na argument, že žáci s handicapem patří do praktických škol. Tím učitelka legitimizovala svou práci jako záslužnou. Tato konstrukce užitečnosti praktických škol je na řádcích 11-13 dokončena podmíněným příčinným výrokem typu „když - tak“ („když je vrhneme na základní školy... tak budou nešťastní, nešťastní“), který navozuje přirozenou kauzálnost této fabulace. Sloveso „vrhneme“ má sémantický efekt analogický metafoře vystrnadění z lůna, tedy má silně negativní konotaci. Konstrukce způsobeného neštěstí, které pocítí celá širší rodina („rodiče s nima, babičky a dědové taky“) vedla k závěru úpadku školství („dvacet let zpátky“), pokud zaniknou praktické školy.

Výhody vzdělávání na praktické škole

1. Tady ve škole, my máme totiž praktickou školu,
2. kde vlastně si necháváme tak 95 % žáků v té: praktické:
3. jsou to dva ročníky praktické školy,
4. kde si necháváme svoje absolventy povětšinou,
5. z důvodu, že oni se ani necítí jít na to učiliště
6. nebo na to prostě nemají, ale to není ten jako hlavní důvod,
7. není to gró: toho! Ale je jim tady dobře
8. a ty děti s lehkým mentálním postižením potřebují jakoby trošku dozrát,
9. jim jde ten vývoj trochu pomaleji, takže oni jsou tady rádi
10. třeba i do těch osmnácti let. A dokonce nevím,
11. jestli je to správně nebo tak, ale v každém případě si myslím,
12. že pro děti, pro to děcko je to vynikající.
13. Samy maminky na to přišly, že by ty děti tady
14. nejradši nechaly v té praktické škole čtyři roky.
15. Takže se to, ale na základě domluvy s tou matkou,
16. se to udělalo tak, že on vlastně ten ročník opakoval jakoby každé jo:
17. Takže on tady byl čtyři roky a jemu bylo mezi tím devatenáct

18. anebo někomu dvacet. Protože nastupují do toho
19. základního vzdělání později, mají odklad školní docházky.

Interpretace:

Konstrukce ochranného zázemí školy je vyjádřena ve výpovědi v řádcích 5-7 a zároveň je tato výpověď podpořena argumentem v řádcích 8-10 („je jim tady dobře, potřebují jakoby trošku dozrát, jim jde ten vývoj trochu pomaleji, takže oni jsou tady rádi“). Praktická škola je popsána jako alternativa pro žáky se vzdělávacími problémy, resp. s lehkým mentálním postižením. Argumentace funkčnosti praktické školy spočívala na dvou aspektech: podporující sociální zázemí („je jim tady dobře“, „oni jsou tady rádi“) a umožnění dostatečné časové dimenze pro zvládnutí učiva u žáků s lehkým mentálním postižením („by ty děti tady nejradši nechaly v té praktické škole čtyři roky“). Podporu pro své názory, podporující tzv. hlavní důvod setrvání na praktické škole, učitelka navíc čerpala odkazem na přání matek žáků („Samy maminky na to přišly“, „na základě domluvy s tou matkou“ – řádek 13, 15). Příslovce místa („tady“) se stalo jakostním příslovcem, to znamená, že jeho vyjádřením se automaticky odkazuje (referuje) na symbol ideálního zázemí. Na řádcích 2, 4, 5 („si necháváme tak 95% žáků, si necháváme svoje absolventy povětšinou, oni se ani necítí jít na to učiliště“) je zdůrazněna činnost subjektu My (myšleno praktická škola) a činnost objektu Oni (romští žáci). Zde je konstruována společenská užitečnost praktické školy jako instituce, ve které je úspěch školní socializace romských žáků závislý právě na existenci tohoto typu škol. Binarita My-Oni naznačuje podržení hierarchie identit učitel-žák a tím je vytvářen prostor pro řízení vzdělávacího procesu pouze školskými pracovníky. Popisovaná strategie prodloužení vzdělávání žáků skrze opakování ročníku je obhajována efektem sociální prospěšnosti a soudržnosti školního kolektivu. Tento sociální efekt je zde postaven jako nadřazenější cíl, který sice je spatřován jako určitá výjimka či klička oproti řádu fungování vzdělávacího systému ČR (řádek 10, 11: „A dokonce nevím, jestli je to správně nebo tak“), nicméně má ospravedlnění v prokázané účelnosti z pohledu učitelské praxe, jak dokazuje řádek 11, 12 („v každém případě si myslím, že pro děti, pro to děcko je to vynikající“).

Selekce ve školství

1. Ten učitel, i kdyby učil od osmi do osmi, tak to nemůže stihnout.
2. Nemůže naplnit co mu říká plá:n, co mu říkají osnovy,
3. co mu říká RVP včetně projektu a průřezových témat
4. a nevím čeho: a ještě se individuálně věnovat tomu děcku při plné třídě.
5. **T: No vlastně když se na to člověk podívá: z druhého pohledu,**

6. tak ta selekce ve školství může být i přínosná v tom,
7. že právě jsou třídy víc homogennější, neříkám, že úplně homogenní,
8. ale víc homogennější skupiny. Tak vlastně ty děcka jsou
9. mezi svýma, jako rovnocennýma a můžou zažít, jak pocit úspěchu,
10. tak i neúspěchu, což je přirozený pro život a nikoliv bejt někde na chvostu,
11. protože ((souhlas učitelky)) jsem se dostal mezi úplně celou populaci,
12. ale nepočítá: se s tím, že mám nějakou hendikep.
13. Jo, to je taková zajímavá úvaha. No, škoda, možná by to fungovalo,
14. kdyby jak říkám, byl pro to děčko asistent,
15. který by se mu věnoval podle toho, že on je pomalejší:
16. tak budu pracovat jeho tempem, že udělám to prostě podle něj,
17. ale při dnešním stavu, kdy slyšíte, že nejsou peníze na nic,
18. tak pochybuju, že by se někdo tady tím zabýval nebo to platil!
19. **T: Navíc možná by bylo víc asistentů než učitelů na těch školách**
20. =No a to k tomu asi spěje protože si myslím,
21. že jak nám teďka vyčítali ty děcka, které tady máme,
22. proč je tady máme, když nemají lehké mentální postižení:
23. takže tím pádem by asi měli být na základní škole,
24. jenomže tam by potřebovali někoho, kdo se jim bude individuálně věnovat.
25. Takže asi jako v každé třídě asistent aspoň jeden,
26. takže by se to rovnalo počtu učitelů. Počet asistentů by se rovnal počtu učitelů.
27. **T: To by byl nákladnej systém!**
28. Nákladnej velice. No já si myslím, že je podstatně
29. levnější zachovat základní školy praktické: a mít ty děti šťastné,
30. i kdyby jen na pár let nebo nechat je zažít úspěch ve škole.
31. Protože když budu někoho dusit, tak z něho nikdy nebude plnohodnotnej
32. člověk dospělej, že jo: Pořád bude potřebovat
33. nějakou berličku a něčeho se držet,
34. tak se pak nemůžou divit, že se třeba chytne pití:

Interpretace:

Úvodní otázka výzkumníka (řádek 5-12) byla vedena v rámci prolínání strategií narativizace a racionalizace, ve které je téma selekce ve školství záměrně líčeno v pozitivně laděném kontextu. Hovoříme o tzv. reifikaci, kdy je probírané téma hodnoceno s cílem vyvolat dojem jednoznačného kladu, případně záporu. Výzkumník ve své výpovědi na řádku 5-12 podpořil selekci v rámci zachování homogennějších tříd. Pro svůj názor se opřel o hodnoty rovnocennosti, úspěchu a přirozenosti, které žák spíše zažije ve třídě sobě rovných. Oproti řádku 9 přešel v řádku 11-12 ke ztotožnění se s příběhem žáků z praktické školy („jsem se dostal mezi úplně celou populaci, ale nepočítá se s tím, že mám nějakou hendikep“). Tím podpořil oprávněnost existence praktických škol. Následná odpověď učitelky nejprve reagovala souhlasně (řádek 13: „Jo, to je taková zajímavá úvaha“), čímž se vyjednal porozumění a souhlas obou diskutérů. V ukázce si učitelka zajišťovala vítěznou argumentační pole pro svůj názor podporující selekci ve školství. Důvodem jejího relativně širšího množství argumentů bylo téma selekce, které obvykle budí dojem negativní konotace. Argumenty na

udržení selekce žáků podle jejich mentální úrovně v českém školství byly posilňovány časovými příslovci a příslovcem způsobu („nákladnej velice, podstatně levnější, nikdy, pořád“), kondicionálem („kdyby byl, by se mu věnoval, by se tím někdo zabýval, by to platil, by potřebovali“) a slovesy v negativním tvaru („nemůže stihnout, nemůže naplnit, nemůže se individuálně věnovat, nejsou peníze, nikdy nebude plnohodnotnej, se pak nemůžou divit“). Výčet slovních druhů v závorkách ukazuje na jasný tlak zvýšit účinek svých názorů gradací odmítavých domněnek prezentovaných jako důkazy. Apel učitelky na lidské hledisko dosažení štěstí a úspěchu žáků v prostředí praktické školy („mít ty děti šťastné i kdyby jen na pár let nebo nechat je zažít úspěch ve škole“) má silný emotivní náboj. Propojení finanční výhody a lidské spokojenosti v řádku 29 dodává argumentům těžko napadnutelnou jistotu oprávnění. Účinek slov je zvýrazněn extrémním negativním příkladem fabulace, ve které je na ostatních školách žák diskriminován („když budu někoho dusit“), což vede k jeho nesamostatnosti („Pořád bude potřebovat nějakou berličku“) a k případnému alkoholismu. Za zmínku stojí opoziční neurčitá skupina („oni“ – myšleno přívrženci zrušení selekce ve školách, resp. zrušení praktických škol), se kterými je vedena polemika. Těmto opozičníkům jsou přisuzovány negativní vlastnosti („když budu někoho dusit, tak z něho nikdy nebude plnohodnotnej člověk, dospělej“) a edukační nekompetentnost („se pak nemůžou divit, že se třeba chytne pití“). Neadresný odkaz na výtku skupiny „oni“ („jak nám teďka vyčítali ty děcka, které tady máme“) se týkal prokázání oprávněnosti účasti žáků s lehkým mentálním postižením na praktické škole. Vítězným argumentem v imaginární polemice byla nutnost asistenta do každé běžné školní třídy, což je finančně neúnosné. Další skupinou, která je vyčleněna od pedagogů na škole s romskými žáky (řádek 1: „ten učitel“), jsou učitelé na neromských ZŠ. V řádku 1-4 tyto učitelé jsou dle popisu přetížení administrativou, a proto by nedokázali brát ohled na individuální potřeby žáků se sociálním nebo mentálním handicapem.

Poradenská činnost pro znevýhodněné

IR: Romské děti jsou bez pomoci školy v pasti reprodukce sociálních vzorců.

1. T: Jaký: jsou ty osudy?

2. Pět, šest let se ukazují a když už mají vlastní rodiny,
3. což už ty holky mí:vaj brzo, takže, ale hlásí se třeba
4. když potkají učitele nebo v tramvaji. Velice se hlásí a velice jako:
5. první miminko přijdou ukázat a tak no.
6. A vesměs bych neřekla, že je tam nějaký posun.
7. Možná z deseti děcek jedno se jako drží těch svejch priorit.
8. „Paní učitelko tohle nikdy nebudu dělat (1) nebudu jak máma!“

9. a za půl roku co vyjde odtud, je tam.
10. **T: To jsem slyšel v dětském domově taky často.**
11. **A je tady nějaká možnost třeba i idealistická (0.5)**
12. řešení říct, no tak fa:jn, tak pokud v tý: škole relativně **fungují**
13. a pak přijdou domů, kde to asi **není tak evidentně uspokojivý.**
14. **Je třeba podle vašeho názoru dobr:, aby prostě ta škola**
15. **víc do té rodiny zasahovala nebo už je to prostě**
16. **jako porušování lidských práv a svobody,**
17. **že jako někdo by mohl do mé rodiny? Jak to vnímáte?**
18. No asi individuálně některé rodiny si myslím,
19. že by si nechaly poradit nebo nebyly by proti (0.5)
20. Znáám z předchozích let maminku, která za mnou chodila
21. i vyplňovat složenký a všechny dotazníky na všechny úřady atd.
22. Takže oni opravdu by někteří potřebovali pomoc,
23. a to že není nebo neposílá děcko do školy,
24. že nemá to a ono nebo se dostane do dluhů,
25. já vidím spíš problém v tom, že oni neví jak,
26. že ti rodiče jsou taky naši absolventi nebo jsou absolventi zvláštní školy
27. nebo... Tak tam bych viděla, že nějakou tu sociální pomoc
28. nebo já nevím nějaký občanský: sdružení nebo něčeho,
29. že by potřebovali. Oni zas mají problém to přiznat,
30. že já jdu pro pomoc, protože potřebuju, jo?:
31. Někteří jsou takoví hrdí... bych řekla
32. **T: A není to třeba tím, že prostě oni řeknou:**
33. **To jsou gádžové a s těma se prostě bavit nebudu.**
34. Ale ty problém: my tady těch dětí bych neřekla,
35. že jsou jenom Romáci, jo? Jsou to ze sociálně slabých rodin
36. **T: =Jasně**
37. A dneska bych řekla, že převažují bílé rodiny.
38. Tak když předsudky, tak bílí. Třeba maminka nemá, neví, ale
39. nechá si poradit jo? Nestarejte se o mě!
40. A já bych spíš řekla (1) na začátek toho se vrátíme,
41. že vždycky říkám, že vychovávat bychom měli spíš rodiče než děti.

Interpretace:

Úspěšné fungování vztahu praktická škola – (bývalí) žáci je podloženo informací o sdílení životních událostí absolventů přímo se školou v řádcích 2-5 („se ukazují, velice se hlásí, se přijdou ukázat“). Zvýraznění pozitivního vlivu školy je umocněno popsáním životního regresu po opuštění školy v řádcích 6-9 („z deseti děcek jedno se jako drží“, „za půl roku co vyjde odtud, je tam“) a příkladem dobře fungující spolupráce učitelky s romskou matkou (řádek 20, 21: „Znáám z předchozích let maminku, která za mnou chodila i vyplňovat složenký a všechny dotazníky na všechny úřady atd.“). Konkrétní představení vizitky dobré poradenské práce na praktické škole dokumentuje výpověď učitelky na řádcích 19, 22, 25, 26 („by si nechaly poradit nebo nebyly by proti“, „vidím spíš problém v tom, že oni neví jak“, „oni opravdu by někteří potřebovali pomoc“, „ti rodiče jsou taky naši absolventi“). Aktivita

výzkumníka se projevila při kladení otázky v řádcích 10-17. Zde propojil svou osobní zkušenost, aby byl akceptován jako odborník-praktik se strategií racionalizace nabídnutého řešení. Společenská důležitost poradenské činnosti školy je zvýrazněna odkazem na sociální stigmatizaci klientů (řádek 29, 31: „Oni zas mají problém to přiznat“, „Někteří jsou takoví hrdí... bych řekla“). Znalost romských absolventů dává škole argument důvěryhodnosti, proč právě ona má největší potenciál efektivně naplňovat poradenskou činnost. Na řádce 39 je uveden důkaz simulace očekávané reakce neromské matky v kontextu poradenské činnosti školy („Nestarejte se o mě!“). Tato argumentační strategie citování imaginárních osob jako zástupců velké sociální skupiny zvyšuje efekt ilokuční (přesvědčovací) síly výpovědi řečníka. Učitelka zde úspěšně projevila snahu odvrátit tendenci k rasovému podtextu problému jen částečné efektivity poradenské činnosti školy vůči rodičům tím, že namísto zodpovězení otázky výzkumníka (řádky 32, 33: *A není to třeba tím, že prostě oni řeknou: To jsou gádžové a s téma se prostě bavit nebudu ?!*“) obrátila svou odpověď na jednání sociálně znevýhodněných matek z majoritní společnosti (řádky 34-39: „Ale ty problémy tady těch dětí bych neřekla, že jsou jenom Romáci, jo? Jsou to ze sociálně slabých rodin... A dneska bych řekla, že převažují bílé rodiny. Tak když předsudky, tak bílí. Třeba maminka nemá, neví, ale nenechá si poradit jo?“). Negativismus sociálně znevýhodněných matek z většinové společnosti k nabízené pomoci, včetně podpora předsudků majoritní společnosti vede k rétorickému konstatování výzvy („vychovávat bychom měli spíš rodiče než děti“).

Učitelka B

Nadtéma: Problém edukace romských žáků je sociální

Kategorie:

- *Způsob výuky odráží sociální poměry.*
- *Neromská škola táhne.*
- *Princip demokratizace vzdělávání.*
- *Romským žákům chybí znalost sémantiky.*

Způsob výuky odráží sociální poměry

IR: Nesmím si na nic hrát.

1. **T: To vzdělávání, není to o tom, že se učíte, ale spíš s nima zřejmě**
2. **musíte spíš sdílet nějaký jakoby víc ty vztahy**
3. *=No, to hlavně.*
4. **T: A mě by třeba zajímalo, jakým způsobem se Vám třeba daří, že ty**
5. **děcka Vás berou? Čím to je způsobeno?**
6. No, nesmím si na nic hrát. Nesmím dělat machra, že su něco víc. To jako
7. rozhodně ne. Nebo jako jo: se nesmím z pozice síly. Vždycky se musím

8. snažit domluvit. Úplně každej jinej, každej má jiný možnosti prostě a to si
9. myslím, že i na jiný škole, jo by se mělo možná ((*smích*)) jako dítě posuzovat
10. jako individualita. Takže snažím se tak. I když je fakt, že jindy jako zařvu.
11. ((*smích*)). Ale oni zase jsou zvyklí, že když už zařvu, tak už ví, že se něco
12. děje, že třeba přestřelili, nebo tak. Individuálně s každým. Na začátku to bylo
13. těžký, i když jsme znali zázemí třeba rodin atd. A když ty děti znáte třeba tři,
14. čtyři roky, a víte, že bydlí v nějaké špeluňce, já nevím 3x4 metry a je jich tam
15. deset a nemají kde spát a kam si dát věci a řeší pořad vši a zimu a nějaký násilí
16. a takový. Tak pro mě prostě nejsou důležitý hlavní města Evropy. Takhle
17. bych Vám to řekla.
- ...
18. Ale aby si spíš odnesli něco pro ten život, no: Když to jde teda. Když to
19. budu vztahovat na předmět, no. Spíš řeším i jejich věci osobní: nebo
20. domácí nebo s rodičema, nebo takový no.

Interpretace:

Na otázku popsání receptu, jak vzdělávat romské žáky mluvčí předložila široký výčet imperativů (6: „nesmím si na nic hrát. Nesmím dělat machra“ 7: „rozhodně ne“, „nesmím z pozice síly“), souvisejících s osobnostním přístupem (20: „Spíš řeším i jejich věci osobní“). Náročnost edukace romských dětí dokládají informace i o donucovacích metodách ve výuce (10: „I když je fakt, že jindy jako zařvu“, 11: „Ale oni zase jsou zvyklí, že když už zařvu, tak už ví“). Mluvčí tak latentně u sebe odkryla používání metodu cukru a biče. Ve svém know how zvýznamnila individuální přístup (7: „Vždycky se musím snažit domluvit“, 9: „jako dítě posuzovat jako individualita“, 12: „Individuálně s každým“) a znalost rodinného sociálního prostředí romských dětí (13: „když ty děti znáte“). Pro doložení znalosti rodinného prostředí dětí uvedla odstrašující příklady (14: „bydlí v nějaké špeluňce...3x4 metry a je jich tam deset“, 15: „nemají kde spát a kam si dát věci a řeší pořad vši a zimu a nějaký násilí“). Pohled předávání učiva jmenovala až na druhém místě. Zde stručně vyjádřila podstatu učiva orientovaného na praktický život (18: „aby si spíš odnesli něco pro ten život“). Rozvoj intelektu není vzhledem ke každodennosti romských žáků prvořadý, což dokumentovala na příkladu ze zeměpisu (16: „pro mě prostě nejsou důležitý hlavní města Evropy“).

Neromská škola táhne

IR: Romští rodiče nechcou romské školy.

1. Třeba naši romští asistenti, svoje děti do naší školy nedají: Protože to je tady
2. hodně romský:ch dětí. A oni chtějí mít, řekla bych (1) jak to říct? To by museli
3. asi říct kluci jo, ale nedají sem to romský dítě, protože ví, že tady je to
4. takový divočejší a nechcou prostě to prostředí
5. =**Aby je stáhlo?**
6. No, přesně tak. Takže když nechtějí, aby to dítě bylo stažený tím prostředím,

7. tak do jiné školy.

Interpretace:

Pracovní pozice romského asistenta spočívá v podpoře efektivní komunikace mezi romskými rodinami a školou. Tato záslužná činnost má svá rizika, spojená zejména s přijetím náplně práce romských asistentů samotnými romskými rodiči. Ve výše uvedených výpovědích je prezentován zajímavý názor učitelky na volbu vzdělávací dráhy u dětí romských asistentů. Podstatou sdělení je obava z účinků sociálního prostředí školy na rozvoj romských žáků (1: „naši romští asistenti, svoje děti do naší školy nedají“, 3: „nedají sem to romský dítě, protože ví“, 6: „nechtějí, aby to dítě bylo stažený tím prostředím“). Latentně se zde projevuje případná hrozba útoků (3-4: "tady je to takový divočejší a nechcou prostě to prostředí“) na děti romských asistentů, protože jejich rodiče jsou na straně neromských učitelek. U romských asistentů se logicky předpokládá podpora vzdělání dětí jako cesta k sociální mobilitě. Preference neromské školy romskými asistenty je dokladem zhodnocení větších šancí romských dětí na budoucí uplatnění se ve společnosti.

Princip demokratizace vzdělávání

1. Systémový řešení by to určitě nějaký chtělo. A to že my tady děláme nějaký
2. projekt a pracujeme s těma dětma, snažíme se v tý inkluzivní škole každý:ho
3. dostat až prostě tam kam, je to teda ideální. Myšlenka jo, až tam, kam to půjde a
4. pak třeba i na střední školu a tak, tak zase když to nebude mít tu návaznost,
5. tak to dítě zase znovu ztratí: tu půdu pod nohama, jestli mi rozumíte.
6. **T: Jo.**
7. Ale zase z toho projektu vyjdou tady od nás ze školy různý materiály a věci,
8. který by se daly použít systémově. Otázka je, jestli se tím bude chtít někdo
9. zabývat, že jo. Sice nejsme jediná romská škola v Český republice, ale když
10. na tom spolupracuje víc škol, jsou z toho fakt dobrý materiály a věci takový
11. jako. Dalo by se říct, že zkušenost je nepřenosná, ale jsou tam i přeneseny
12. zkušenosti. Dalo by se to. Jenomže asi nebudou peníze, asi nebudou
13. lidi, který by to tak moc zajímalo.

Interpretace:

Úvahová rovina mluvčí odkazuje na potenciální možnosti sdílení zkušeností pedagogů na romských školách a jejich reflektování i v systémovém pojetí vzdělávání (1: „Systémový řešení by to určitě nějaký chtělo“, 8: „by se daly použít systémově“). Podstata inkluzivní školy spočívá podle mluvčí v dosažení individuálního maxima každého žáka, což je de facto

naplnění principu demokratizace ve vzdělávání (3: „dostat až prostě tam kam, je to teda ideální... až tam, kam to půjde“). Podmínkou úspěchu ve smyslu „když-tak“ je dodržení stejného přístupu na všech úrovních školství (4-5: „když to nebude mít tu návaznost, tak to dítě zase znovu ztratí tu půdu pod nohama“). Stropem je pro romské žáky dokončení střední školy (4: „třeba i na střední školu“). Mluvčí je přesvědčená o smysluplnosti a kvalitě vzdělávacích produktů romských škol (7: „různý materiály a věci, který by se daly použít systémově“, 10: „jsou z toho fakt dobrý materiály a věci“, 11: „jsou tam i přenesený zkušenosti“). Svou úvahu mluvčí zakončila pesimisticky kvůli očekávanému nezájmu odpovědných a kompetentních odborníků (8: „jestli se tím bude chtít někdo zabývat“, 12-13: „asi nebudou peníze, asi nebudou lidi, který by to tak moc zajímalo“).

Romským žákům chybí znalost sémantiky

1. T: Čeština asi taky problém, že?

2. Čeština. Oni když šly třeba do toho přípravňáku, ty malý děti, tak oni umí
3. trošku romsky, ale zas ne všechny rodiny mluví romsky jo: Některý jako
4. romsky trošku, trošku česky, teď tam trošku někdo jako slovensky, jo,
5. teď do toho se míchá trošku ještě ten hantec brněnskej. Takže ještě ta brněnština.
6. Jo, takže oni neumí. (0.5) To už je jako hodně těžký: A neznají třeba význam slov.
7. Třeba když napíšete třeba krmelec, tak to je (1) co to je jako krmelec? Oni by řekli,
8. že je to něco na pití. Pro ně jako významově jim to hrozně uniká, úplně. Pro
9. češtináře je to fa:kt těžký. A úplně takový slova, pro nás běžný od malička,
10. oni vů:bec netuší význam, toho slova. Natož jak se píše, že jo.

Interpretace:

Problém jazykového vzdělávání romských žáků se odvíjí od jazyka používaného v romské rodině (4: „romsky trošku, trošku česky, teď tam trošku někdo jako slovensky“, 5: „trošku ještě ten hantec brněnskej“) a taky od ambicí rodičů, zda chtějí, aby se jejich dítě v budoucnu uplatnilo na trhu práce. Učitelky tak stojí před náročnou výzvou vzdělávat (6: „oni neumí. To už je jako hodně těžký“, 8: „Pro češtináře je to fakt těžký“) různě motivované žáky a rovněž i žáky s různou mluvenou i písemnou znalostí oficiálního jazyka. Neznalost češtiny se u romských žáků projevuje zejména v oblasti sémantiky (6: „neznají třeba význam slov“, 8: „významově jim to hrozně uniká, úplně.“, 10: „vůbec netuší význam, toho slova“). Distancování se od života Romů dokládá binarita v používání osobních zájmen (8: „pro nás běžný od malička, oni vůbec netuší“).

Nadtéma: Specifika v edukaci romských žáků

Kategorie:

- **Zažité vzorce Romů.**
- **Vzdělávání Romáků po devítce je utopie.**
- **Síla komunity.**
- **Opožděný vývoj z nedostatku komunikace.**
- **Od šestky řeší dospělácký věci.**
- **Systém závislosti a naučená bezmoc.**

Zažité vzorce Romů

IR: Sexuální výchova je sprostá.

1. **T: Domníváte se, že to děcko dejme tomu posune jakoby ten svůj osud k**
2. **tomu lepšímu, k tomu optimističtějšímu jakoby, jakoby pó:lu? A že třeba až**
3. **bude dospělý, že třeba když bude mít rodinu, že nesklouzne do těch**
4. **patologií, jaký třeba se týkají jejich rodičů, anebo prostě je to osud?**
5. Já si myslím, že ta komunita je tak silná, že ta jako přímo třeba tady v tom,
6. nemyslím teďka konkrétně v Brně jo: ale i když třeba holky, holky strašně brzo
7. otěhotní. Jo, když zůstanu tady na tom příkladu. A i když budou mít sexuální
8. výchovu prostě od 5. třídy, když jim to budu vykládat z vlastní zkušenosti, když
9. uvidí video o porodu, že to prostě, že to není jako jednoduchý, že to těžký, takový
10. odstrašujícím příkladem řekla bych, říct děcka, máte čas, užijte si ještě, a tak.
11. Tak i přes to, že jim to říkám, ukazuju, chodí na různé pořady, vykládají si i
12. mezi sebou. Tak v šestce vám řeknou „To já počkám paní učitelko, až ve dvaceti
13. budu mít děti.“ A stejně, v těch šestnácti, sedmnácti, ty děti mají. Takže v tomhle
14. si myslím, že oni mají, oni to jako neví konkrétně, ale když se zeptá:m, jestli třeba
15. se bavila slečna s maminkou o menstruaci, tak ony řeknou ne, mamka říká, že
16. to je jako sprostý: Přitom, přitom je to jako taková ženská věc. ((*udiveně*))
17. Kterou tady se o tom bavíme jako hodně otevřeně (0.5) A pro ně, když ta ženská
18. nemá děti, tak je, nechci říkat méněcenná, ale v té komunitě oni ji berou, jako
19. že nemůže mít děti, tudíž nebude mít rodinu, nebudou mít pokračování toho
20. rodu, tak ji tak jako odstrkujou. Jo: že tam je to strašně
21. důležitý, ta rodina.

Interpretace:

Působení romské školy bývá orientované na praktické aspekty do života. Tazatelův dotaz (1-4) směřoval do oblasti reprodukce zažitých vzorců, které způsobují neměnnost sociálních poměrů v romské populaci. Učitelka reagovala popisem efektu vzdělávání v oblasti rodinné politiky, konkrétně problematikou otěhotnění romských dívek. Působení školy orientované na oddálení těhotenství do dospělosti demonstrovala širokým výčtem příkladů (7-8: „i když budou mít sexuální výchovu prostě od 5. třídy“, 8: „jim to budu vykládat z vlastní zkušenosti“, 9: „uvidí video o porodu“, 11: „chodí na různé pořady, vykládají si“). Efekt tohoto působení však ztrácí účinnost na konci povinné školní docházky (6: „holky strašně brzo otěhotní“, 12: „v šestce vám řeknou „To já počkám paní učitelko“, 13: „A stejně, v těch šestnácti, sedmnácti, ty děti mají“). Důvodů je podle učitelky několik, jedním z nich je

neuvědomování si následků (14: „oni to jako neví konkrétně“) a absence informací o sexuální hygieně a o sexualitě od rodičů (14-15: „jestli třeba se bavila slečna s maminkou o menstruaci“, 15-16: „ony řeknou ne, mamka říká, že to je jako sprostý“). Učitelku evidentně tato laxnost trápí, což vyjádřila jednoznačným protikladným přístupem (16: „přitom je to jako taková ženská věc“, 17: „tady se o tom bavíme jako hodně otevřeně“). Druhým významným důvodem je podle učitelky tlak romské komunity na reprodukci vzorců chování (5: „komunita je tak silná“, 18-20: „ale v té komunitě...tak ji tak jako odstrkují“). Bezdětné dospívající dívky se dostávají pod tlak, který se projevuje jejich sociální devalvací v romské společenské hierarchii (17-18: „pro ně, když ta ženská nemá děti, tak je, nechci říkat méněcenná). Binarita „my-oni“ signalizuje snahu učitelky distancovat se od zažitých praktik v romské komunitě. Tato binarita je reprezentována například opakováním výrazu „pro ně“ (17, 20). Hodnota důležitosti rodiny (21) pro Romy je učitelkou chápána spíše biologicky, než sociálně (výchovně).

Vzdělávání Romáků po devítce je utopie

1. Že třeba učí se rok, dva a jdou buďto na mateřskou holky, že jo anebo jdou
2. pryč a říkají „Oni tam na nás byli hnusní a oni jsou rasisti“. A takový. Ale oni
3. zase rasismus říkají všemu, když se na ně někdo křivě podívá. A vůbec to
4. nemyslí, že jeden takovej, druhý takovej. No jasně, jsou hodně vztahovační
5. tady v tom bych řekla, jo: Takže oni by třeba i chtěli, ale většinou, většinou je
6. to tak, když odvedete devítku, tak po dvou letech vám vozí ukazovat mimina
7. v kočárku. Místo aby říkali „Á: paní učitelko dobrý: ještě rok a už teda budu
8. česat někoho.“ Jo, takže je to, u těch ženských je to tak (1) Kdežto potom, co
9. jdou na tu střední školu, kde vlastně, kde jsou Romové v menšině, řekněme,
10. nebo tak, tak oni strašně málo vydržej, jo.
11. **T: A u kluků?**
12. Kluci, jejda. Když sem odvedla devítku před třema rokama, tak těch tam bylo
13. asi třináct. Pět kluků mezi tím už začalo fetovat a tak, takže ti se octli na ulici
14. vlastně v různých partách.

Interpretace:

Vzdělanostní trajektorie romských žáků po odchodu ze ZŠ je obecně charakterizována jako sestupná, či neúspěšná. Učitelka zmínila u romských děvčat dva nejčastější důvody, mateřství (1: „učí se rok, dva a jdou buďto na mateřskou“, 6: „po dvou letech vám vozí ukazovat mimina“) nebo údajný rasismus (2: „oni tam na nás byli hnusní a oni jsou rasisti“). Mluvčí diskursivně vytvořila binaritu mezi proklamovanými vzdělávacími cíli (5: „oni by třeba i chtěli“) romských žáků a jejich reálným nenaplněním. (7: „Místo aby říkali „Á paní učitelko dobrý, ještě rok a už teda budu česat“). Zpochybnění rasistického podtextu jako

důvodu ukončení docházky na SŠ učitelka vytvořila strategii ironizace (3: „zase rasismus říkají všemu, když se na ně někdo křivě podívá“, 4: „jsou hodně vztahovační“). Téma „Boj proti rasismu“ je celosvětově politicky i mediálně silně podporované, takže výroky mluvčí lze analyzovat jako její pevné přesvědčení, nikoli pouhé domněnky. Studium na SŠ je mluvčí považováno za náročné i z pohledu proměny sociálního složení žáků, kde se romské děti dostávají do menšinového postavení (9: „kde jsou Romové v menšině“). Důsledek této sociální změny vede ke vzdávání studia při prvních nezdarech (10: „oni strašně málo vydržejí, jo“). Typizovaný příklad trajektorie romských chlapců po absolvování ZŠ je ukotvený do regresi sociální patologie (13: „Pět kluků mezi tím už začalo fetovat a tak, takže ti se octli na ulici“).

Síla komunity

- 1. T: Proč ten kluk fetuje, když ví, že může mít peníze? Že prostě může**
- 2. se zničit?**
3. To je prostě. Spadne do toho, do party jo: nebo i ti rodiče chodí hodně do herny.
- 4. T: Jak to?**
5. To je síla komunity. Teď nemyslím jenom romský děti ale, jo ale myslím jako
6. tak (0.5) Z pohledu toho dítěte oni rodinu a zázemí mají. Protože když se dotknete
7. slovně jakkoliv jejich rodiny, tak okamžitě „To je moje rodina, do toho se
8. neser“, jo? Jsou takoví, ta rodina je pro ně strašně důležitá.

Interpretace:

Hodnota rodiny a hodnota zdravého přístupu k životu se u romských dospívajících dětí neprojevuje v symbióze. Tazatel (1-2) formuloval podivení se nad volbou, která mladého člověka dostane na dno. Učitelka reagovala tvrzením o vlivu prostředí (3: „Spadne do toho, do party“, 3: „i ti rodiče chodí hodně do herny“, 5: „To je síla komunity“). Vědoma si sociálních patologií v celé české společnosti, ukotvila svůj názor i na neromskou populaci. (5: „nemyslím jenom romský děti ale“). Sociálně patologické jevy v romské rodině (gambling, fetování) ještě nemusejí vést k sociální izolaci (6: „Z pohledu toho dítěte oni rodinu a zázemí mají“, 8: „rodina je pro ně strašně důležitá“). Hodnotu rodiny pro romské děti mluvčí znázornila na příkladu konstrukce agresivní reakce (7-8: „To je moje rodina, do toho se neser“, jo?“)

Opožděný vývoj z nedostatku komunikace

IR: S romskýmá dětma doma neprobíhá dialog.

1. Oni jsou ty děti, když mají třeba rok, nebo to, tak ta maminka česká, je zvyklá si
2. s něma povídat, a knížky, a Ferda mravenec, a pořád s ním jako mluví a odpovídá
3. mu. Kdežto ty romský mamky, ne všechny jo, teď abych nikomu neublížila, tak
4. ony těm dětem, když vydávají jakýkoliv zvuk, tak dají dudlíka. A my třeba máme
5. jako v přípravném ročníku, to máte pětiletý děti, a ony ještě mají dudlík v šesti
6. letech. Jo, oni jako nerozvíjí v tom věku, úplně v tom raným, prostě nejranějším
7. takový ty motorický, takový ty dovednosti, prostě všelijaký, co ty mamky normálně
8. dělaj, jo. Nebo nečtou jim třeba pohádky.

9. T: Když jim to řeknete těm mamkám? Proč to neřeší?

10. Já nevím. Oni, jich je jako hodně, takže oni těm dětem se (0.5) Oni řeknou „Ale já se
11. těm dětem věnuju, oni to mimino totiž mají pořád u sebe a to miminko je svědkem
12. všeho, co se doma děje. Takže ona ho má u sebe, teďka s ním vaří, všechno.
13. Ale ono tam jako fyzicky je, ale ten rodič se mu nevěnuje jako: „Ty seš dneska
14. šikovnej“ jo, jako že takhle s ním neprobíhá ten dialog. (1) Ale trochu ten vývoj,
15. ten vývoj toho dítěte je, podle mě co tady učím teda ((*smích*)) těch sedm, osm let,
16. tak je zbržděnej jakoby už na tom začátku. Jenže to nikdo nechce slyšet. Protože
17. pak rasismus a proč?

Interpretace:

Občas se vyskytující kognitivní opožděnost vývoje u romských dětí může mít podle názoru mluvčí příčinu v absenci jejich lingvistické socializace (15-16: „vývoj toho dítěte je...zbržděnej jakoby už na tom začátku“) způsobené praktikami jednání romských matek. Mluvčí binarizovala přístup matek neromských, označených jako českých (1-2: „ta maminka česká, je zvyklá si s něma povídat, a knížky... pořád s ním jako mluví a odpovídá“) a matek romských (4: „dětem, když vydávají jakýkoliv zvuk, tak dají dudlíka“, 6, 7 : „oni jako nerozvíjí v tom věku, úplně v tom raným... takový ty dovednosti, prostě všelijaký, co ty mamky normálně dělaj“, 8: „nečtou jim třeba pohádky“). Vědoma si generalizujícího výroku ihned mírnila své tvrzení (3: „ne všechny jo, teď abych nikomu neublížila“). Ve škole tak dochází k překvapujícím odhalením (5: „ony ještě mají dudlík v šesti letech“). Tazatel reagoval logickým dotazem (9), jak romské matky reagují, když jsou upozorněny na opomíjení rozvíjení komunikace s předškolákem. Problém absence lingvistického rozvíjení romských předškoláků spočívá v nevědomosti si klíčového období vývoje dítěte u romských matek. K tomuto závěru vede uvedená reakce romských matek (10-11: „Ale já se těm dětem věnuju“), která je založená na jednostranném fyzickém kontaktu s miminem (11: „mimino totiž mají pořád u sebe“, 13: „ono tam jako fyzicky je, ale ten rodič se mu nevěnuje“, 14: „s ním neprobíhá ten dialog“). Podle mluvčí nelze i přes snahu tato pochybení veřejně prezentovat z důvodu osočení z diskriminace (16-17: „Jenže to nikdo nechce slyšet. Protože pak rasismus a proč“).

Od šestky řeší dospělácký věci

IR: Neví si rady se sexem.

1. Ve dvanácti už řeší takový ty dospělácký věci. Přesně, tady to vidíte, do šestky
2. a už v šestý třídě sem přijdou děti, který ještě v tý pětce byly jako miláčci a teď
3. už v šestce už jsou jako zamilovaní a teď mají zkušenost se sexem první. A teď
4. asi doma vidí všechno, že jo, v té jedné: místnosti, neví si s tím rady. Teď jsou
5. třeba hodně vulgární, nebo reagují na tyhle věci hodně vulgárně. Ale to je
6. možná tím, že si s tím samy neví rady, jo. Takže je to takový těžký, no. ((*smířlivě*))

Interpretace:

Často zmiňovanou specifikou ve vzdělávání romských dětí bývá změna jejich chování a studijních aspirací, souvisejících s přechodem na druhý stupeň ZŠ (2: „v tý pětce byly jako miláčci“, 3: „v šestce už jsou jako zamilovaní“). Mluvčí zde jasně pojmenovala důvod, kterým je začátek sexuálního života dětí. Sexuální život se projevuje nejen v rovině konverzačních témat (1: „Ve dvanácti už řeší takový ty dospělácký věci“), ale i v rovině praktické (3: „mají zkušenost se sexem první“, 4: „asi doma vidí všechno, že jo“). Poněvadž se jedná o předčasný vývoj, tak dochází k problémům v chování (5: „reagují na tyhle věci hodně vulgárně“). Učitelka zde analyzuje změnu v chování romských dětí jako jejich bezradnost (4: „neví si s tím rady“, 6: „si s tím samy neví rady“). Zklamání ze změny, která se nejspíš nedá oddálit, či usměrnit, vede k závěrečnému smíření se učitelky s tímto fenoménem (6: „je to takový těžký, no“).

Systém závislosti a naučená bezmoc

IR: Romům škodí, že jin stačí natáhnout ruku.

1. Oni tady jsou v podstatě hodně v bezpečí, dalo by se říct. Tady na té škole, že
2. jo. Protože jsou taková opášená a tak. Ale na druhé straně stát, si myslím,
3. že dělá chybu v tom, že oni natáhnou ruku a dostanou peníze. To je takový:
4. jako kdyby (0.5) a oni když si zvyknou, když vy si zvyknete, že od malička vám
5. pomáhají tihle a tihle, tak už vlastně nejsou samostatní.
6. **T: Už jsou odkázaní na vás.**
7. Takže už jsou odkázaní furt a furt čekají: tu pomoc. „A proč jste mě?“ A pak jsou
8. nervózní z toho. „Tak mi to dejte, dejte mně ten papír“, já říkám „Já: Já přece
9. nemůžu za své peníze koupit papír“ Jo? Já kupuju papír jako na malování,
10. teď nemyslím toaleták. ((*smích*)) I když i to kupuju svým dětem. Já jako
11. maminka musím svým dětem vybavit věci do školy. (1) „A z čeho myslíte, že ty
12. peníze na té sociálce jsou?“ My jsme třeba rozebírali konkrétně třeba můj plat.
13. Říkám „Tohle je tak, tohle je sem a pro vás“ (1) A jak to jako? A vy si, oni nemohli
14. pochopit třeba, že si nejdu na sociálku pro peníze. Že dostanu peníze za tu práci,
15. kterou udělám. Jo: tak to bylo úplně, myslím 7. třída, jsem zůstala jenom stát
16. ((*udiveně*)) „Děcka to fakt jako myslíte vážně, že to nevíte, že za práci dostaneš
17. výplatu?“
18. **T: Myslíte, že to chápou ti dospělí?**
19. Nevím. Oni jsou zvyklí. Jsou zvyklí, jako natáhnout ruku nechci říkat, obrazně,

20. ale jsou. Oni si to buďto vyřvou, anebo (0.5) Nemají už teď delší dobu v rozmezí,
21. mluvím o desítkách let, prostě ten návyk. Pracuju a mám práci a mám výplatu, jo.
22. Nemaj. To si vemte, to jsou generace jako po sobě, který fakt nedělaj, jo:

Interpretace:

Centrálním jevem v této ukázce je tzv. naučená bezmoc, kterou vlastně Romové zneužívají sociální systém (3: „oni natáhnou ruku a dostanou peníze“) a zároveň se tím na něm stávají závislími (4: „oni když si zvyknou...tak už nejsou samostatní“, 7: „už jsou odkázaní furt a furt čekají tu pomoc“, 7-8: „pak jsou nervózní z toho“). Na vině je stát (2-3), který naučenou bezmoc legitimizoval. Romská škola je zpředmětněna jako ochránářská instituce romských žáků (1: „tady jsou v podstatě hodně v bezpečí“, 2: „jsou takoví oprašovaní“). Instituce školy a státu jsou tak zvýznamněny jako zdroje sociálních manipulací na jedné, ale i zdroje rozvíjejících a blahobyt zajišťujících subjektů na druhé straně. Výše zmíněná nervozita Romů pramení z podlehnutí naučené bezmocnosti a čekání na bezplatnou pomoc, což mluvčí uvedla na příkladu ze života školy (8: „Tak mi to dejte, dejte mně ten papír“, já říkám „Já? Já přece nemůžu za své peníze koupit papír“). Následující výklad učitelka kontextualizovala do popisu didaktického vyjasňování fungování sociálního systému a reakcí romských žáků (12: „My jsme třeba rozebírali konkrétně třeba můj plat“, 13-14: „oni nemohli pochopit třeba, že si nejdu na sociálku pro peníze. Že dostanu peníze za tu práci“). Mluvčí na tato zjištění reagovala údivem a naštváním (15: „jsem zůstala jenom stát“, 16: „Děcka to fakt jako myslíte vážně, že to nevíte?“). Z pozice učitelky s dlouholetou praxí chtěla touto konstrukcí vyvolat efekt šokujícího zjištění neznalosti u romských dětí, navštěvujících 7. třídu (15).

Nadtéma: Aspekty alternativ nabourávající stereotypní názory

Kategorie:

- ***Proti proudu.***
- ***Bezprostřední přístup romských žáků.***
- ***Monitorovací pozorovatelé „odjinud“.***

Proti proudu

IR: Gádžovský životní vzorec je dehonestován.

1. ...je tady třeba maminka, co nám pomáhá ve škole, jako ona je v Radě školy
2. a takový. A ta třeba má taky spoustu dětí, ale zase na druhý straně je má
3. vychované: jo. Tančí a založila vlastně soubor taneční a všechno. Ale je taky
4. taková, jako trošičku jiná v tom, že se snaží. A oni říkají „Jo, ty seš jako
5. ti gadžové“. Oni říkají gadžové těm, co nejsou jako Romové, že jo: ((*úsměv*))

6. „A ty chceš být jako oni a fuj“. A taky jak potom ji začnou sami jako
7. vystrkovat, jo: Takový nepříjemný. ((*rozpačitě*))

Interpretace:

V ukázce je mluvčí konstruován příběh romské matky, která si zvolila tzv. „gádžovský“ způsob života (4-5: „ty seš jako ti gádžové“), což způsobuje opovržení v romské komunitě (6: „A ty chceš být jako oni a fuj“, 6-7: „potom ji začnou sami jako vystrkovat“). Tato konstrukce vytváří jakostní devalvací společenského přínosu obyčejných Romů a to na vyjmenování aktivit romské matky (1: „nám pomáhá ve škole“, „je v Radě školy“, 2: „má taky spoustu dětí, ale...má je vychované“, 3: „založila vlastně soubor taneční“). Rozdíl mezi tradičním přístupem Romů a netradičním (výjimečným) přístupem romské matky je mluvčí ukotvený do činnosti (4: „je...jiná v tom, že se snaží“). Osobní sympatie k této romské matce vyjádřila učitelka rozpačitým hodnotícím konstatováním (7: „Takový nepříjemný“).

Bezprostřední přístup romských žáků

IR: Spontánnost mají Romové v genech.

1. Já si myslím, že to je mentalitou. Stoprocentně si myslím, že to je fakt mentalitou
2. těch lidí. Oni jsou tak strašně lidský, že někdo by řekl „Ona je drzá“, ale ona
3. je prostě upřímná. Ona když se jí nelíbí: jaký máte ponožky, tak ona vám
4. to prostě řekne. „Paní učitelko, to je jako fakt hrozný: tydle ty ponožky, to nenoste“.
5. ((*smích*)). Ona to tak prostě cítí: tak to řekne. Jo, jsou takový upřímný tady v tomhle
6. tom. Prostě přímí. Když jsou naštvaní, no tak prostě se bijou, když jsou smutní,
7. tak prostě pláčou, když je pohřeb, tak všichni jsou hotoví, když je svatba, tak
8. všichni se baví. A oni o nás, jako o neromech říkají, že vlastně, že když se bavíme
9. a třeba jsou narozeniny.
10. **T: =Že máme jako masku pořád jako jo?**
11. Ne, ne, to ne, ale že neumíme utrácet a neumíme se bavit. Že když máme svatbu,
12. tak potom ještě všechno schováme, jako na další den. A tak že jsme takoví: že
13. moc šetříme. Říkají „Paní učitelko, moc šetříte. To musíte jako trošku.“
14. ((*rozhazuje rukama*)) Tak říkám „Dobře, ale já když to rozházím teď, tak
15. vím, že druhý den mi to nezbyde.“ A oni říkají „To neva, ono nějak bude“.
16. Takže my plánujem, jako kdyby a oni neplánujou vůbec. Málokdo. A tak jako
17. jinak to mají prostě s tím hospodařením a se vším, jo. A to je možná i ten
18. životní postoj, ze dne na den. Jako dneska je tak, pak odnesu to do šrotu,
19. za to budu mít peníze, ty třeba propiju, pak zas další den bude něco anebo
20. si to ukradnu. Pak sedí ve vězení, oni za to nemůžou, za to může ten,
21. kdo je tam posadil, že jo. A pak zase znova dokola.

Interpretace:

Bezelstná upřímnost romských žáků (2: „jsou tak strašně lidský“, 3: „je prostě upřímná“, 5: „to tak prostě cítí, tak to řekne“, 5: „jsou takový upřímný“, 6: „Prostě přímí“) je mluvčí

kategorizována jako přirozená součást jejich charakteru (1: „to je mentalitou. Stoprocentně si myslím, že to je fakt mentalitou“). Příkladem spontánnosti romského přístupu je s netaktností hraničící upozornění na styl oblékání učitelky (4: „to je jako fakt hrozný, tydle ty ponožky, to nenoste“). Povahové vlastnosti Romů jsou zobecněny do charakteristického projevu emoci (6-8: „Když jsou naštvaní, no tak prostě se bijou, když jsou smutní, tak prostě pláčou, když je pohřeb, tak všichni jsou hotoví, když je svatba, tak všichni se baví“). Zároveň jsou z romské pozice parafrázovány typifikované vlastnosti neromů (11-12: „že neumíme utrácet a neumíme se bavit. Že když máme svatbu, tak potom ještě všechno schováme“, 13: „moc šetříme“). Tazatel při jmenování typifikovaných vlastností neudržel roli naslouchajícího a aktivně se zapojil do tématu. Zde s trochou generalizované sebeprojekce vyslovil nesprávný odhad (10: „Že máme jako masku pořad jako jo?“, 11: „Ne, ne, to ne“). Mluvčí na příkladu chování neromů v rámci svatby vytvořila hodnotící dichotomický soud ve formě „my-oni“ (16: „Takže my plánujem, jako kdyby a oni neplánujou vůbec. Málokdo.“, 17: „jinak to mají prostě s tím hospodařením a se vším“, 18: „životní postoj, ze dne na den“). Romský přístup k životu je tradičně romantizující, to znamená, že neromové jej dokáží obdivovat, ale nedokážou realizovat. V tomto duchu vyznívá konstrukce uvažování Roma v záležitosti obstarání si financí (18-21: „dneska je tak, pak odnesu to do šrotu, za to budu mít peníze, ty třeba propiju, pak zas další den bude něco anebo si to ukradnu. Pak sedí ve vězení... A pak zase znova dokola“). V této konstrukci si mluvčí neodpustila sarkastickou poznámku (20-21: „oni za to nemůžou, za to může ten, kdo je tam posadil, že jo“), což znamenalo jasný signál k udržení si odstupu od takových praktik a způsobů uvažování.

Monitorovací pozorovatelé „odjinud“

IR: Romové nemluví romsky, proč je specifikovat?

1. A divil se, že neučíme v romštině, jo? On si myslel, že jsme nějaká jako komunitní
2. škola úplně. ((*pobaveně*)) Není v obraze no. Nebo s „Amnesty International“, jestli
3. to říkám dobře, tady byli. Oni se asi divili, že tady nemáme všude mříže! ((*smích*))
4. Přitom tohle je normální škola, akorát tady převažují romský děti. Všechno jede
5. úplně stejně. Specifikama, že se já nevím různý jo, kulturní. Ale je to normální škola.
6. **T: Že oni sem přijdou, všemu rozuměj, hnedka řeknou, jak to děláme špatně.**
7. No, přitom tady nežijou, vů:bec neznají zázemí. To je takový krátkozraký pak. To
8. je pravda.
9. **T: A zase výuka v romštině.**
10. Ale děcka neznají tu romštinu. Takže to nejde.

Interpretace:

Proces monitorování edukace na romských školách probouzí u mluvčí pocit nekompetentnosti ze strany úředníků (1: „divil se, že neučíme v romštině“), což dokládá poznatek o reálných jazykových dovednostech romských dětí (10: „Ale děcka neznají tu romštinu“, 2: „Není v obraze no“). Neznalost poměrů je vytknuta i členům nadnárodních organizací (3: „Oni se asi divili, že tady nemáme všude mříže!“). Dotčenost mluvčí dokládá zdůraznění identity školy (4: „Přitom tohle je normální škola“, 4: „Všechno jede úplně stejně“, 5: „Ale je to normální škola“), která i přes etnické složení žáků má být brána jako škola běžná. Podporu kritickým připomínkám mluvčí vyjádřil i tazatel narativizací (6: „hnedka řeknou, jak to děláme špatně“). Mluvčí se ve své argumentaci dopracovala i k vysvětlení mylných představ úředníků nebo členů nadnárodních organizací (7: „přitom tady nežijou, vůbec neznají zázemí. To je takový krátkozraký“).

Učitelka C

Nadtéma: Didaktika ve službě sociální pedagogiky

Kategorie:

- *Osobní životní zkušenost učitelky.*
- *Učitelka mamina.*
- *Škola jako místo sociální péče.*
- *Nepodněty rodičů.*
- *Změna v systému.*
- *Inovace do výuky.*
- *Jak učit?*
- *Sisyfóská práce učitele.*

Osobní životní zkušenost učitelky

IR: Je třeba dívat se na Romy jaký jsou a na tom stavět.

1. T: A když to vztáhneš na sebe?

2. Jakože, co mi to dalo, co mi to vzalo? Tak si myslím že (0.5) že mě
3. to vycvičilo ((*mluví rozvážně*)) Vycvičilo možná k větší toleranci.
4. Naučila jsem se strašně moc o sobě, o zvládnání nějakých situací,
5. konfliktních, neříkám, že dycky jsem je zvládla dobře, ale už jen to,
6. že tam těch konfliktních situací bylo hodně. To, že jsem poznala lidi,
7. kteří jsou, kteří jsou, jakože i přes tu svoji slupku, která je strašně jako
8. taková útočná: dokážou být strašně krásný osobnosti a myslím teď ty
9. děcka. Jako ta slupka, ta slupka prostě jenom slupka, a že vevnitř jsou
10. to malý děti, který chtějí jenom tu lásku a tu péči, prostě. A proto (1) a protože

11. neví, jak jinak to projevovat, jak si o to říkat, tak to dělaj tímhle způsobem.
12. A taky to že, pokud chceme vychovávat jako někoho, kdo je takhle jako jinej,
13. tak musíme být prostě vždycky konkrétní: a využívat k tomu ty věci,
14. který jsou primární. Což znamená právě: výtvarka, drama, hudba.
15. Zapojovat všechny tyhle věci.
16. **T: =V podstatě vycházet od těch dětí a ne jako od sebe?**
17. Jo: dívat se a hlavně se dívat na to jaký jsou a právě a stavět ty věci na tom,
18. jaký jsou a ne na tom, jaký by jsi chtěl, aby prostě byly. Ale nebyt naštvanej
19. na to, že nejsou takoví jaký ty chceš. Ale vzít je takový: jaký jsou,
20. protože pak je můžeš začít vychovávat. Když je začneš akceptovat, tak je můžeš
21. začít vychovávat. Jakmile na ně budeš naštvaný, že jsou jiný než jaký ty
22. chceš, aby byly, tak to není výchova, to je (1) to jako to nic není. To nevede
23. nikam. A taky možná mě naučily takový to jak žijou právě to ze dne na den,
24. takový to nestarám se, nezajímá mě. Takový to živočišno: Oni jsou prostě
25. živočichové jo a to je hrozně hezký na nich. To se mně na nich jako líbí.
26. A to, že dělají věci spontánně.
27. **T: No.**
28. A tohle si myslím jim musíme nechat, že to je prostě jejich. Že v tomhle
29. je nemůžeme měnit. Našima očima je to moc, přetažený za pačesy,
30. prostě. Ale jo ale, ale, je to jejich. Je to tam a je to co na nich obdivujem.
31. Takže my se to musí:me. My je musí:me naučit to trošku jako vědět,
32. kdy to můžou využít, a kdy už se to jako nemá: Trošku to socializovat.
33. Trošku tomu dát nějaký rysy, kdy můžeš říct někomu “Jdi do hajzlu”, a kdy
34. mu to říct nemůžeš prostě.
35. **T: Jo.**
36. A nebo změnit, změnit potom, abys mu neřekla tady tohle, ale abys
37. mu třeba řekla: “Dneska mě ale pěkně štve:š.” Takže změnit jakoby ten obsah.
38. Jako, ať když jsou naštvaní, dej to najevo, jako dobře, ale pojďme
39. změnit tu formu jakou to říká:š.

Interpretace:

Pedagogickou zkušenost mluvčí interpretovala v rozvoji své osobnostně sociální zóny, konkrétně ve zvládnání konfliktních situací (4, 5, 6) a v projevování tolerance (3: “Vycvičilo možná k větší toleranci”). V další části své výpovědi už hodnotila získané zkušenosti v kontextu poznání osobnosti romských dětí (8: “strašně krásný osobnosti”, 10: “malý děti, který chtějí jenom tu lásku a tu péči, prostě”). Agresivní projevy chování romských dětí eufemizovala jejich sociální nezralostí (11: “neví, jak jinak to projevovat”) a odkazem na vnější efekt fasády slupky (7, 9) “která je strašně jako taková útočná” (7). Další složkou specifického životního stylu romských dětí je bezstarostnost (23: “jak žijou právě to ze dne na den”), živočišnost (24) a spontánnost (26). Tyto projevy jsou pro mluvčí hodny obdivu (25: to je hrozně hezký na nich. To se mně na nich jako líbí”, 30 “je to co na nich obdivujem”). Více jak polovinu sdělení zaměřila mluvčí na edukační rady ohledně jinakosti Romů (12: “A taky to že, pokud chceme vychovávat jako někoho, kdo je takhle jako jinej, tak musíme být prostě vždycky konkrétní). Tazatel se kooperativně připojil dotazem na výchovný přístup (16). Jiná

rada se týkala dilematu přijetí chování romských dětí (třikrát zopakován výraz “jaký jsou” – 17, 18, 19) versus napravování (dvakrát výraz “naštvaný” – 18, 21). Mluvčí se přiklonila ke způsobu přijetí jako podmínky k efektivní výchově (19: “vzít je takový jaký jsou”, 20: “pak je můžeš začít vychovávat”). Zmíněné pedagogické dilema se projevilo i v míře změn, kterou je adekvátní požadovat. Z mocenské nadřazené pozice učitelky Neromky vůči romským dětem mluvčí obhajovala přirozenou divokost romských dětí (28: “Že v tomhle je nemůžeme měnit”). Naopak (31, 32, 33: “trošku”) měnit je třeba vulgární mluvu (33: “Jdi do piče”), kdy záměrem je “socializovat” (32) obsah a formu mluvy (37: “Dneska mě ale pěkně štveš”). Tímto aktem si mluvčí prosadila plnost emocí v chování romských dětí.

Učitelka mamina

IR: Musíš mít mateřský pud.

1. **T: Mluvilaš o tom, že romský děcka dost ztratily na začátku svého života.**
2. **Můžeš to jako učitelka dohnat?**
3. Mám pocit, že to je strašně těžký: protože pak už se na to nabalujou další
4. a další věci, který po nich ta škola vyžaduje a je to strašně rychlý:
5. pro ně, takže pak už není čas to kdy prostě dohánět. A pak ty děcka,
6. který byly šikovný: jako, že jich tam byla spousta velmi šikovných,
7. tak, tak se s tím nedalo prostě pracovat. Jako rozhodí ti to jeden a už se vezeš.
8. A pak je tam třeba další se k němu přidá že jo: a už to jakože jede. A mám
9. pocit, že spíš ty paní učitelky potom spíš musí vyjít jako že
10. jsou maminy. Jako že musíš mít ten primární mateřský pud k nim jakoby
11. mít, který jako oni potřebujou, aby to nějakým způsobem fungovalo.

Interpretace:

V tazatelově otázce byla předpokládána opožděnost sociálního a kognitivního vývoje romských dětí, způsobená rodinnou socializací (1, 2). Mluvčí tento názor podpořila odkazem na náročnost a tempo výuky v běžné škole (3: “to je strašně těžký“, 4: “je to strašně rychlý”, 5: “pak už není čas to kdy prostě dohánět”). Své názory prezentovala ve formě pocitové (3), čímž aplikovala strategii zjemnění svých relativně konzervativních a definitivních závěrů. Vědoma si radikálnosti svého tvrzení upozornila na negativní dopady sociálního prostředí v romské třídě, které zažila (7: “se s tím nedalo prostě pracovat“, 7: “rozhodí ti to jeden a už se vezeš“, 8: “další se k němu přidá žejo a už to jakože jede”). Zároveň mluvčí zvýznamnila hromadný potenciál romských dětí (6: “byly šikovný... spousta velmi šikovných”). Místo kognitivního deficitu mluvčí zvýznamnila citové potřeby romských dětí (11: “který jako oni

potřebujou”). O jejich naplnění se starají učitelky (9: “spíš ty paní učitelky potom spíš musí vyjít jako že jsou maminy”, 10: “musíš mít ten primární mateřský pud”).

Škola jako místo sociální péče

1. A sami učitelky dycky říkaly, že pak jim přijdou poděkovat, ty děcka:
2. protože pak už jim jindy nikdo o ně tak nestaral, jako na té škole. A i
3. když to bylo s takovým tí:m, jako nějakým rypákem, prostě že si na ně
4. udělal tak, tak ((*gestikuluje*)) pro ně je to to místo, kde, kde cítí, že je má
5. někdo rád a kde cítí, že jim chce někdo pomoci. To je první a poslední:
6. místo, kde oni cítí: že jim chce někdo pomoci.
7. **T: V rodině teda myslíš že ne?**
8. Ne, ((*rezolutně*)) tam se o ně nikdo nestará.

Interpretace:

Fungování (romské) školy je v ukázce ukotveno do podpory sociální soudržnosti a rozvoje romských žáků ze strany pedagogického sboru. Mluvčí si své názory stvrdila odkazem na zkušenost ostatních (zasloužilých) učitelek (1: “sami učitelky dycky říkaly, že pak jim přijdou poděkovat, ty děcka”). V tomto smyslu je “pak” použito jako rozlišení mezi věkem dítěte a následným dozráním do dospělosti. Binarita příběhu spočívá na kritériu času docházky do školy a času po opuštění této školy (2: “nikdo o ně tak nestaral, jako na té škole”). Poukaz na nevhodné projevy chování (3: “bylo s takovým tím, jako nějakým rypákem”) měl zdůraznit náročnost práce učitele na romské škole. Klíčová pasáž výpovědi směřuje do označení školy jako místa pomoci (4: “pro ně je to to místo, kde, kde cítí, že je má někdo rád”, 5: “cítí, že jim chce někdo pomoci”). Patetický efekt významu školy pro romské děti mluvčí stvrdila rezolutní jakostní diferenciací mezi vlivem školy (6: “první a poslední místo, kde oni cítí, že jim chce někdo pomoci”) a vlivem rodiny (8: “tam se o ně nikdo nestará”).

Nepodněty rodičů

IR: Rodiče je od mala nerozvíjej, což se těžko dohání.

1. **T: Víš já třeba přemýšlím o tom, že je to i otázka toho, že když**
2. **vychovává prostě nezletilý dítě že jo: jiný dítě, nebo v podstatě**
3. **nějaký už od batolecího věku nahoru třeba, nebo já nevím odkdy,**
4. **tak prostě jim chybí hlavně asi komunikace. A proto ty děcka jakoby**
5. **ztratí to, co jsme říkali na začátku.**
6. Hm, hm ((*souhlasně*))
7. **T: Takže tady asi chybí ta matka která nebo i otec samozřejmě**
8. **v nejlepším případě, aby jako rozvíjely ty lingvistický dovednosti.**
9. Jim chybí všechny. Jim chybí všechno. Všechny strategie, všechny strategie
10. zvládání života, situace, všeho. Vem si to, kolik se jako naučí:š právě v té

11. rodině, že rodina je prostě základ. Jako kolik já mám odkoukanýho od mojí:
12. maminky prostě. Všechny tyhle věci dělám stejně a tím jak třeba ti rodiče
13. žijou nějak
- 14. T: =No**
15. anebo se o to dítě často nestarají a ty děcka si dělají, co chtějí. Tak ty děti
16. na ně jako nazírají na ně, neví, co ty rodiče dělaj doma nebo ty rodiče nedělaj
17. nic. To znamená, že jako ten příklad samozřejmě z té rodiny si vezmou
18. samozřejmě jakoby špatný: nebo žádný: A pak, a pak nastupujou
19. ty jejich vlastní pravidla, aby mohly dělat to, co chtějí a nebo tak jako
20. prozkoumávají ten život na vlastní pěst, prostě. A pak dochází ke
21. spoustě těch konfliktů a ke spoustě prostě ((2)) ke kriminalitě a
22. dalším jakoby věcem.

Interpretace:

Dotaz tazatele (1-8) měl podobu vyslovení tvrzení (1: když vychovává prostě nezletilý dítě že jo, jiný dítě”) s argumentací (4: “jim chybí hlavně asi komunikace”, 8: “aby jako rozvíjely ty lingvistický dovednosti”). Diskursivně tak tazatel vyzval mluvčí, aby vyjádřila souhlas (6) nebo nesouhlas. Mluvčí reagovala generalizujícím názorem (9: “Jim chybí všechny. Jim chybí všechno. Všechny strategie, všechny strategie, zvládání života, situace, všeho”). V tomto názoru mluvčí pomocí triády “všechny”, “všechno”, “všeho” vyhrotila svůj názor do extrému. V následné argumentaci tak získala prostor pro stvrzení důležitosti rodičovské socializace jako základu pro život (10: “Vem si to, kolik se jako naučíš právě v té rodině”, 11: “kolik já mám odkoukanýho od mojí maminky”). Pro romskou rodinu mluvčí zvolila negativní přístup výchovy (15: “anebo se o to dítě často nestarají”, 16: ty rodiče nedělaj nic”), který ústí do špatných vzorů (17, 18) a reaktivní výchovy (15: “ty děcka si dělají, co chtějí”, 18: “pak nastupujou ty jejich vlastní pravidla, aby mohly dělat to, co chtějí”, 20: “prozkoumávají ten život na vlastní pěst,”). Mluvčí prognostikovala pomocí strategie narativizace těmto romským dětem kriminální budoucnost (20: “A pak dochází ke spoustě těch konfliktů a ke spoustě prostě ke kriminalitě”).

Změna v systému

- 1. T: No a můžeš třeba něco změnit třeba z hlediska zákona, co bys třeba,**
- 2. pro co bys zvedla ruku v parlamentu vzhledem k romákům?**
3. To je dobrý: ((2)) no, chmchm. Já si myslím, že se musí změnit jako ten
4. systém toho jejich prostě vzdělávání a celý ten systém těch dávek a
5. tady toho. Rozhodně jako zavé:st, prostě “Neposíláš děti do školy, nedostaneš
6. dávky! Zdar.” ((důrazně)) A hm, a potom, a potom bych ještě ty školy si
7. myslím jako upravila, rozhodně bych upravila to kurikulum pro ně. Eště jinak.
- 8. T: Jak? To je zajímavý**
9. =Určitě bych to (1) bylo by to více koncipováno jako na speciálních školách.

10. I když já nemám ráda rozdíl mezi speciální školou a normální školou, ale
11. myslím tím že třeba, bych tolik na ty děcka netlačila v rámci toho jako času.

12. T: No.

13. Dala bych jim víc prostě prostoru třeba v té první třídě, té druhé třídě, aby,
14. aby to mohly třeba fakt jako opakovat nebo aby mohly hmm, aby to prostě
15. tempo bylo rozhodně pomalejší a (1) a takhle bych to jako koncipovala
16. prostě od té jedničky až do té devítky.

Interpretace:

Výměna otázky a odpovědi se nesla v duchu vzájemné podpory tazatele (8: "To je zajímavý") a mluvčí (3: "To je dobrý"). Propojení aktivní školní docházky (4: "systém toho jejich prostě vzdělávání") se sociální situací v rodině (4: "systém dávek") považuje mluvčí jako odrazový můstek ke změně (6: "Neposíláš děti do školy, nedostaneš dávky! Zdar). Její konstrukce vychází z předpokladu paralelní pomoci státu a rodinné snahy, tedy ve smyslu reciprocity. Naléhavost změny podpořila imperativy (3: "se musí změnit", 5: "Rozhodně jako zavést"). Další změny už se týkaly kurikula, resp. způsobu výuky romských žáků (11: "bych tolik na ty děcka netlačila v rámci toho jako času", 13: "Dala bych jim víc prostě prostoru", 15: "tempo bylo rozhodně pomalejší"). Mluvčí odkázala na příklad podmínek edukace ve speciálních školách (9, 10), vzápětí však vyjádřila sympatii k běžnému typu školství. V duchu inkluze by tak "rozdíl mezi speciální školou a normální školou" (10) nebyl zřetelný.

Inovace do výuky

IR: Ve školách chybí relaxace.

1. Co jsem ještě neřekla. Co bych ještě, rozhodně bych do těch škol zavedla je
2. nějaká jako smyslová výchova a relaxace. To bych rozhodně, do těch, do toho
3. kurikula zavedla. Protože to jim hrozně chybí: Oni jsou strašně jako
4. rozpolcený a potřebují v tom dni se zastavit a jenom prostě být. Aby po nich
5. nikdo nic nechtěl, oni potřebují ten opak jaký jsou prostě. A to je tady tohle.
6. To je ta relaxace a vydechnutí a pak se potom cítí jakoby dobře. Jsou
7. Uklidněný: Muzikoterapii. Rozhodně s nima, eště do těch škol muzikoterapii,
8. protože to je jim blízký:

Interpretace:

Mluvčí reflektovala svou profesní zkušenost s romskými žáky do osobnostní domény kurikula, kde konkrétně doporučovala dosažení efektu zklidnění se (4: "potřebují v tom dni se zastavit a jenom prostě být") jako vyvážení jejich přirozené divokosti (5: "potřebují ten opak jaký jsou prostě"). Pro tyto účely navrhla zavedení inovativních předmětů do výuky (2: "smyslová výchova a relaxace"). Naléhavost splnění této podmínky dokládají výrazy (1, 2:

“rozhodně bych zavedla”, 3: “to jim hrozně chybí”, 3: “jsou strašně rozpolcený”). Efekt zklidnění se má za cíl oddálit školní stres z výkonu, který bývá pro romské děti strašákem (6: “relaxace a vydechnutí a pak se potom cítí jakoby dobře”). Forma zklidnění se může být i aktivizační, což mluvčí doložila typifikovanou (tedy očekávanou) zálibou romských dětí v hudbě (7: “Rozhodně s nima, eště do těch škol muzikoterapii”).

Jak učit?

1. Frontální výuka, to zapomeň prostě. Frontální výuku ne, ne, ne:
2. Musíš být názorný, názorný a názorný: Jako tak jak ve speciálních školách
3. prostě zjistit, co všechno funguje, jakože vždycky (0.5) už ti nevyjmenuje
4. všechny ty principy, ale jako všema smysly vní:mat. Já jsem třeba byla
5. na hodině dějepisu, paní učitelka tam zrovna říkala, o první republice nebo co.
6. A pro ně je první republika pojem: “Jako co to je?” Jako úplně mimoňský,
7. jako nedokážou si dát věci do souvislostí vůbec. Potřebujou, aby se z toho
8. vytáhlo třeba něco, co je nejdůležitější a pak to dělat jakoby třeba metodama,
9. myslím si té dramatické výchovy, třeba že to jako fungovalo, že se na to
10. naučily ty děcka a názorně hlavně a aby si mohly něco vyzkoušet.

Interpretace:

Úspěšnost vzdělávání romských žáků je podmíněná respektováním jejich způsobů poznávání (2: “Musíš být názorný, názorný a názorný”, 3: “zjistit, co všechno funguje”, 4: “všema smysly vnímat”, 8: “dělat jakoby třeba metodama, myslím si té dramatické výchovy”). Klasická herbartovská výuka založená na pozornosti žáků a výkladu učitele je mluvčí zamítnuta (1: “Frontální výuka, to zapomeň prostě. Frontální výuku ne, ne, ne”). Trojitý zápor zdůrazňuje nejen přesvědčení mluvčí, ale i její profesní zkušenost. V řádcích 4, 5 mluvčí dokumentuje neúčinnost klasické výuky, založené na výkladu pojmů (5: “učitelka tam zrovna říkala, o první republice”) a na abstraktně koncipovaném učivu (6: “pro ně je první republika pojem: Jako co to je? Jako úplně mimoňský”) Výraz “úplně mimoňský” odkazuje na rčení “být mimoň” znamenající absolutní nepochopení, o čem je řeč. Hlavní doporučení mluvčí stojí na tzv. Jádrovém (kmenovém) učivu (8: “vytáhlo třeba něco, co je nejdůležitější”).

Sisyfská práce učitele

1. Mně jako na tom vadilo spíš to, ale asi je to normální hledání, že ty se
2. snažíš, ty se prostě snažíš, aby to šlo, jako že: když. A vlastně po skončení
3. té hodiny zjistíš, že jseš úplně brutálně vyřízenej, protože je tak hrozně

4. podporoval a jim je to vlastně úplně jako
5. =T: Šumák:k
6. Šumák. A nebo jim to není šumák, ale je to tak dlouho: dlouhodobá práce.
7. A já jsem věděla jako že potřebujou podporovat. Že potřebujou jako to dobrý
8. slovo, ale pak seš prostě vyří:zenezj akorát. A pak oni ti řeknou, jdi do piče,
9. takže pak by ses akorát (2) Tak k čemu tady jsem? Jsem hlupá:k
10. teda? ((*naštvaně*)) Jako, že já se tě teď snažím podporovat a ty mi
11. jako řekneš tady tohle a vím, že to nemůžu vzít osobně, protože to jako
12. bylo jejich jako výlev jako, ale ale, vždycky mě to rozhodí.

Interpretace:

Výuka na romské škole je specifická náročností učitelkých snah na probouzení motivace žáků k učební aktivitě (2: “snažíš, ty se prostě snažíš”, 3: “jseš úplně brutálně vyřízenezj”, 3: “hrozně podporoval”, 8: “seš prostě vyřízenezj akorát”, 10: “se tě teď snažím podporovat”) a následném nedocení této snahy učitelky ze strany žáků (4: “jim je to vlastně úplně jako...šumák”, 8: “A pak oni ti řeknou, jdi do piče”). Přesvědčení učitelky zůstává na požadavku potřebnosti a podpory romských žáků i přes negativní zpětnou vazbu (7: “jsem věděla jako že potřebujou podporovat. Že potřebujou jako to dobrý slovo”). Ve výpovědi je identita učitelky dočasně přenesena do identity ženy, která se nezavděčí. Osobní emoční zainteresovanost učitelky je kontextualizována do regulace očekávaného zklamání (1. “Mně jako na tom vadilo “, 12: “vždycky mě to rozhodí”). Překonávacím nástrojem proti vyhoření je odosobnění se (11: “vím, že to nemůžu vzít osobně”) a přehozením zodpovědenosti na stranu romských žáků (12: “jejich jako výlev”).

Nadtéma: Hodnota vzdělání závisí na sociální identitě

Kategorie:

- *Potřeba lásky jako edukační východisko.*
- *Smysl hodnoty vzdělání.*
- *Jsem Čech a Rom?*
- *Kulturní specifika ve vzdělávání.*

Potřeba lásky jako edukační východisko

IR: Jim chybí sdělení, že je máš rád.

1. T: A myslíš jako vážně, že ten mateřskej pud jako nemají uspokojenezj?
2. Že ti přijde že, když teda ztratily na začátku života nějakou
3. vzdělávací jakoby složku nebo poznávací spíš, tak že na to třeba
4. má i vliv nějak citová výchova v tom?
5. A já si myslím, že (2), že možná nebyly úplně citově uspokojeny:

6. protože ((*mluví s rozvahou*)) protože mě přišlo jako že byly strašně
7. neukotvený a možná to kdyby jim někdo (0.5) Že kdybys jim ukazoval jak je
8. máš jakoby rá:d a jakože s takovou tou láskou, že vytyčuješ ty hranice ale
9. jako jsou to (1) Každý: člověk potřebuje podle mě mít vytyčený hranice,
10. aby jako věděl. Dává mu to pocit jistoty ty hranice. Ale oni jako by žijou,
11. žijou hodně sami, že jich jako maminka má strašně moc děcek, že jo a
12. chová se k dětem (1) Jako oni je mají určitě rádi, ale chovaj se k nim tak,
13. jakože drsně, prostě, tak ty děcka si žijou vlastní život a dávaj si vlastní ty
14. hranice. A, teď jsem se do toho zamotala (1) Ale prostě chtěla jsem říct, že
15. si myslím, že , že hmm ((*přemýšlí*)) u mě je to dycky asi o těch hranicích.
16. Jakože ti rodiče jim nedají ty hranice, takový ty ale s tou láskou, oni si je
17. začnou vytvářet sami, ale pak si začnou vytvářet ú:plně jako divný, nějaký
18. svoje, pak je to o tom, že jsou to děcka ulice. Takže se snaží ty jejich hranice
19. jsou ú:plně jiný a ten jejich svět je úplně jakoby jinej. A možná jim chybí
20. takový to jako, obejmutí a takový ty věci jako “Jó, já tě mám rád, jako
21. teď tady spolu dohromady něco uděláme a všechno bude dobrý” A možná
22. z toho, že tohle jako, mám pocit že neměly a nemaj, pramení potom
23. ty problémy, které jakoby jsou.

Interpretace:

Východiskem tvrzení mluvčí je generalizující soud o citových potřebách každého člověka (9: “Každý člověk potřebuje podle mě mít vytyčený hranice, aby jako věděl. Dává mu to pocit jistoty ty hranice.”). Mluvčí vytvořila kauzalitu sociálního chování založenou na principu akce - reakce. Příčinou problémů v chování romských dětí (23) je absence hranic a citového uspokojení (12: “Jako oni je mají určitě rádi, ale chovaj se k nim tak jakože drsně”, 16: “ti rodiče jim nedají ty hranice, takový ty ale s tou láskou”). Sekundárně byla zmíněna i vícečetnost romských rodin, která způsobuje méně času a prostoru na individuální výchovu (11: “že jich jako maminka má strašně moc děcek”). Důsledkem citového strádání pak je nastavení vlastních pravidel romskými dětmi (10: “oni jako by žijou, žijou hodně sami”, 13: “ty děcka si žijou vlastní život a dávaj si vlastní ty hranice”, 16: “si je začnou vytvářet sami”) a přijmutí znevýhodněné sociální identity (18: “jsou to děcka ulice”, 19: “ten jejich svět je úplně jakoby jinej”).

Smysl hodnoty vzdělání

1. Ale je tam pak jenom problém s tím jejich chová:ním. Jako asi s tím, s tím,
2. jak se prostě projevujou jako na veřejnosti. Prostě s tím že, jsou hrozně
3. hlučný: že jdou, vrá:žej, konfliktní a tohle. Protože pak je to těžký dát
4. takový děcko jako někam. Nejdří:v bys ho musel v uvozovkách v té speciální
5. škole trochu naučit jak se chovat a trošku jako ho usměrnit a pak ho můžeš
6. jako dát aby jako mohl plně rozvíjet. U nich je hrozně těžký taky vědět
7. (0.5) Oni vůbec neví, proč do té blbě školy mají chodit? Jako co je cílem toho?
8. Jako, že vů:bec nechápou! Jako motivovat je k tomu, že to má nějaký

9. smysl, je strašně těžký.

Interpretace:

Mluvčí upozornila na podstatný fakt, že romské děti si svou vzdělanostní dráhu komplikují neadekvátním chováním (1: “problém s tím jejich chováním”, “jsou hrozně hlučný, že jdou, vrážej, konfliktní). Kauzalita takového chování vede k problému umístění těchto dětí běžných škol (3: “pak je to těžký dát takový děcko jako někam”). Základem edukace romských žáků je normování jejich chování ve škole a na veřejnosti (5: “trochu naučit jak se chovat a trochu jako ho usměrnit”). Údiv mluvčí se týká zejména absence ponětí u romských žáků, proč chodit do školy (7: “Oni vůbec neví, proč do té blbě školy mají chodit?”, 8: “vů:bec nechápou!”, 9: “je strašně těžký”). Její frustraci dokládají jakostně hodnotící adjektivum (“blbě školy”) a adverbia (“vůbec”, “strašně”).

Jsem Čech a Rom?

1. T: Mají se v dějepisu říkat romský: dějiny?

2. Já si myslím, že právě jako jo, že by tam měla být, ale oni si často jako k tomu
3. staví tak, že nechtěj. Že jako se nechtěj bavit o romské kultuře. My jsme
4. přece Češi, my jako, my, my patříme sem. My tu historii nepotřebujeme znát.
5. Vlastně to, i proč mají takové problémy je zase ta neukotvenost, ale je to
6. neukotvenost tentokrát jako v národnosti nebo jako v tom že: “Jsem Rom anebo
7. Čech?” Já ty děcka vidím jako že stojí: jakoby nad propastí: Jednou noha se
8. jmenuje, já jsem Čech a druhá noha prostě se jmenuje já jsem Rom. A takhle
9. se jim ty nohy rozjíždijou. A myslím, že i v tom, že neví jestli jsou ti a nebo ti,
10. tak jak je tam ta rozháranost tak to zase může způsobit ty konflikty, prostě
11. konflikty s těma jako, s těma bílejma. A jak jsme dělaly tu multikulturu,
12. tak jsme se vlastně chtěly bavit o romské historii a procházely jsme s něma
13. jak to bylo jako dřív formou toho drama teda a (0.5) spíš jako jim to
14. bylo jedno, prostě. Prostě, jo jako nebylo pro ně důležité:
- 15. T: Klasickej dějepis, kterej nebaví skoro nikoho nikdy. Asi se tam**
- 16. říká špatně ta forma ((úsměvně))**

Interpretace:

Požadavek na vlastní jazyk, kulturu, vzdělání je zakotvený v Ústavě. V edukační a sociální praxi romských žáků však paradoxně občas platí opak (2: “k tomu staví tak, že nechtěj”, 3: “se nechtěj bavit o romské kultuře, 13: “jim to bylo jedno, prostě. Prostě, jo jako nebylo pro ně důležité”). Důvodem je nejspíš snaha romských žáků mít identitu mainstreamové populace (3: “My jsme přece Češi, my jako, my, my patříme sem”). Mluvčí postavila vysvětlení uvedeného paradoxu do problému národnostní neukotvenosti (dezintegrace) Romů (6: “Jsem Rom anebo Čech?”). Paradox se netýká pouze faktu odmítnutí

vlastní identity, ale zejména faktu, že v ČR jsou Romové rovněž Čechy “jako poleno”, a přesto se jejich etnikum považuje za cizorodý prvek. Za touto zdánlivě jednoznačnou dichotomií se může latentně promítat i sociální problém, založený na předsudcích vůči Romům z pohledu neromské populace. Romské děti tuto sociální izolaci prožívají od narození. Mluvčí zmíněnou dichotomii metaforicky vyjádřila jako rozkročené nohy, kde pravá i levá noha patří k jednomu tělu, ale stejné nejsou(7: “stojí jakoby nad propastí“, 9: “se jim ty nohy rozjíždijou”). Vysvětlující hypotéza mluvčí je finalizována do problému konfliktů mezi Romy a Neromy (10: “je tam ta rozháranost tak to zase může způsobit ty konflikty”). Příčinou konfliktů zde není zmíněn rasismus, ale sociální diferenciací české společnosti.

Kulturní specifika ve vzdělávání

1. Mně přijde jako že i ten model, že už vlastně i to že tam třeba vyučujou jenom
2. učitelky, který jsou bílý, je vlastně špatně. Protože zase je to o tom, že
3. ty jim nerozumíš, ty nejsi jedna z nich. Ty se snažíš jim porozumět, ale často
4. jsi na ně našťvaná za věci, protože nejsou takoví: jací chceš, aby byli
5. prostě. Což je hrozně těžký pro tebe už od začátku.
6. **T: Hmm. Jenže to by zas byl problém v tom, že pokud mají být romští**
7. **učitelé: tak nemůžou být zase vzdělaný na bílej školách nebo bílýma**
8. =hmm hmmm,
9. **T: kantorama, který vlastně furt budou nutit, dělejte naši kulturu.**
10. =Hmm, Tam je vždycky ta míra té přizpůsobivosti, no. To je vždycky. Kdo
11. komu se má vlastně jako přizpůsobit? To je pro mě vždycky ta otázka. Kde je
12. ta hranice prostě? Kde ty jako Rom, žiješ v České republice se už máš
13. přizpůsobit a kde to je (0.5) ty jako Češka se máš přizpůsobit jako Romům,
14. protože tady žijou taky?

Interpretace:

Výpovědi o vzdělávání romských dětí se věnují institucionálnímu zázemí spojenému s přípravou budoucích pedagogů. Mluvčí vyšla ze své profesní praxe a zpochybnila interkulturní porozumění mezi neromskou učitelkou a romskými žáky (2: “je vlastně špatně”, 3: “ty jim nerozumíš, ty nejsi jedna z nich”, 4: “jsi na ně našťvaná”). Tento ne-dialog hodnotila negativně (“5: “Což je hrozně těžký pro tebe”). Tazatel (6-9) posunul diskusi o tématu do roviny, zda romský učitel, vzdělaný na neromských školách, bude, či nebude vhodný pro výuku romských žáků. Kontextuálním pozadím takového názoru byl předpoklad, dosud fungujícího segregovaného systému českého školství a nefungující interkulturality. Mluvčí “hzenou rukavici” přijala a diskursivně problematiku usadila do hodnoty vzájemné přizpůsobivosti při uznání jinakosti (10: “Tam je vždycky ta míra té přizpůsobivosti, no. To je vždycky”). Složitost sociální reality vyjádřila pomocí rétorických otázek (10-14).

Nadtéma: Osobní nejistota v sekundární socializaci

Kategorie:

- *Rodinná socializace.*
- *Agresivita jako projev dětinskosti.*
- *Nejsu pes, prostě.*
- *Chtějí romský děcka inkluzi?*

Rodinná socializace

1. **T: Zkus mě prosím Tě sdělit, co Ti to dalo, co Ti to vzalo? Jaký jsou?**
2. Jaký jsou no. Co mi to vzalo, co mi to dalo. Hmm ((*úsměv*)) jaký: jsou?
3. Jsou (0.5) jsou svý: no. Jsou hodně svý a mají hodně. Mají hodně komplikací,
4. který si myslím nedokážeme představit, protože nevyrostáme prostě v tom,
5. v čem vyrůstají oni. A myslím, že nemůže vůbec fungovat model, který prostě
6. je na české děti. Protože oni jsou tak specifíční, že prostě mi nemůžeme
7. vzít Rámcově vzdělávací program a říct, že výstupy osmého ročníků musí být takové,
8. takové a takové, protože ty děcka to jakoby nedají. Oni potřebují na všechno
9. strašně moc času. Jako v tomhle jsou fakt hodně specifíční ((*smích*)) jako
10. spousta děcek se specifickými potřebami, co znám prostě ze specky. Protože
11. potřebují jednak čas, jednak mám pocit, že jim prostě chybí to, co už
12. nikdy nemůžou dohnat, protože jim chybí to dětství, ta péče těch rodičů. To že
13. si s nima někdo čte pohádky, tady ty základní věci, který vlastně utváří člověka
14. a potom ten člověk na tom staví jakoby celý život.
15. **T: No:**
16. Takový ten pocit možná jako bezpečí, jistoty, ale zároveň, co se týká právě toho
17. vzdělávání nebo tak, tak ty informace, který dostaneš z těch knížek, to že
18. opakuješ jak dělají zvířátka, a tyhle základní věci vlastně jim straně chybí:
19. protože se jim nikdo v těch rodinách nevěnuje. Takže pak se potkáš s tím, že třeba
20. je děcko v šesté třídě a neví, jak dělá kůň. Neví, jak dělá žába (1) To že neznají
21. ty základy úplně ty nejprimárnější základy tak prostě pak, i kdyby jsi na to
22. postavil cokoli tak pokud ten dům nemá pevný základy, tak se Ti
23. vždycky zboří, takže vždycky budou mít, prostě jako problém.

Interpretace:

Mluvčí diskursivně oddělila socializaci romských dětí od neromských dětí (4: „protože nevyrostáme prostě v tom, v čem vyrůstají oni“). Binaritou „my – oni“ vytvořila svůj úhel pohledu, ze kterého pronáší hodnocení na základě osobní zkušenosti neromské učitelky. Socializaci romských dětí popsala pomocí výčtu problémů (3: „mají hodně komplikací“). Těmito komplikacemi jsou specifčnost (6: „jsou tak specifíční“, 9: „hodně specifíční“) a svéráznost (3: „jsou svý, hodně svý“) jako znak biologického naturelu a zhoršenou rodičovskou péči jako znak sociálních podmínek (12: „jim chybí to dětství, ta péče těch rodičů“, 13: „si s nima někdo čte pohádky“, 16: „pocit možná jako bezpečí, jistoty“).

Působení nepodnětného sociálního prostředí způsobuje opožděnost vývoje, který vede k neúspěchu v běžné škole (5: „nemůže vůbec fungovat model, který prostě je na české děti“, 8, 11: „potřebujou na všechno strašně moc času“). Jádrem sdělení tvoří generalizující soud v podobě metafor o stavění (13: „základní věci, který vlastně utváří člověka a potom ten člověk na tom staví jakoby celý život“, 22: „pokud ten dům nemá pevný základy, tak se Ti vždycky zboří“). Absence tzv. základních věcí v rodině (13, 18, 21) je považována za nenahraditelnou životní ztrátu. V obecné rovině romským dětem chybí dětství a péče (12), bezpečí, jistota (16), v konkrétní rovině je uvedený příklad jejich opožděnosti a neznalosti (20: „je děcko v šesté třídě a neví, jak dělá kuň. Neví, jak dělá žába“). Vinu za opoždění ve vývoji dává mluvčí romským rodičům (19: „se jim nikdo v těch rodinách nevěnuje“).

Agresivita jako projev dětinskosti

1. Já třeba dám příklad. Ale třeba měli jsme tak jednoho kluka, který byl
2. vyloženě jako dítě fakt ulice. Maminka se o něj nestarala, tatínek se o něj
3. nestaral. Ten kluk byl velmi vnímavý: Ale byl třeba, já jsem ho měla hrozně
4. ráda, i když jako mě poslal do piče, což bylo normální: tak, tak jsem ho měla
5. ráda, protože jsem věděla že jakoby je ryzí, že ho některý věci jako
6. mrzí, ale, ale tohle dělal aby
7. **T: =Přežil.**
8. Aby přežil prostě, no. A choval se takhle a byl schopen, byl schopen prostě
9. jako někoho klidně uhodit a jednat fakt jako hodně surově a agresivně.
10. Ale přitom jsem věděla, že je třeba jako hezkej člověk jako vevnitř, jo:
11. **T: =Hm, a myslíš že**
12. = A chtěl být, promiň, a chtěl být hrozně jako děckej. Ty děcka jsou strašně
13. dlouho děcka, jako děti. Hrozně, oni jsou hrozně, teď nevím, jestli
14. používám dobré slovo, dětinští: To možná není to dobré slovo. Ale jsou
15. hrozně naivní.

Interpretace:

Identita popisu romského dítěte ulice (2: “Maminka se o něj nestarala, tatínek se o něj nestaral”) byla vytvořena na prototypu “slupky” rváče (9: “klidně uhodit a jednat fakt jako hodně surově a agresivně”) s dobrým “jádreem” (3: “Ten kluk byl velmi vnímavý”, 5: “jakoby je ryzí, že ho některý věci jako mrzí”). Vztah mluvčí k tomuto žákovi byl konstruován na pozitivním hodnocení (3: “já jsem ho měla hrozně ráda”, 10: “je třeba jako hezkej člověk jako vevnitř, jo”), ačkoli své agresivní chování projevoval i vůči učitelce (4: “i když jako mě poslal do piče”). Důvodem přijetí tohoto žáka učitelkou byla jeho sociální nevyzrállost. (12: “Ty děcka jsou strašně dlouho děcka”, 13: “Hrozně, oni jsou hrozně...dětinští”, 15: “hrozně naivní”). Výrazy “strašně”, “hrozně”, stejně jako odmítnutí dokončení tazatelovy poznámky

(11) evokují pedagogický zájem mluvčí věnovat se rozvoji sociálních dovedností takto znevýhodněného žáka.

Nejsu pes, prostě

IR: Romáci jedou podle svého tempa.

1. Ta dramka fungovala, jenom si ty děcka na to musely fakt hodně,
2. hodně, hodně zvyknout.
3. **T: A na co?**
4. Na co. No: ((*smích*)) na ten systém té: výuky. Na to, že po nich někdo něco
5. chce a na to, že nemůžou právě jenom sedět. Třeba, jsme jako už chtěly
6. nějaký názor znát.
7. **T: No** ((*přikyvuje*))
8. A oni: “Proč bych ti to měl říkat?” Jako že nějaký jako sebeprojevy,
9. sebeprojevování se, jako že nee.
10. **T: Hmm** ((*smích*))
11. Prostě nebudu ti říkat. Proč bych ti to měl říkat?
12. **T: A to je jako dobrá argumentace** ((*pobaveně*)), **proč bych ti to měl**
13. **říkat? Proč ti budu odpovídat?** ((*oba smích*))
14. No, to je dobrý:
15. **T: Když se mi nechce.**
16. No, to je přesný: Nejsu pes, dycky, nejsou žádný pes. **T: Jo?** No.
17. **T: Myslíš, že mají pocit, že třeba je tím degraduješ? Jako že jsi příliš**
18. **nad nima, když vlastně vedeš výuku, dáváš otázky?**
19. Oni nemaj rádi takový to jako rozkazovat, ne rozkazovat, ale
20. **=T: Jako vedení?**
21. Jo. Když jako jim řekneš: udělej tohle třeba, tak oni jsou úplně jako
22. právě ti řeknou “Nejsu žádný pes, prostě, nebudu Tě poslouchat.”
23. **T: A když je poprosíš, tak to taky ne?**
24. Haha ((*zaváhání*)). Možná tam jde o ten tón, jaký s nima mluvíš. Takže možná
25. to jako může být v tom tónu toho hlasu jak k nim jako přistupuješ. Nebo jak
26. jim to zní jako v uších. Ale já jsem se často neubránila prostě jako tomu,
27. když, když jako emocionálně mě dycky nějak tak jako hýbly tak jsem
28. nedokázala, prostě (1) Myslím, že jsem, tak jsem jak dycky říkala že nesnáším
29. učitelky, který křičí: tak si myslím, že jsem na ně taky jako byla jako pes
30. prostě občas. Jako tím, že jsem křičela. A připadala jsem si vlastně strašně
31. trapně u toho sama. Věděla jsem, že je to úplně k ničemu, ale jako že ti to,
32. že jsem to nedokázala, prostě jako ustát.

Interpretace:

Didaktická komunikace mezi učitelkou a romskými žáky stojí podle mluvčí na egu a na osobnosti. Požadavky učitelky nejsou brány jako samozřejmost k jejich plnění. To znamená, že romský žák potřebuje nejprve cítit důvěru a akceptování své identity. Učitelky jsou zvyklé podněcovat v rámci výuky pracovní (učební) tempo (1: “děcka na to musely fakt hodně, hodně, hodně zvyknout”, 4: “že po nich někdo něco chce”). Úsměvně v tomto kontextu zní reakce romských žáků na zcela běžné dotazování se učitelky k učivu (8: “Proč bych ti to měl

řikat?”). Mluvčí, vědoma si této vtípné záležitosti, zlehčila závěrečné tvrzení (9: “sebeprojevování se, jako že nee”) a pobaveně uvedla další příklad (16: “Nejsu pes, dycky, nejsou žádnéj pes.”). Mezi řádky 17-23 se předchozí odlehčená diskuse mezi tazatelem a mluvčí vrátila do analytického rámce (17: “Myslíš, že mají pocit, že třeba je tím degraduješ?, 23: “A když je poprosíš, tak to taky ne?”) Mluvčí zajímavě zareagovala nejprve racionálním důvodem (24: Možná tam jde o ten tón, jaký s nima mluvíš”) a pak svým osobním přiznáním, které rovněž usadila do práce se svým egem (27: “když jako emocionálně mě dycky nějak tak jako hýbly”). Tímto přiznáním se zařadila do stejné skupiny reagování na podněty jako romští žáci (30: “tím, že jsem křičela. A připadala jsem si vlastně strašně”, 31: “že je to úplně k ničemu”, 32: “jsem to nedokázala, prostě jako ustát”).

Chtějí romský děcka inkluzi?

IR: Su tady a ted', dál se nedívám.

1. **T: Já se zeptám jinak. Přijde Ti, že zrovna děcka chtějí chodit na**
2. **běžný: školy, který nejsou romský: že fakt ta integrace nebo dokonce i**
3. **ta sociální inkluze, že jako je dobrej model nebo není?**
4. U spousty dětí si to nedokážu představit a to z toho jedinýho důvodu
5. a to je jako ta rychlost toho vzdělávání na těch běžných školách. U některých
6. si to dokážu představit úplně v pohodě. No: my jsme se o tom vlastně takhle,
7. takhle nebavily s těma děckama. Nikdy. Jestli by třeba chtěly jít na normální
8. školu nebo tak. Jako že mám pocit, že ta jejich cílevědomost je strašně jako malá:
9. **T: Proč?**
10. (1) Protože si myslím, že v té rodině to funguje jako nějak, rodiče prostě taky
11. třeba nepracujou, tak tam není ten moto:r, proč já bych to měl dělat,
12. já se nemusím mít líp než jako, než jako
13. =**T: Myslíš, že nechťej se mít líp? Ty poměry, v kterých žijou nejsou nějaký**
14. =No nejsou vůbec, nejsou vůbec. Ale já myslím, že o tom takhle nepřemýšlí:
15. Já myslím, že oni nepřemýšlí takovým tím “Budu pracovat víc, budu mít víc
16. penez, můžu mít hezčí dům” Jim se nechce, jim se prostě nechce.
17. **T: Lenost?**
18. Hm. Myslí:m, že lenost, hm. Proč bych to, proč bych to jako dělal, když můžu
19. jako lítat po venku? A když můžu a taky neschopnost jako myšlení do
20. budoucna. To je druhá velká věc. Sem tady a ted'. Já nevím, já nebudu
21. myslet na to že budu jednou ve třiceti, ani si to nedokážu představit,
22. natožpak za dva roky, že budu na střední a něco, né: (1) to nejsou schopni
23. si vůbec představit. Oni nemaj fakt jako myšlení té budoucnosti.

Interpretace:

V odpovědi na konkrétní otázku mluvčí upřímně přiznala, že cílová skupina (romští žáci) není do tématu inkluze nijak vpuštěna (6: “my jsme se o tom vlastně takhle, takhle nebavily s těma

děčkama. Nikdy.”). Nejspíš i z tohoto důvodu jmenovala překážky, proč inkluze zatím není reálná (5: “to je jako ta rychlost... na těch běžných školách”, 8: “ta jejich cílevědomost je strašně jako malá”). Nízkou míru cílevědomosti romských žáků mluvčí ukotvila do nepodnětnosti rodinného prostředí (11: “rodiče prostě taky třeba nepracujou, tak tam není ten motor”) a slabé motivace něco v životě měnit (11: “proč já bych to měl dělat”, 12: “se nemusím mít líp”). Otázka tazatele (13) mířila na potenciál dosaženého vzdělání jako způsobu dosažení vzestupné sociální mobility. Mluvčí na tento vyslovovaný (a odhalený) záměr reagovala skočením do otázky a pomocí odporovací spojky “ale” převedla téma do oblasti jinakosti myšlení Romáků (14: “No nejsou vůbec, nejsou vůbec. Ale já myslím, že o tom takhle nepřemýšlí”). Finálním argumentem mluvčí bylo vytvořit typifikovanou vlastnost romských dětí (16: “Jim se nechce, jim se prostě nechce”). Konstrukce charakteristického neřešení budoucnosti a lenivá povaha Romů (20: “Sem tady a teď”, 23: “Oni nemaj fakt jako myšlení té budoucnosti”) vytváří jakostní zhodnocení pro smysluplnost fungování selektovaného školství.

Výchovná poradkyně A

Nadtéma: Dění v romské rodině formuje školu

Kategorie:

- *Výuka k romství.*
- *Sexuální akcelerace.*
- *Rodinné vztahy jako školní téma.*
- *Předsudky rodičů.*
- *Ne-soudržnost romské rodiny.*

Výuka k romství

1. Jak bych to řekla, že jsme jim dávaly texty, které byly hodně jakoby zaměřené:
2. na tu jejich romskou kulturu. S tím sem jako zkoušela začít, ale jsou tady,
3. bych řekla, tři skupiny dětí a i rodičů. Někteří ano, oni chtějí jakoby tu romskou,
4. to jejich romství v uvozovkách, jakoby důsledně zachovávat. Takže jsme i
5. sháněly do knihovny, romské pohádky, romskou literaturu, romské básně.
6. Tomu jsme se hodně věnovaly. Pak je tady skupina dětí, která je tak na půl.
7. Která chce dobře zvládnout jazyk majoritní společnosti, ale ještě jakoby si
8. zachovává ty romské tradice. A pak jsem se setkala vloni velmi, bych řekla i
9. nemilým způsobem s maminkou, která řekla, že ona chce, aby se její děti zařadili
10. do majoritní společnosti. A ona nechce, aby byla, aby se zpívaly v hodinách romské
11. písně, aby se tady vlastně v nich jakoby uchovávaly jejich tradice.

Interpretace:

Zdánlivě samozřejmý předpoklad posilování romských tradic a kultury na romské škole (1: „hodně jakoby zaměřené na tu jejich romskou kulturu“) není v edukační praxi tak jednoznačný. Právo na sebeurčení a svobodu vyznání ovlivňují i pragmatické důsledky obsahu vzdělávání pro uplatnění se na trhu práce a obecně ve společnosti. Relativizaci výše uvedeného předpokladu mluvčí postavila na kategorizaci požadavků romských rodičů a jejich dětí (3: „bych řekla, tři skupiny dětí a i rodičů“) a rovněž na snaze školy flexibilně reagovat. První skupina chce „důsledně zachovávat“ (4) romskou kulturu. Škola v tomto případě vstřícně reagovala (5: „sháněly do knihovny, romské pohádky, romskou literaturu, romské básně“). Druhá skupina tzv. „tak na půl“ (6) už si uvědomuje zásadní roli ovládnutí oficiálního jazyka, tedy češtiny (7: „chce dobře zvládnout jazyk majoritní společnosti“). Ojedinelý případ romské matky, vyžadující úplné kulturní ztotožnění se s mainstreamovou společností (10: „nechce, aby byla, aby se zpívaly v hodinách romské písně“, 11: „aby se... uchovávaly jejich tradice“), vyvolal paradoxně konflikt kvůli své radikálnosti (8: „bych řekla i nemilým způsobem“). Potlačení romství je tak v této ukázce považováno za nežádoucí, ačkoli se jedná o svobodné rozhodnutí dospělého člověka.

Sexuální akcelerace

1. **T: Jsou vyzrálejší?**
2. Vyzrálejší, ano. Sexuálně. Já, jestli to tak můžu říct, ale prostě sexuálně.
3. Jo, sexuálně a oni prostě to, Olašky jsou už prodané, vdané. Jo, ví, že mají
4. muže a ona mi prostě řekne „Paní učitelko, netrapte mě. Já stejně už
5. sem prodaná a mně to k ničemu nebude.“ Takže i takovýchle názory
6. těch dětí tady slyšíte.

Interpretace:

Specifickou skupinu ve škole tvoří olašské děti. Mluvčí jejich úděl ukotvila do určité osudové danosti (3: „Olašky jsou už prodané, vdané“), na jejímž základě je postavená i skepse Romek vůči vzdělávacímu systému (4: „Paní učitelko, netrapte mě.“, 5: „mně to k ničemu nebude“). Je zajímavé, že mluvčí umístila sexuální vyzralost i perspektivu blízkého sňatku romských dívek do identity dítě (5: „názory těch dětí“).

Rodinné vztahy jako školní téma

1. Oni třeba teďko, ne, po těch dnech volna, jako když se vrací. Já: to mám

2. takhle vyzporovaný: Jo, když se vrací z toho svého prostředí, tak Vám
3. řeknu, že někteří jsou tak agresivní, že Vám dokážou ublížit i někdy
4. fyzicky. Tady jsme měli případy, kdy řešíme prostě, že jsme na děcko
5. museli dát trestní oznámení, že ono napadne A to jde z rodiny, on to uslyší
6. „Ga:džo, jo, ty seš ga:džo“ oni vám tohle klidně řeknou. „Učiteli, ty seš gadžo
7. a ty mně nemáš tady co říkat.“ Jo? Nebo mi řekne, paní učitelce, babička
8. vás proklela a já vás nemusím poslouchat ((*řčeno výrazně*)). Natož,
9. abych pracovala s knihou. Jo, ale pak jsou děcka, kteří zase, máte takovej
10. vztah, že, jo to, vás objímaj, pak zase vám řeknou „Pa:ní učitelko, já jsem
11. vás dlouho neviděl, mně se po vás stýská, vám to dneska“ (1) Jo,
12. říkám, ale někdy, třeba obzvlášť když v tom rodinném prostředí řeší
13. jakoby nějakou věc. To třeba maminka, to říkám v uvozovkách, píchla
14. tatku do srdce, jo a tady se, oni přijdou a řeší to tady mezi sebou,
15. protože jsou zase propojeni jakoby ty rodiny. A teď se nám stalo,
16. že rodiny jsou tam v nepřátelském svazku, že ty děcka by se nám
17. tady (1) musíme tak přemýšlet. Ano, to zase paní učitelky v tomhle mají
18. takovou tu intuici. Jo: přemýšlet, aby se ty děti tady vůbec nepotkaly.
19. Protože to přestáváte učit a řešíte, řešíte. A nosí nám hodně problémy teda
20. z těch rodin, jak někde, jo, byli spolu, teď se pohádali. Teď to tady řeší.
21. To mně hodně taky jakoby vadí a teďko vy přijdete, máte nachystanou
22. hodinu, dá vám to tolik práce. (2) Jo, tohle učitel na jiné škole nepotřebuje
23. vědět. Musím znát, jaké to děcko, z jaké je rodiny, co ho trápí.

Interpretace:

Práce v romské škole přináší konflikty, které někdy vyústí i do fyzických napadení učitelů romskými žáky (3: „někteří jsou tak agresivní“, 3: „dokážou ublížit i někdy fyzicky“, 4-5: „jsme na děcko museli dát trestní oznámení, že ono napadne“). Agresivní projevy podle mluvčí paradoxně nejsou důsledkem interakce ve výuce, ale manipulacemi ze strany romských rodičů (2: „když se vrací z toho svého prostředí“, 5: „to jde z rodiny, on to uslyší“). Romští žáci se tak ve škole projevují rasově nenávistně (6-7: „Učiteli, ty seš gadžo, a ty mně nemáš tady co říkat“, 7-8: „babička vás proklela a já vás nemusím poslouchat“). Vyvážení extrémních projevů chování romských žáků mluvčí kompenzovala příklady prosociálního chování (9-10: „máte takovej vztah, že, jo to, vás objímaj“, 11: „mně se po vás stýská“). Téma výpovědi však zůstalo v popisu a vysvětlení agresivity romských žáků. Hlavní argument, odhalující příčinu agresivity, se týkal rodinných sporů (12: „když v tom rodinném prostředí řeší“, 14: „oni přijdou a řeší to tady mezi sebou“, 16: „rodiny jsou tam v nepřátelském svazku“, 19-20: „nosí nám hodně problémy teda z těch rodin“, 20: „Teď to tady řeší“). Škola se tak stává bojištěm vylévání frustrace dětí z romských rodin, kde se obětí potenciálně může stát kdokoli. Místo výuky (8-9: „Natož, abych pracovala s knihou“, 21-22: „teďko vy přijdete, máte nachystanou hodinu, dá vám to tolik práce“) tak učitelky zastávají roli pacifistek (17: „tady musíme tak přemýšlet“, 17-18: „učitelky v tomhle mají...intuici“, 18: „přemýšlet, aby

se ty děti tady vůbec nepotkaly“, 19: „přestáváte učit a řešíte, řešíte“). Sociální kompetence učitelek na romské škole se stávají klíčovými na rozdíl od kompetencí akademických (22-23: „tohle učitel na jiné škole nepotřebuje vědět“). Znalost sociálního prostředí je pro učitele/učitelky zásadní pro organizaci výuky (23: „Musím znát, jaké to děcko, z jaké je rodiny, co ho trápí“).

Předsudky rodičů

IR: Děti se snesou, ale rodiče se vymezují.

1. No, protože na to nejsou zase ty školy přichystané: My jsme, rozumíte, tady já
2. na druhou stranu myslím, je to moje přání (1) všech nás, aby prostě ty děti jakoby
3. žily vedle sebe. Já jsem zažila i dobu, kdy děti, měli jsme opravdu třídy, ten první
4. rok po sloučení, kdy nám blondýnky naše chodily s klukama romskými na rande.
5. Teď jsme nevěděly, jak to řešit, chodili sem všichni rádi. Tady nedošlo k nějakým,
6. jak se říkalo, tady „Budu, budu se mlátit, já se nesnesu“. Děti se snesou. Jo, děti
7. se mezi sebou (1) Já vždycky říkám, ano, děti se mezi sebou srovnají. Rodiče
8. mají ty předsudky.

Interpretace:

V ukázce je klasicky zvýznamněno obvinění, že romské děti své neadekvátní chování přejímají od svých rodičů (7: „děti se mezi sebou srovnají. Rodiče mají ty předsudky“). Toto obvinění romských rodičů je legitimizováno jednak kolektivizujícím přáním pedagožek (2: „je to moje přání, všech nás, aby prostě ty děti jakoby žily vedle sebe“), zároveň i příkladem dobré praxe (3: „Já jsem zažila i dobu... kdy nám blondýnky naše chodily s klukama romskými na rande“). Bílé pedagožky v romských školách tak byly konstruovány jako ochránkyně zájmů romských dětí. Překvapující sociální inkluzi mluvčí dokonce komentovala jako problém (1: „na to nejsou zase ty školy přichystané“, 5: „Teď jsme nevěděly, jak to řešit, chodili sem všichni rádi“). Předpokládaná nevráživost (6: „Budu, budu se mlátit, já se nesnesu“) romských a neromských dětí ve společném prostoru školy byla bagatelizována odkazem na nezátíženou sociální zkušenost dětí a tím i absenci předsudků.

Ne-soudržnost romské rodiny

IR: Romové jsou v kafemlejnku sociálních patologií.

1. **T: Mají Romové rodinu jako prioritu?**
2. Je to zase jen můj názor, myslím si že v současné době (0.5) Ne, dřív to
3. asi tak bylo, ale dneska? (1) Oni ty vztahy mezi sebou nejsou takový jaký: to
4. bylo, jo dřív. Jako ta tradice, ano. Ta rodina, ta rodina a teď všichni spolu,
5. vykládali si, seděli (1) Myslím si, že dneska na sebe jen hulákají, jednak protože

6. jedou v drogách. Páchají tu trestnou činnost. Takže oni jsou pořád v takovém
7. tom, jo kafemlejnku a neumí, přesně tak. A neumí řešit problémy. To je další
8. věc, nebo kompetence, kterou já jako bych, strašně bych chtěla, abychom třeba
9. aspoň trošku. Oni neumí řešit problém, oni neumí argumentovat, oni si hned
10. vjedou, oni se vám normálně perou, oni na sebe začnou hulákat sprostá slova.
11. Oni neumí. A když je problém, buďto před ním uteču. Oni vůbec neumí,
12. neumí problému se postavit čelem a nějakým způsobem ho řešit. Uteču
13. anebo viník, najdu viníka. Jo, to je, to sem zase vyzozorovala
- 14. T: =Ale nikdy to nejsem já, nikdy za to nemůžu.**
15. Ano, já za to v podstatě nikdy nemůžu.

Interpretace:

Stereotypní tvrzení o hodnotě soudržnosti romské rodiny je mluvčí zcela vyvrácen pomocí binarity minulost a současnost (2: „dřív to asi tak bylo, ale dneska“, 3: „ty vztahy mezi sebou nejsou takový jaký to bylo“). Tradiční romská rodina je vykreslena jako komunikující skupina (4: „všichni spolu, vykládali si, seděli“). Současná romská rodina je vykreslena patologicky (5: „dneska na sebe jen hulákaj“, 6: „jedou v drogách. Páchají tu trestnou činnost“, 7: „neumí řešit problémy“, 9: „oni neumí argumentovat“, 10: „oni se vám normálně perou“, 10: „začnou hulákat sprostá slova“). Mluvčí použila metaforu sociálního kafemlejnku (7) pro zdůvodnění řetězce příčin a následků vycházejících z nedoostatečně rozvinutých sociálních kompetencí. Škola je opět zmíněna jako jediný řešitel (8: „věc, nebo kompetence, kterou já jako bych, strašně bych chtěla“). Klasické jednání Romů má podobu úniku nebo útoku (11: „když je problém, buďto před ním uteču“, 13: „anebo...najdu viníka“). Skočením do výkladu výchovné poradkyně tazatel doplnil (14) předpokládanou typifikovanou obhajobu Romů. Tento postřeh mluvčí souhlasně zopakovala (15: „Ano, já za to v podstatě nikdy nemůžu“).

Nadtéma: Důležitou podmínkou edukace romských žáků je důslednost

Kategorie:

- ***Práce s knihou.***
- ***Nabalování dětí na výuku.***
- ***Důležitost jednoletého kurzů doučování.***
- ***Pracovní návyky.***

Práce s knihou

1. Oni jednak samozřejmě mají jinačí ten pravopis, jinačí tvarosloví: jejich
2. slovní zásoba je značně chudá, protože jako: s nimi fakt doma nikdo nečte.
3. Když se jich ptáte. Oni si vlastně knihy (0.5) my jsme začli knihy, už to jedeme třetí

4. rok, půjčovat knihy domů. To prostě pro ně je jako, rozumíte, oni si tu knihu
5. půjčí, vůbec je vychovat k tomu, že si ty knihy půjčují: někde si doma zalezu,
6. čtu si a napíšu si, nebo si řeknu, o čem jsem četl. To jako bych řekla, tady byl
7. opravdu velký problém.

Interpretace:

Obsahová náplň této ukázky spočívá na latentní dichotomii orální kultury a kultury písemné. Binaritou my – oni mluvčí konstruovala specifické odlišnosti ve vzdělávání romských žáků, které kopírují absenci předpokládaných činností příznivců písemné kultury (1: „mají jinačí ten pravopis, jinačí tvarosloví“, 2: „slovní zásoba je značně chudá“, 2: „s nimi fakt doma nikdo nečte“). Doklad pro své generalizující závěry mluvčí odkazuje na proběhlá dotazovací zjištění (3: „Když se jich ptáte“). Zmatená konstrukce výpovědi v řádcích 3-4 („Oni si vlastně knihy, my jsme začli knihy, už to jedeme třetí rok, půjčovat knihy domů“) upozorňuje na prožívané emoce mluvčí. Hlavní cíl edukační aktivity mluvčí spatřuje v podpoře písemné kultury (5: „vůbec je vychovat k tomu, že si ty knihy půjčují“). Zdůraznění náročnosti tohoto úsilí dokládá výčet aktivit, souvisejících se čtením (5: „někde si doma zalezu“, 6: „čtu si a napíšu si, nebo si řeknu, o čem jsem četl“).

Nabalování dětí na výuku

IR: S romáky musíte opakovat, jim chybí výdrž.

1. **T: Jak to máte, jakoby z té své zkušenosti? Řekla jste, že pracujete relativně**
2. **dlouho, že máte tu praxi (1) třináct let jste říkala, myslím. Tak vlastně,**
3. **můžete už zrekapitulovat, na co se ty děcka nejvíce chytají? Na co se**
4. **tak obecně dá je utáhnout? ((smích))**
5. Zase, některý neutáhnete. Je skupina dětí, kde vlastně neutáhnete na nic.
6. A mě třeba strašně mrzí to, že oni jsou z domova, tím jakoby nachystaní,
7. vlastně jo.
8. **T: Jak velká skupina? Procentuálně:**
9. No, já bych řekla tak 70 %. Jo: hodně. Jo, musíte ty děti, já tomu říkám
10. v uvozovkách jakoby nabalovat. Na sebe nabalova:t. V jedné třídě třeba
11. jich, jo jich, já nevím, dám příklad, jsou čtyři. Ale jsou třídy, které jako
12. nemůžete podychtit. Nevím, mně se to nepodařilo.
- (...)
13. A je to ještě dáno tím, že rodiče nám ty děti neposílají do školy. Já
14. tvrdím, že kdyby oni, každý den tady chodily, a seděli, protože se
15. musíte neustále opakovat, opakovat, protože s nimi nikdo nikdy
16. nezopakuje (2) A oni hlavně selhávají v to:m, že oni nemají výdrž.

Interpretace:

Dotaz na prozrazení receptu na účinnou edukaci romských žáků mluvčí popřela pesimistickým vyčíslením didaktické úspěšnosti učitelů (5: „Je skupina dětí, kde vlastně

neutáhnete na nic“, 9: „já bych řekla tak 70 %.“, 11: „Ale jsou třídy, které jako nemůžete podchytit“). Částečně mluvčí poukázala i na svou bezradnost (12: „Nevím, mně se to nepodařilo.“). Vysvětlení této neúspěšnosti je kontextualizováno do podezření na devalvující vliv romských rodičů (6: „oni jsou z domova, tím jakoby nachystaní“) a na praktiky romských rodičů (13: „dáno tím, že rodiče nám ty děti neposílají do školy“). Svůj podíl viny si nesou i romští žáci (16: „hlavně selhávají v tom, že oni nemají výdrž“). Po úvodní pesimistické analýze mluvčí nastínila případný recept na didaktickou úspěšnost (10: „jakoby nabalovat. Na sebe nabalovat“, 14: „kdyby oni, každý den tady chodily“, 15: „musíte neustále opakovat, opakovat“). Tento recept však podporuje prvky drilu, což je zřejmě dalším podstatným prvkem, který brání rozvinutí zájmu romských žáků o učivo.

Důležitost jednoletého kurzů doučování

1. Protože sice jo, oni splní: povinnou školní docházku, ale nemají to základní
2. vzdělání. To občas i si nerozumíme s některými paní kurátorkami v tom, že oni
3. je hned, do učebních oborů. Hned jako aby už šli, jenže oni je tam vyhodí: během
4. října a to děcko nemá nic. A tady já jim říkám „Jste jako v našem prostředí.“ Jsou
5. tady učitelé, které vlastně znáš, takže alespoň ten kurz, aby prostě to jednoleté
6. studium absolvovali.
7. **T: Tudy vede cesta? Tady ten přechod že**
8. =Jo, a oni se tady potkají s dětmi, které jsou, nejsou Romové, měli jsme, máme
9. tady i uprchlíky. Ted' tady mám holky z Mongolska. A to jsou prostě děcka,
10. oni vidí zas ty naše. Vždycky to má na ně hrozně: pozitivní vliv. Nebo vloni
11. chodil pán, měl už 35 roků, měl už 4 děti, ale nemohl řídit tramvaj, chtěl být
12. tramvajákem, protože neměl to základní vzdělání. Nakonec chodil mezi děcka
13. do denního studia a měl na ně hrozně pozitivní vliv, protože on jim říkal
14. „Děcka neblbněte, já jsem otec rodiny, nemá:m ted' z čeho, ty dávky jsou tak
15. strašně nízké. To vzdělání stejně budete potřebovat.“ Ted' vidí ty kluky, to jsou
16. plnoletí lidé. On je nikdo: bez základního vzdělání, prostě nikde nepřijme.

Interpretace:

Důležitým východiskem pro budoucí šance na uplatnění romských dětí v oblasti pracovního trhu je popis rodílu (1: „splní povinnou školní docházku, ale nemají to základní“) mezi základním vzděláním a splněním povinné školní docházky (16: „je nikdo, bez základního vzdělání, prostě nikde nepřijme“). Mluvčí jednoznačně doporučuje dokončit základní vzdělání na romské škole, kde má dítě veškerou podporu (4: „Jste jako v našem prostředí“, 5: „učitelé, které vlastně znáš“), zatímco jejich osud na středním učilišti končí neúspěšně (3: „jenže oni je tam vyhodí během října“, 4: „to děcko nemá nic“). Z hlediska systému zde občas panuje nesoulad mezi názorem kurátorek a učitelek (2). V jednoletém

kurzu mluvčí spatřuje systémové řešení (6: „alespoň ten kurz, aby... absolvovali). V kurzu se navíc setkávají osoby se sociálním postížením různého věku nebo národností, což přináší i výhodu inkluzivních dopadů (10: „Vždycky to má na ně hrozně pozitivní vliv“). Mluvčí pro důkaz svých názorů uvedla nejprve příklad z řad uprchlíků (9: „tady mám holky z Mongolska“) a pak příklad dospělého účastníka kurzu (11: „pán, měl už 35 roků, měl už 4 děti, ale nemohl řídit tramvaj“, 12: „protože neměl to základní vzdělání“). Příklad dospělého Roma, který usiloval o doplnění svého vzdělání, měl podle mluvčí významný edukační přínos na celý kolektiv (13: „měl na ně hrozně pozitivní vliv“, 14: „Děcka neblbněte, já jsem otec rodiny, nemám teď z čeho“, 15: „To vzdělání stejně budete potřebovat“). Význam replik mluvčí stvrzoval klasický názor zastánců oddělenosti speciálního školství, které dokáže cíleně a individuálně vyhovět potřebám žáků.

Pracovní návyky

1. Co třeba pracovní návyky? **Že jo: tady jsme trošku na to narazili,**
2. **že jim chybí trošku ta výdrž.**
3. Můj názor je, že to nemají: Nemají moc pracovních návyků. Je to jen o tom,
4. že třeba starší děvče, nejstarší sourozenec se stará o ty menší. Je to i mnohdy
5. důvod, proč někdy nechodí do školy, protože máma, toto, ono. Jo: některé
6. jsou upřímné, řeknou, paní učitelko, já jsem potřebovala běhat po úřadech,
7. neměl mě kdo. Jasně, domluvíme se, ale pokud to děcko jako zanedbává svůj
8. vzdělávací proces kvůli tomu, že se musí starat o dalších pět sourozenců,
9. potom jako výchovný poradce tvrdě (1) : to: Jo, protože to jsou
10. holky taky. Holky, které rozhodně mají na to, aby měly svůj výuční list, svůj
11. život. Takže to je jedna věc a ještě druhá věc, se kterou jsem se setkala, ti naši hoši
12. oni všichni chtějí jít kopat. Oni chtějí: Jako je přesvědčovat o tom, přece nebudeš
13. kopat, dělat podřadné. Oni chtějí být kopáčem. Takže je přesvědčit a proč bys
14. nemohl. Ano, já jsem na to psala práci. Je to takhle. Prostě mají a dá se říct, že
15. oni kopou fakt jako rádi. A chtěj kopat. A mnohdy se nám stává, že rodiče,
16. obzvláště teď, když je rozkopaná Česká, máme spoustu omluvenek. Nemoc,
17. nemoc a oni je tam prostě vidíme, že oni tam v době nemoci kopou.
18. **T: No, ale tak tam zase ta zdravotní stránka. Třeba ten člověk může**
19. **kopat, když je fyzicky zdatný, ale třeba**
20. =Takhle daleko oni právě (0.5) To je další věc. Oni fakt žijou ze dne na den. To
21. si myslím, že tady toto u nich přetrvává. Že prostě pro ten den oni nedokážou
22. peníze, jo peníze jakoby rozplánovat, ty platby. Oni všechno jo jakoby utratí.

Interpretace:

Téma propojení vzdělání a uplatnitelnosti na trhu práce je vysvětleno z pohledu činnosti výchovné poradkyně. Mluvčí se snažila absenci pracovních návyků romských žáků vysvětlit

nedostatkem vytrvalosti a fungováním rodinných rolí. Absence vytrvalosti je mimo jiné ukotvena do známého vysvětlení (20: „Oni fakt žijou ze dne na den.“, 21: „toto u nich přetrvává“) Aspekt rodinných rolí je genderově rozdělený na rodinné povinnosti dívek (4: „nejstarší sourozenec se stará o ty menší“, 8: „se musí starat o dalších pět sourozenců“) a pracovní vzorce chlapců (12: „všichni chtějí jít kopat. Oni chtějí“, 13: „Oni chtějí být kopáčem“, 15: „oni kopou fakt jako rádi. A chtěj kopat“). Mluvčí zde stvrdila svou důležitost jako výchovné poradkyně, která v případě zanedbávání školy kvůli hlídání mladších sourozenců tvrdě a okamžitě jedná (9: „potom jako výchovný poradce tvrdě já jdu a řeším to). V souvislosti s romskými dívkami vyjádřila mluvčí částečné pochopení pro rodinné povinnosti (7: „Jasně, domluvíme se,“), zde prezentovala více stanovisko ženy-matky. Zároveň ale funguje jako ochránkyně zájmů stále ještě školou povinných dětí (9: „to jsou holky taky) a rovněž i ochránkyně principu demokratizace vzdělávání (10: „Holky, které rozhodně mají na to, aby měly svůj výuční list“). U romských chlapců se mluvčí dichotomicky zaměřila na prioritu získat peníze, třeba i na úkor školy (16: „když je rozkopaná Česká, máme spoustu omluvenek“, 17: „oni tam v době nemoci kopou“) a neschopnosti spořit na horší časy (22: „Oni všechno jo jakoby utratí“). Ve společnosti často kritizované pracovní návyky Romů přenáležovala mluvčí do kontextu zdrojů přivýdělku, dostupných pracovních příležitostí a řešení hlídání dětí v početných romských rodinách.

Nadtéma: Potřeby máme všichni

Kategorie:

- ***Zanedbaný start.***
- ***Potřeba mít vzory.***
- ***Vysoká škola praktická.***
- ***Potřeby školy aneb bez pomoci to nejde.***

Zanedbaný start

1. Já si myslím, že se těm dětem opravdu (1) Já vždycky říkám, teď tady říkám,
2. on se jim nikdo nevěnuje, tak jako my tady. Teď ještě opravdu tak z těch
3. začínajících kolegyň, tak ony vždycky říkají: „Ježkovy oči, vždyť ty děti
4. nejsou tak hloupý: Proč ony všechny končí tak, tak bez vzdělání, že jo?“ A pak
5. oni říkají „No jo, my jsme Romové, nás stejně nikdo“ (1) Jako, někdy mají pravdu
6. jo. Někdy mají pravdu. Ale já jim vždycky říkám, děti, přes vzdělání, to že budu
7. prostě Rom, to přeci nevádí: ale když umím číst, psát, prostě mám všeobecný
8. přehled, tak přece musím dostat nějakou práci.

Interpretace:

Mluvčí své přesvědčení (1: „Já si myslím, že se těm dětem opravdu (1) Já vždycky říkám“) staví na identitě školy jako záchranné pečovatelské instituce pro romské žáky (2: „on se jim nikdo nevěnuje, tak jako my tady“). Školní socializace je formulována jako jediné životní východisko pro uplatnění se v životě (7: „když umím číst, psát, prostě... musím dostat nějakou práci“). Důležitou poznámkou, podporující význam škol pro romské děti, je odkaz na stereotypy začínajících učitelek, týkající se mentálních omezení Romů. („ony vždycky říkají „Ježkovy oči, vždyť ty děti nejsou tak hloupý“). Mluvčí těmito citacemi upozornila na sociální podmíněnost vzdělávání, nikoli často zmiňovanou genetickou podmíněnost. Právě vliv sociálního prostředí je dále rozveden jako faktor selhávání motivace romských dětí ke studiu (5: „my jsme Romové, nás stejně nikdo“). Sama mluvčí se staví do pozice obhájkyně názorů romských žáků stěžujících si na segregaci (5, 6: „někdy mají pravdu“).

Potřeba mít vzory

1. ...jakmile je jich jakoby většina, tak oni
2. **T:=Sklouzávají. Nemají tu zodpovědnost.**
3. Ano, a oni nemají, potřebují ty pozitivní vzory. To je podle mě cesta, pozitivní:
4. vzor. Pořád, je to v tom doučko kurzu, tam když se sejde směsice těch dětí, tak
5. ty, které rodina k žádné:mu vzdělávání nepovede, tak ty nám přestanou
6. chodit, protože tam už se (0.5) to je jakoby na jejich vůli, že jo: Tam už, oni
7. mají splněnou školní docházku. Ale když tam mezi sebou mají nějaký
8. vzor, tak oni, oni se strašně jakoby snaží.

Interpretace:

Učitelka analyzovala východisko strategie chování romských dětí ve škole. Romské děti údajně reprodukují životní strategii zajetých kolejí po svých rodičích nebo se sociálně přizpůsobují většině v duchu efektu stádovosti. Řešení nabízející optimalizaci stavu vede přes nabídku vzorů (3: „oni nemají, potřebují ty pozitivní vzory“). Zvláště v kurzu doplňujícím základní vzdělání se metaforicky láme chleba na romské žáky bez studijních aspirací (5: „ty, které rodina k žádnému vzdělávání nepovede“) a na romské žáky následující nějaký vzor („když tam mezi sebou mají nějaký vzor“). Pozitivní vzor je motivačním faktorem k učení (8: „oni se strašně jakoby snaží“).

Vysoká škola praktická

1. Podívejte se, já jako všechny naučené věci (1) tady ty zkušenosti vůbec
2. jakoby neaplikujete. Musíte si je, jo, musíte si je jakoby vyzorovat.
3. **T: Přijít na to v praxi.**

4. Ano, přijít v praxi. A ono vám to pak funguje, ale ještě říkám vždycky jednu
5. věc. Každý si k těm dětem musí hledat cestu sám. Jo, a to co funguje mně,
6. nefunguje té druhé, jo. A to co třeba vám zafungovalo dneska, na toho hochu,
7. tak to už zase zítra neplatí. Takže tady to je jo ta práce toho pedagoga, je
8. zajímavá. Kdo jako, koho ta pedagogika zajímá. Jo, není to takový učitel,
9. který tady jako jenom

10. T: =Jde odučit.

11. Jen odučit. Takový člověk tady prostě nevydrží. Opravdu jsou (1) já to fakt
12. řeknu, protože si to myslím. To jsou, tady jsou mistři pedagogiky a říkám
13. těm mladým teďkon, jestli se chtějí něco naučit, stačí se jenom dívat, jo:
14. A já jsem se nejvíc věcí, bych řekla, naučila, ve výchovném ústavu.

Interpretace:

Výpověď mluvčí se zakládá na její dlouhodobé praxi a znalosti různých výchovných prostředí (14: „jsem se nejvíc věcí, bych řekla, naučila, ve výchovném ústavu“). Z pozice zkušené praktičky tak mluvčí prezentovala náročnost práce a zvládání každodenních problémů na romské škole jako výjimečnou záležitost (12: „tady jsou mistři pedagogiky“). Sebevědomé prohlášení o mistrech pedagogiky je založené na specifickém způsobu získání odbornosti (1: „všechny naučené věci tady ty zkušenosti vůbec jakoby neaplikujete“, 2: „musíte si je jakoby vypořádat“, 4: „přijít v praxi“). Běžný učitel nebo absolvent VŠ není brán jako plnohodnotný pro práci na romské škole (11: „Takový člověk tady prostě nevydrží“). Důvodem je předpokládané jednosměrné nastavení na didaktiku běžného učitele (9: „který tady jako jenom...jde odučit“). Pozici odbornice si mluvčí zajistila popisem poskytování rad mladým nezkušeným pedagogům (5: „Každý si k těm dětem musí hledat cestu sám. „13: „jestli se chtějí něco naučit, stačí se jenom dívat, jo“) a i familiérnějším stylem vyjadřování (1: „Podívejte se“).

Potřeby školy aneb bez pomoci to nejde

IR: Škola dokáže pomoci, když ji žák následuje.

1. **Věříte teda tomu systému školnímu? Že to má smysl? ((úsměv))**
2. Pokud se vychází z potřeb té školy, tak si myslím, že to smysl má. Když se to
3. udělá jako opravdu. Ano říkám to dobře, pro potřeby té školy. Když člověk zná,
4. to jak, jo: Jaké děti, s jakými dětmi bude pracovat, tak si myslím, že to smysl fakt
5. má. Já když si i vzpomenu na svá školní léta, jo, na svůj vlastně vzdělávací proces,
6. tak mně se tohle fakt (1) já jsem pro to nadšená. (1) Jo, mě ovlivnily děcka ve škole,
7. protože na gymplu mě táhly. Takže určitě, určitě si myslím, že ty děti když jim
8. někdo, ale musí jim fakt někdo, jako romský děti musí mít někoho, kdo jim pomůž.

Interpretace:

Nadsázka učitelských snah je nevyjádřeně/skrytě kontextualizována do transformujícího se vzdělávacího systému směrem k inkluzivní škole. Výchovná poradkyně reagovala

očekávaným stvrzením smyslu systému (2: „tak si myslím, že to smysl má“), který je založený na potřebách školy (2: „Pokud se vychází z potřeb té školy“, 3: „Ano říkám to dobře, pro potřeby té školy“). Toto vyjádření se v současné době dá chápat jako podpora k integraci. V dalším výkladu však mluvčí použila i odkaz na znalost specifického prostředí (3: Když člověk zná“) a rovněž i znalost specifik romských dětí (4: „s jakými dětmi bude pracovat). V tomto smyslu se tak významově přesunula k mezistupni integrace/inkluze neboli umírněné inkluze, která bývá spojována s preferencemi speciálních pedagogů. Do odpovědi mluvčí vměstnala i svou životní zkušenost (5: „Já když si i vzpomenu na svá školní léta“). Zde již vzdělávací proces považuje za ideální (6: „jsem pro to nadšená“), protože se setkala s podporou spolužáků (7: „na gymplu mě táhly“). Akt vzájemné pomoci (8: „romský děti musí mít někoho, kdo jim pomůže“) je tak vyhodnocený jako zásadní (7: „určitě, určitě si myslím“, 8: „musí jim fakt někdo“) pro probíhající změny v českém vzdělávacím systému. Mluvčí se ve své výpovědi pomocí strategie konkretizace postupně propracovala do přijímajícího postoje.

Výchovná poradkyně B

Nadtéma: Specifičnost chování romských dětí je běžná

Kategorie:

- ***Zevlování romských dětí.***
- ***Licoměrnost jako obrana.***
- ***Jížanský přístup.***
- ***Stále odznova.***

Zevlování romských dětí

1. Takže jako co já můžu z mý zkušenosti říct, tak jako ony chtějí
2. ty děcka, ale musíte je podchytit. Pokud je z domu vedený: že si lehne,
3. přijde domů, nají se, nebo se nenají, lehne si k televizi, nikdo po něm
4. nic nechce. Tak zaprvé se začne nudit, pak ho vystrčí:
5. se starším sourozencem ven.

Interpretace:

Školní výsledky romských dětí jsou závislé na způsobu aktivizace v rodinném prostředí. Na základě osobní zkušenosti mluvčí narativizovala obvyklé způsoby trávení volného času romských dětí (3: „nají se, nebo se nenají, lehne si k televizi, nikdo po něm nic nechce“).

Výčet všech činností má negativní konotaci (4: „se začne nudit“), čímž se ve výpovědi zvýznamnil rozdíl mezi nepodnětným rodinným prostředím (2: „Pokud je z domu vedený, že si lehne“) a aktivizujícím školním prostředím romských dětí (2: „musíte je podchytit“). V ukázce je přítomna i výjimka, kterou lze kontextuálně vysvětlit. Jedná se o zdánlivou podporu volnočasového vyžití, která je ale dehonestována popisem zbavení se fyzické přítomnosti dětí v bytu rodičů (4: „pak ho vystrčí se starším sourozencem ven“).

Licoměrnost jako obrana

1. Jako Romáci musí získat v člověka důvěru, jinak oni jsou ostražití.
2. Jsou, já nevím jestli se to dá nazvat falešností, ale před Vá:ma se
3. staví do očí pěkně: Mně když se něco nelíbí: tak já to do očí řeknu, i
4. když si udělám nepřítele, ale oni se vám do očí staví pěkně: ale pak se
5. dovíte z druhé strany, že je to jenom kvůli tomu, aby byli pěkný:

Interpretace:

Mluvčí jakostně binarizovala svůj konkrétní osobní přístup v jednání (3: „já to do očí řeknu“) s generalizujícím soudem o licoměrnosti tzv. Romáků (4: „oni se vám do očí staví pěkně...jenom kvůli tomu, aby byli pěkný). Mluvčí tak sebe kategorizovala do modu upřímného a kriticky jednajícího člověka (3: „i když si udělám nepřítele“), zatímco romskou povahu podmínila určitou mírou zjištěnosti (5: „je to jenom kvůli tomu“) pramenící z nejistoty (1: „musí získat v člověka důvěru“). Na základě této binarity si mluvčí vytvořila argumentační oprávnění pro své hodnocení (1: „Romáci... jsou ostražití“, 2: „nevím jestli se to dá nazvat falešností“).

Jižanský přístup

IR: Romským dětem chybí výdrž, nemají vůli.

1. **T: A ten volný čas teda jenom, nechci nějak zdržovat, ale co se týká**
2. **volného času, jakou máte z Vašeho úhlu pohledu šanci, ovlivnit jejich volný**
3. **čas tak, aby to převzali sami za sebe, aby to nebylo, že pokud Vy**
4. **dohlíží:te, tak to funguje?**
5. Já soudě toto, protože se to týká starších dětí, soudě podle toho, co
6. naše škola pro ně nabízí: a že opravdu pro ty děti nabízí maximum. Nevím,
7. kdo může dát víc. Od keramiky, od počítačů, od klubu, od knihoven, od školní
8. družiny, od tanečních kroužků, já nevím, co všechno tady na škole máme.
9. Tak oni se vždycky do všeho jakoby nahnou, mají zájem, a pak protože
10. v nich opravdu není vypěstována ta vytrvalost, nebo je to třeba, já nevím,
11. třeba to tak mají nastavený: já nevím. Tak oni u toho nevydrží.
12. Ano, no ale říkám, to je ta vytrvalost, ta píle, ta vůle a tu oni nemají.
13. Dobře, ale když vezmete jižanský národy, tak oni taky jaksi, je tam

14. teplo, tak nepracujou. Nebo já nevím, jak to mám říct. Oni jakoby
15. měli zakódovaný v sobě toto. ((smích))

Interpretace:

Problematika volného času romských dětí byla tazatelem ukotvena do podmíněnosti dohledu a vedení z pozice pedagogického sboru. Tím tazatel upozornil na předpoklad neadekvátně vyplněného volného času romských dětí. Jeho dotaz byl cílený na emancipaci přístupu ke svému životu (3: „aby to převzali sami za sebe). Mluvčí reagovala odkazem na ideální podmínky školy, kde pracuje (6: „opravdu pro ty děti nabízí maximum. Nevím, kdo může dát víc“). Efekt velkého výčtu volnočasových nabídek navyšuje replika v řádku 8 („já nevím, co všechno tady na škole máme“). Selhání za nevyužití nabídky školy připsala jednoznačně na účet vlastností romských dětí (10: „v nich opravdu není vypěstována ta vytrvalost“, 11: „třeba to tak mají nastavený“, 12: „ta vytrvalost, ta píle, ta vůle a tu oni nemají“). Opakovaným tvrzením „Já nevím“ (10, 11, 14) si mluvčí utvářela obhajobu pro své relativně silně hodnotící výroky. I z tohoto důvodu přenesla pomocí strategie eufemizace a ironizace téma do zahraničí (13: „když vezmete jižanský národy, tak oni taky jaksi, je tam teplo, tak nepracujou“). Dosažením humorného odlehčení na účet jižanského přístupu k práci, resp. k aktivitám ve volném času, si mluvčí diskursivně zajistila případné alibi vůči osočení z neserióznosti argumentace.

Stále odznova

IR: Problémy z rodin se řeší ve škole.

1. No, oni jsou vznětliví: Jim můžete tisíckrát udělat dobře a jednou jim
2. nevyhovíte a v ten okamžik už jste špatná, oni to řeší: to je momentální, to
3. je teď situace, oni se nezamyslí
4. **T: =V podstatě pořád nová přítomnost.**
5. A když je problém v rodině, tak oni vyloženě jdou, to už se tady
6. několikrát stalo, vyloženě se pohádat, oni už sem jdou do té školy s tím,
7. že tady něco vyprovokují, že se vybijou:
8. **T: To už mi říkaly ženský: že když jsou děcka z těch různých klanů**
9. **a teď se tam stane něco závažného, kriminálního, tak oni se tam jdou**
10. **porvat, jo.**
11. No tak oni to řeší:
12. **T: A to je právě to, co mě děsí, že tady tento aspekt sociálního soužití**
13. **už je tak blbě nastavený od začátku, že oni to berou jako přirozený:**
14. **ale to už tady můžem začít všichni u sebe nosit zbraň a začít**
15. **střílet jenom, protože někdo mi šláp nechtěně na nohu.**
16. To tak je, ale to se řeší až na tom druhým stupni, to co vy teď říkáte.

Interpretace:

Specifikem vzdělávání romských dětí je vyrovnávání se s jejich prchlivostí (1: „oni jsou vznětliví“) a tendencí řešit problémy pouze konfliktně, resp. agresivně (6: „vyloženě se pohádat“, „něco vyprovokují, že se vybijou“). Postesk výchovné poradkyně nad nevděkem romských dětí je vyjádřený v abnormálním poměru 1000 : 1 (1: „tisíckrát udělat dobře a jednou jim nevyhovíte“). Akčnost dějů mluvčí doložila popisem útočnosti (2: „oni to řeší, to je momentální“, 3: „oni se nezamyslí“, 4: „oni vyloženě jdou“). Kooperujícím doplňkem k popisu byla i poznámka tazatele (4: „pořád nová přítomnost“), ve kterém výraz „pořád“ dokládá neexistenci, či bezvýznamnost jakkoli vstřícné minulosti oproti aktuálnímu nepřátelství (2: „v ten okamžik už jste špatná“). Samotný popis akční scény vyprovokoval tazatele k převzetí iniciativy místo mluvčí k vyjádření vlastního názoru (8-15). Tento názor učinil platným odkazem na již známou výpověď zaměstnankyň dané školy, kterou získal v rámci jiného výzkumného rozhovoru (8: „To už mi říkaly ženský“). Jádrem sdělení je odsouzení přijímání násilí (13: „oni to berou jako přirozený“) jako způsobu řešení konfliktů, zvláště už u malých dětí (13: „už je tak blbě nastavenej od začátku“). Pro zvýraznění absurdity tazatel použil přehnanou fabulaci o nepřiměřeném používání zbraní (14: „můžem začít všichni u sebe nosit zbraň a začít střílet jenom, protože někdo mi šláp nechtěně na nohu“). Na legitimizující vysvětlení mluvčí (11: „No tak oni to řeší“) reagoval tazatel výhrůžně (12: „A to je právě to, co mě děsí“). Mluvčí i přes vznesené námitky tazatele se nesnažila změnit svůj relativně cynický postoj a pouze zmírnila svou potenciální vinu odkazem na starší děti, které nemá pod svou kontrolou (16: „To tak je, ale to se řeší až na tom druhým stupni.“). V ukázce se tak diskursivně racionalizovalo používání násilí u Romů od dětských let.

Nadtéma: Recepty ověřené praxí

Kategorie:

- ***Komunitní kruhy.***
- ***Praxe je vodítkem.***
- ***Vymezení sfér vlivu.***

Komunitní kruhy

IR: Hned vše probrat je metoda komunikace.

1. Začínáme komunitním kruhem, takže tam z toho komunitního, tam se řeší

2. všechno, jestli někdo někomu ublížil, jestli si s ním nehrál, jestli mu
3. nepomáhal, jestli starosti doma a z toho pak vyplývá učivo. A pak jsou tam centra.
4. V těch centrech se děti učí ne frontálně, ne všichni, ale na závěr je opět
5. komunitní kruh, kde se hodnotí, povedlo se mi, pomáhal mi někdo, toho
6. chci pochválit protože, atd. Takže my denně tyto dva kruhy děláme, denně se
7. o tom mluví: A přijde rodič a řekne, paní učitelko, ten někoho bil, protože
8. slovní zásoba a smysl je poněkud jiný, když na někoho sáhnou, tak už mě bil
9. a když řekne mámě on mě bil, tak máma už si myslí: že mu dával a hned si
10. sedneme do kruhu a hned se to probírá. Děti, kdo to viděl, a to jsme tady
11. třeba tři učitelky. Mně pomáhala ještě jedna, kromě asistentky aby jsme to
12. zvládaly. Takže rozumíte, my jakmile k něčemu dojde, tak hned se to řeší.
13. A ty děti vědí, že když něco udělají: že hned všichni se k tomu vyjádří a že ty
14. děti ale nejsou při sobě v tom případě. Tady oni mluví pravdu, ne tak jak jsou
15. zvyklí z domu. Oni tu pravdu řeknou. Já mám dobrý: zkušenosti.

Interpretace:

V ukázce je zvýznamněný pozitivní edukační účinek tzv. komunitních kruhů a tzv. center. Ačkoli byly jmenovány didaktické kategorie (3: „vyplývá učivo“, 4: „se děti učí ne frontálně“), popis činností napovídá zejména o osobnostně sociálním rozvoji romských dětí. Tento rozvoj vzniká na reflektování interpersonálních událostí ve škole (2: „někdo někomu ublížil, jestli si s ním nehrál, jestli mu nepomáhal, jestli starosti doma“). Mluví podpořila pozitivní účinek komunitních kruhů odkazem na jeho univerzální pokrytí (1: „tam se řeší všechno“). Ve výpovědi je vysvětlena podstata možných konfliktů v romské škole a to na základě diferenciací mezi událostí a její interpretací (8: „slovní zásoba a smysl je poněkud jiný“). Komunikace s romskými dětmi a jejich rodiči je efektivní, pokud učitelky ihned reagují na školní události (10: „sedneme do kruhu a hned se to probírá“, 12: „my jakmile k něčemu dojde, tak hned se to řeší“, 13: „hned všichni se k tomu vyjádří“,). Typickým příkladem k řešení je obvinění z násilí mezi žáky (7: „A přijde rodič a řekne Paní učitelko, ten někoho bil“, 8: „když na někoho sáhnou“, 9: „když řekne mámě on mě bil“). S odkazem na své dlouholeté zkušenosti (15: „mám dobrý zkušenosti“) mluvčí označila školní prostory jako záruku spravedlnosti (14: „Tady oni mluví pravdu, ne tak jak jsou zvyklí z domu“).

Praxe je vodítkem

1. A oni vemte, že to říkám to je pořád dokola, ono to zní: jako když se
2. vytahuju, nebo tak ale opravdu to tak není. Já jenom říkám, co tady je, sešla
3. jsem se s rodičema, schůzku sem udělala. Určitě, kdyby jste mluvil s
4. kolegyněma, přišly jim dva, tři čtyři rodiče. Mně dvě, tři, čtyři z těch třiceti
5. pouze nepřišlo, ostatní tady jsou. Já jsem si to zařídila. V týdnu, kdy jsme se
6. tady sešli poprvé a bylo zkrácené doučování, na zvykání. Tak hned jsme
7. udělali schůzku. Takže všichni rodiče tady byli, takže všichni rodiče byli
8. na schůzce. A to je o tom přemýšlení, že nebudu dělat schůzku ve tři hodiny,

9. když vím po léta, že na tu schůzku přijdou jenom ty, který mají zájem.
10. Tak povídám, tak to já si zařídím jinak. A zařídila. První, druhý den začátku
11. školního roku, okamžitě třídní schůzka, projednání školy, ale se všema.
12. A ne jako jednotlivě: jak kdo přijde.

Interpretace:

Mluví z pozice výchovné poradkyně předložila konkrétní doporučení, jak komunikovat s romskými rodiči. Tato doporučení vycházejí z jejích osobních zkušeností. Pro zvýšení validity svého tvrzení, resp. odbourání rétorického efektu sebechvály (1: „to zní jako když se vytahuju, nebo tak ale opravdu to tak není“) mluvčí ubezpečila o nestrannosti závěrů (2: „jenom říkám, co tady je“). Logika argumentace úspěšné komunikace s romskými rodiči byla postavená na propojení znalosti prostředí, vzorcích chování Romů a na rázném osobním vystupování (8: „A to je o tom přemýšlení“). V řádcích 4, 5 byl výchovnou poradkyní uvedený jednoznačný výsledek správného a nesprávného oslovení romských rodičů.

Vymezení sfér vlivu

IR: Já vykonám, ty respektuješ.

1. To vám říkám, to je jasná věc tohle já bych nepřežila, aby se děcko
2. neposunulo aspoň o kousek. Jo, musí: Takže jako já jsem to takhle
3. pojala, a ty rodiče беру vyloženě jako partnery. Ne, že já jsem tady učitelka
4. a já vám teď budu nařizovat. Já jim to řeknu „Vy chcete po mně, abych vám
5. přichystala dítě do první třídy. A lítali jste si po restauracích, po casinech
6. nebo vyhulovali u kafička. Ano, je to moje práce, já vám je připravím, ale
7. vy mi ji nebudete stěžovat. Vy budete vodit děti a já vás nebudu obtěžovat,
8. bude nějaká akce ve škole, já vás budu informovat, pokud budete chtít a dáte
9. peníze, půjdou, ty co nedají, budou tady ve třídě s asistentkou nebo s učitelkou.
10. A ty co vy chcete, půjdou, všechno zařídím, ale my si musíme důvěřovat a
11. pokud vy mi nebudete důvěřovat, a budete mi mluvit něco jiného venku
12. a ještě do děcka, no tak to děcko nebude dělat vůbec“.

Interpretace:

Výchovná poradkyně svou řeč založila na axiomu jasné koncepce práce, která je jejím profesním know-how. Jeho nezpochybnění mluvčí stvrdila výčtem přesvědčení (1: „To vám říkám, to je jasná věc tohle já bych nepřežila“, 6: „Ano, je to moje práce, já vám je připravím“, 10: „všecko zařídím“). Výsledkem know-how je rozvoj dovedností romského dítěte (1-2: „aby se děcko neposunulo aspoň o kousek. Jo, musí“) a připravenost na školní docházku (4-5: „Vy chcete po mně, abych vám přichystala dítě do první třídy“). Danost přístupu výchovné poradkyně je stvrzena její stylizací do pozice vstřícné vedoucí, která určuje pravidla (2: „já jsem to takhle pojala“, 3: „rodiče беру vyloženě jako partnery“, 3-4: „Ne, že já vám teď budu nařizovat“). Pravidla spolupráce jsou nastavena na dodržení podmínek z obou

stran (pedagožka – romský rodič). Romští rodiče jsou diskursivně postaveni do role příjemců vzdělávací nabídky, a proto musejí akceptovat zadané povinnosti (7: „vy mi ji nebudete stěžovat. Vy budete vodit děti a já vás nebudu obtěžovat“, 10: „ale my si musíme důvěřovat“). Mluvčí své repliky stylizovala na dynamické interakci ve formě „Já dělám – Ty podporuješ“. V případě porušení dohody (5-6: „A líтали jste si po restauracích, po casinech nebo vyhulovali u kafíčka“, 11-12: „pokud vy mi nebudete důvěřovat, a budete mi mluvit něco jiného venku a ještě do děcka“) je pozitivní výsledek podle mluvčí vyloučený. Nadřazenost mluvčí lze doložit i na jejím výčtu předpokládaných porušení ze strany romských rodičů. Výčtem naturalizovaných zlovyků romských rodičů si mluvčí vytvořila i půdu pro svou sociální nadřazenost jako morálně důvěryhodné osoby.

Asistentka pedagoga A

Nadtéma: Sociální dovednosti romských žáků

Kategorie:

- *Problémy vzdělávání romských dětí.*
- *Vztah k neromům.*
- *Inovace ve výuce.*

Problémy vzdělávání romských dětí

IR: Od druhého stupně je škola nezajímá.

1. **T: V čem teda vidíš nějaký takový: hlavní problémy třeba toho**
2. **vzdělávání těch děcek?**
3. Tak problém asi jazykove:j. Že je někdy těžké se s nima domluvit, protože
4. mají menší slovní zásobu a mají menší zkušenosti s tím naším českým
5. prostředím, že jsou v tom trošku někde jinde. V čem ještě je to jiné? (1)
6. No určitě ta výuka musí být hodně názorná, tím pádem když nejde tolik
7. o ty slova, tak to dělám gestama. A potom je to prostředí hodně
8. emotivní, takže člověk musí mít pod kontrolou hodně sebe i ty lidi.
9. No další negativní: věci jsou ty, že se špatně soustředí, musí se jim všechno
10. opakovat několikrát jako hodněkrát, protože to prostě neslyší a nejlepší je
11. zajít za každým žákem osobně a udělat s ním ten úkon. Takže to
12. hrozně zdržuje ((smích))
13. **T: Víš třeba něco o těch děckách, když se dostanou už dál? Jestli třeba**
14. **v tom systému se jim daří, v tom školském, nebo jestli to prostě po**
15. **tom 2. stupni základky končí, nebo jestli máš takový informace?**
16. Zájem, no co říkaly kolegyně, tak od toho druhého stupně už je ta škola
17. vůbec nezajímá. Spíš ty partnerský vztahy, holky, kluci.

Interpretace:

Výpověď asistentky pedagoga ohledně problémů ve vzdělávání u romských dětí začíná odlišností v ovládnutí češtiny. Tuto nízkou znalost češtiny romských žáků postavila do nacionální binarity Češi versus ostatní, kde Romové patří do kolony „ostatní“ (4: „mají menší zkušenosti s tím naším českým prostředím“). Touto separací mluvčí diskursivně vytvořila podmínky pro legitimizující doložení odlišnosti Romů od většinové neromské populace (3: „je někdy těžké se s nima domluvit“, 7: „tak to dělám gestama“). Z didaktického hlediska je specifikum vzdělávání romských žáků postaveno na dodržení zásady názornosti, zvládnutí silných emocí (8: „člověk musí mít pod kontrolou hodně sebe i ty lidi“) a trpělivým bojem s nesoustředěností (9: „musí se jim všechno opakovat několikrát jako hodněkrát“, 10: „nejlepší je zajít za každým žákem osobně“). Oba dotazy cílily na hodnotu vzdělání pro Romy, čemuž se mluvčí vyhnula odkazem na názory kolegyň (16: „od toho druhého stupně už je ta škola vůbec nezajímá“). Lze předpokládat, že z pozice asistentky pedagoga, která na romské škole teprve začínala učit, byly položeny dotazy relativně náročné.

Vztah k neromům

1. T: Mluví někdy třeba o neromech?

2. No tak (1) Jo když byl nějaký ten problém minulej rok, tady byl nějaký
3. problém s tím průvodem, tak to se tady hodně řešilo. Děti jsou do toho
4. úplně politicky zatažený do toho. ((*smích*))

5. T: Co říkají?

6. No po tom vítězství „Paní učitelko, viděla jste, jak jsme jim to
7. nandali? ((*smích*)) No taková hrdost, hodně velká.

8. T: A myslíš si, že ty děcka třeba mají nějaký nepřátelství ve vztahu

9. k neromům? Třeba k děckám, nebo k neromům obecně:

10. No, určitě nemají rádi nikoho moc jinýho. To jsem si všimla, že ve třídě
11. byla jedna holka, která byla Mongolka a ti co seděli vedle ní, tak jí říkali
12. „Mongo, Mongo“, se jí posmívali. Přitom neměli důvod žádný.

13. T: To dělají děcka všude, že jo:

14. Ano. No a pak tam byla jedna holka, která byla bílá, ale byla zanedbaná,
15. takže ji asi pomlouvali doma rodiče, takže ty děti ji taky neměly rády a hned
16. na ni pokřikovali, když měla něco říct, nebo udělat v hodině
17. třeba. Příklad „čti“ tak hned na ni začaly pokřikovat.

Interpretace:

Z pohledu školské inkluze je důležitá úroveň soužití mezi žáky z různých sociálních a kulturních skupin. Jde o vzájemné respektování a uznání jinakosti. Tazatel v tomto duchu položil dotazy na pohled romských žáků vůči tzv. neromům. Pod označení nerom lze přiřadit

členy mainstreamové populace, ale i specifické sociální skupiny z řad přistěhovalců. Mluvčí svou odpověď orientovala na proběhlé události a za významnou (3: „tak to se tady hodně řešilo“) označila mediálně známý pochod vůči neonacismu v Brně. Ačkoli se nejedná o akci organizovanou romskými aktéry, romští žáci si tuto akci přivlastnili jako svou záležitost (4: „děti jsou do toho úplně politicky zatažený“). Podtext akce si ztotožnili jako souboj, který ovládli (6: „jak jsme jim to nandali“, 7: „taková hrdost, hodně velká“). V rámci školního prostředí mluvčí popsala diskriminující chování romských dětí vůči osamocené cizince (1+: „jedna holka, která byla Mongolka a ti co seděli vedle ní, tak jí říkali Mongo, Mongo“) nebo vůči bílé spolužačce se sociálním znevýhodněním (15: „ty děti ji taky neměly rády a hned na ni pokřikovaly“, 17: „hned na ni začaly pokřikovat“). Uvedené negativní příklady ze školních lavic mluvčí vysvětlila xenofobií romských dětí (10: „určitě nemají rádi nikoho moc jiného“), resp. domněnkou o vlivu rodičů (15: „takže ji asi pomlouvali doma rodiče“). V uvedených příkladech byla vykonstruována obrácená diskriminace s jasně určenými obětmi (12: „Přitom neměli důvod žádné“).

Inovace ve výuce

- 1. T: No a co bys třeba ty doporučila, jako co by mělo být obsahem**
- 2. výuky u těch děcek na prvním stupni?**
3. No tak to co sem si všimla: že je hodně zajímavá, jsou vztahy, řešení problémů a
4. tady ty běžný životní věci. Jak se na různé věci dívat. Tak to by mě asi
5. bavilo a to sem i dělala, když sem si všimla nějakýho problému, třeba že se
6. hodně bijou a neumí se usmířit. Tak sem tomu věnovala hodinu, že jsme si
7. přehrávali scénky, kdy jsem hrála jakoby žáka, který byl napadenej. Ptala sem
8. se jich, co je správný, ukázala sem jim, jaký by to bylo, kdybych vrátila tady to,
9. co mi někdo udělal a naopak, kdybych odmítla bojovat a postupně sem chtěla
10. děti vést, aby si uvědomili, že správné je neoplatit. Vzala jsem to na také scénce,
11. že jsem postupně, jo potom se zareagovala tak, že jsem vzala pistoli, jakože a
12. zastřelila toho útočníka a pak mě muselo jiný dítě spoutat a odvést jako
13. policie. ((*smích*)) Tak to si děti uvědomily, že za tím bude nějaký trest a
14. naopak sem jim chtěla vysvětlit, že ten kdo není agresivní, tak je vlastně
15. silnější, protože se ovládne. Tak tohle to by mě bavilo a i děti to nadchlo.

Interpretace:

Obsah inovace do výuky vychází na romské škole z analýzy každodenních potřeb a problémů (3: „vztahy, řešení problémů a tady ty běžný životní věci“). Tato tematika je podle mluvčí oblíbená jak u dětí (3: „sem si všimla, že je hodně zajímavá“), tak i u ní jako asistentky

pedagoga a lektorky dramatické výchovy (4: „to by mě asi bavilo a to sem i dělala“). Obsahem výuky bylo mírumilovné řešení násilných konfliktů mezi dětmi (6: „se hodně bijou a neumí se usmířit“, 9: „kdybych odmítla bojovat“, 10: „aby si uvědomili, že správné je neoplatit“, 14: „ten kdo není agresivní, tak je vlastně silnější“). Mluvčí, vědoma si potenciálního malého edukačního dopadu propagování nenásilí, dramaticky ztvárnila i roli pachatelky vraždy a její dopadení (11 - 13). Výchovný efekt měl směřovat do hodnoty uvědomělosti a sebeovládání. Své dramatické i didaktické zpracování ohodnotila vágním odkazem na zábavu (15: „to by mě bavilo a i děti to nadchlo“).

Nadtéma: Škola jako prostor sociokulturních rozdílů

Kategorie:

- *Škola jako výkladní skříň.*
- *Inkluze rozporuje i učitelky.*

Škola jako výkladní skříň

IR: Znakem prestiže je svačina a oblečení.

1. Možná se bojí sebe navzájem. Co sem zase slyšela, tak že mezi nima je
2. takový soupeření, kdo z nich je lepší rodič. I třeba ve svačinách, že děti
3. musí mít nejlepší svačiny a těch kteří nemají svačinu, tak jejich rodiče
4. jsou úplně odepsaní: Nevím, tehle důvod nevím, proč si je vodí.
5. **T: Co je nejlepší svačina?**
6. No, asi nějaký koblihy a velký croasany, k tomu nějaký jogurt.
7. **Jo, takže jde o to, že jsou bohatý jako, jo:**
8. Jo. A ještě nějaké pití: sladké, velké a nějaké: lízátko.
9. **T: Jo. A to je taková taková zajímavá věc, takže ti Romáci jako rodiče**
10. **v podstatě tu školu berou jako takovou výkladní skříň svých možností**
11. **ekonomických. Že se snažej jako prezentovat sami sebe před ostatníma.**
12. **To tak vnímáš? Jako i oblečení třeba?**
13. Určitě. Jak děti hezky oblíkají, tak oni sami chodí do školy
14. pěkně oblečení, upravení.
15. **T: Takže vlastně ty děcka chodí hezky oblečení. Podle tebe?**
16. Jo: jak který teda. Některý ne, ale tak to si myslím, že se vzájemně
17. pomlouvají za to potom, když je nějaký dítě neupravený.

Interpretace:

Častá absence romských žáků, případně vynechávání odpolední výuky, bylo nečekaně zdůvodněno v rovině poměřování (2: „takový soupeření“) materiálních statků a společenské prestiže mezi romskými rodiči. Kaloricky bohaté svačiny (6: „nějaký koblihy a velký croasany“, 8: „nějaké pití sladké, velké a nějaké lízátko“) a čisté oblečení (14: „pěkně oblečení, upravení“) jsou podle mluvčí atributy rodičovské péče. Hodnota vzdělání zde nebyla vůbec zmíněna. Rivalita mezi romskými rodiči byla vyjádřena expresivně (1: „Možná se bojí

sebe navzájem“, 4: „jsou úplně odepsaní“). V případě viditelné nedokonalosti ve výbavě romských dětí čeká danou rodinu veřejné odsouzení (16: „se vzájemně pomlouvají“). Tazatelův údiv je patrný v řádku 9 („A to je taková taková zajímavá věc“), na který navázal odvážným zhodnocením významu školy pro Romáky (10: „školu berou jako takovou výkladní skříň svých možností“).

Inkluze rozporuje i učitelky

1. T: Dobře: spojila by si Romáky a Neromáky dohromady, na 1. stupni?

2. Myslím, že by to bylo pro ně velice dobrý: Já bych všechny tady ty děti
3. rozpustila do bílých škol, protože jsem na praxi byla v bílé třídě, kde byla
4. jedna romská holčička a učitelka byla velice přísná: Ta holčička byla mnohem
5. dál, než děti tady, protože měla motivaci.

6. T: Chtějí to i Romáci?

7. Tak oni mají, oni chodí i na jiné školy, ale nepřijmou je tam třeba. Takže
8. se sem pak vrací. Teď nějací dva šikovní: žáci byli přijati na běžnou ZŠ.
9. Ale aspoň učitelé počítají s tím, že se zase vrátí sem.

10. T: A tady je otázka právě jak to vnímá třeba učitelský sbor?

11. No mluvila sem se svojí učitelkou ze základky, když sem já chodila do 3.
12. třídy, ona právě učí na té běžné ZŠ a bavily jsme se o tom, kde která učí,
13. a když zjistila, že já tady, tak asi nevím no, nevypadala nadšeně.
14. Říkala, že je ráda, že je na nejlepší: škole v Brně. Že se jí nechce řešit už
15. takové věci jako je „dys“ a podobně, takže tím mě šokovala.

Interpretace:

Myšlenku inkluze mluvčí podpořila (2: „by to bylo pro ně velice dobrý“, 2: „bych všechny tady ty děti rozpustila do bílých škol“) a doložila důkazem z osobní zkušenosti o romské dívce, která studovala v bílé třídě (4: „ta holčička byla mnohem dál, než děti tady“). Argument pro inkluzi spočíval ve studijní snaze v pracujícím prostředí (4: „učitelka byla velice přísná“, 5: „protože měla motivaci“). Upřesňující dotaz tazatele (6) na romské studijní aspirace mluvčí převedla do tzv. běžné praxe, či systému, který romské žáky, včetně nadaných (8: „dva šikovní žáci“), drží v separaci (7: „nepřijmou je tam třeba“, 8: „se sem pak vrací“, 9: „učitelé počítají s tím, že se zase vrátí“). Kontextuální dokreslení inkluze v praxi reprezentoval třetí dotaz tazatele (10). Mluvčí v odpovědi opět použila osobní příklad, ve kterém oslovená učitelka (12: „běžné ZŠ“) nepodpořila očekávané přijetí inkluzivních mechanismů (13: „nevypadala nadšeně“, 14: „se jí nechce řešit už...dys“). Upřímnost učitelky spojená se spokojeností svého pracovního umístění (14: „Říkala, že je ráda, že je na nejlepší škole v Brně“) tak vyvolala rozpaky (15: „tím mě šokovala“) na straně pedagožky z romské školy.

Asistentka pedagoga B

Nadtéma: Jasnost a dodržování pravidel

Kategorie:

- ***Edukační a sociální strategie.***
- ***Dril nese ovoce.***
- ***Učitelka musí určovat pravidla.***
- ***Rodiče spolupracují vynuceně.***

Edukační a sociální strategie

1. **T: K čemu je třeba vedeš?**
2. U nich je nejdůležitější: aby byli funkčně gramotní.
3. Aby uměli číst, psát, počítat. Já se osobně o nic víc nesnažím.
4. Tam vůbec nemá cenu klást si vysoký cíle.
5. **T: A třeba ostatní učitelky, takhle když se na to díváš,**
6. **mají podobný názor? Nebo máte třeba rozdílný: pojetí,**
7. **jak s téma Romákama pracovat?**
(...)
8. Tam jsou učitelky, který nikdy nepracovaly na jiný škole,
9. většinou. Takže to je úplně, oni jsou tím
10. úplně poznamenaný mně přijde a jsou úplně vyhořelý:
11. Fakt jsou, prostě: prostě celej život pracuješ v tunelu, rozumíš?
(...)
12. Jako ty v podstatě nemůžeš nic jako učitel.
13. Pokud ti ho rodič omluví, tak jako: (1) nic se nevyřeší.
14. Ty děcka jsou od malička zvyklý, že všechno jde,
15. že všeho dosáhnou, prostě!
16. Že prostě obzerou jakéjkoliv systém, rozumíš?
17. Protože to vidí: doma, vidí to v té škole a že
18. ani nemusí do té školy chodit a stejně ty prachy maj.
19. Tak jako co? Tak aspoň ty v té škole musíš
20. být trochu důslednej a stanovit pravidla
21. „Ne, ne, milej zlatej, ani náhodou!“
(...)
22. Oni můžou propadnout jen jednou za stupeň,
23. takže ti co propadnou, tak těm je to šumafuk.
24. Takže projdou s pětkama, jo, ale jsou tam jako děcka,
25. který se prostě snažej a „Jó, má:m jedničku, super!“ prostě
26. a teďka jsou šťastný: a bla bla bla. Oni jsou malí ještě, víš?
27. Takže pro ně je ta známka motivace.
(...)
28. Jim zase na druhou stranu se jako zavděčíš s málem,
29. protože oni nic nemají. Takže jim jako stačí dát švihadlo
30. a skáčou si celou hodinu nebo balon a hážou si
31. celou hodinu s balonem. To je právě zase super,
32. že jako jim ty odměny fungujou, jo:
33. že nejsou přesycený: jak bílý děcka, který maj všechno!

Interpretace:

Cílem učiva na prvním stupni ZŠ je pro učitelku dosáhnout funkční gramotnost romských dětí. V souladu s odkazem na rčení „méně znamená více“ prezentovala učitelka svou roční pedagogickou zkušenost. Aby se vyhnula osočení, že si zvolila příliš striktní a relativně prostý edukační cíl, použila ve své výpovědi rezolutní výrazy, které nepřipouštějí alternativu („vůbec nemá cenu“, „se osobně o nic víc nesnažím“). Dalším polem argumentace se stalo hodnocení činnosti ostatních učitelek, které tím, že pracovaly pouze na tomto typu školy, vykazují známky úplného vyhoření (řádek 8-11). Metafora na řádce 11 („prostě celej život pracuješ v tunelu“) ospravedlňuje prezentované vyhoření kolegyň-učitelek jako pochopitelnou deformaci. V jedné větě se třikrát opakovalo příslovce způsobu „úplně“ pro zvýšení efektu vyčerpanosti učitelek (řádek 9, 10). Prioritní vysvětlení, týkající se tématu vyhořelosti učitelek a rovněž i snahy učit romské děti jen základy učiva, se nachází v řádcích 12-21. V uvedených řádcích vznikla konstrukce nespravedlnosti marného úsilí učitelek vzdorovat systému častých omluvenek romských žáků, tedy s marností navázat spolupráci s romskými rodiči. Zdůvodnění popsané nevyváženosti pravomocí učitelek je velmi expresivně vyjádřeno v řádce 16 („Že prostě obserou jakejkoliv systém“), což vede k důsledku zahálky, která se vyplácí. Učitelka zde nastínila paralelu chování romských rodičů a nápodobě romských dětí prostřednictvím strategie sjednocování. (řádek 17, 18: „Protože to vidí doma, vidí to v té škole a že ani nemusí do té školy chodit a stejně ty prachy maj“). Jediné řešení jak s popsaným nešvarem zahálky bojovat spočívá v morálně volních vlastnostech pedagoga, který je důsledný a stanovuje striktně pravidla (řádky 19-21). Odhodlanost vypovídající učitelky je patrná z řádku 21, ve kterém razantně a několikanásobně odmítla tento boj vzdát. Svou filipiku na konci prezentace svých názorů zmínila zmínkami o didakticky pozitivních aspektech vzdělávání romských žáků. Propojením filipiky a strategie sjednocování učitelka dosáhla efektu či výzvy společenského uznání své profese. Popis radosti z úspěchu v podobě známky jedna („Jó, mám jedničku, super!“) nebo nadšené využití příležitosti hraní si se školním sportovním náradím vrátilo konstrukci vzdělávacích cílů smysluplnost dalšího pokračování. V souladu s odkazem na rčení „všechno špatné je pro něco dobré“ můžeme dokumentovat odhodlání učitelky pokračovat ve svém pedagogickém úsilí (řádky 26-27: „Oni jsou malí ještě, víš? Takže pro ně je ta známka motivace“), 28-29 („Jim zase na druhou stranu se jako zavděčíš s málem, protože oni nic nemají“), 32-33 („jim ty odměny fungujou, jo?, že nejsou přesycený, jak bílý děcka, který maj všechno!“). Ve zmíněných případech je zároveň

vyjádřena sociální znevýhodněnost romských dětí, čímž došlo k rétorickému efektu vyvolání lítosti a soucitu.

Dril nese ovoce

IR: Lepší našprtanej základ, než hravej potenciál.

1. Všichni (učitelé) prostě smi:le, happy, je to úžasný: ale ty děti (0.5)
2. u těch dětí: prostě dosáhneš stropu a dál už to prostě nejde.
3. Jako ty děti tam všechny, co prošly ňákýma
4. vyšetřeníma speciálníma 1) a u všech máš
5. buď prů (0.5) podprůměr, hluboký podprůměr, mentální retardace jo:
6. Takže se to snaží jako ehm nový přístupy, ale to těm dětem
7. prostě nenaleješ do hlavy, to tam jako nemají.
8. Takže ňáký hry, svobodná volba, práce, práce ve skupinkách,
9. To (1) to jako vůbec nefunguje prostě. Voni to prostě
10. buď od sebe vopíšou nebo se nedokážou rozhodnout,
11. protože se někdy jako nero (0.5) ty rodiče je k tomu nevedou!
12. Podle mě nejlepší je frontální výuka, obohacená prostě o nějaký (1)
13. o nějakou zábavnou formu, ale vyloženeš vést je,
14. chtít po nich, aby se sami rozhodli, to (0.5)
15. to aspoň na tom první stupni to nemá vůbec žádnéj smysl.
- 16. T: Takže spíš dril je lepší pro ně? Pro ten první stupeň?**
17. Jo, to určitě, aby aspoň měli nějakej základ!

Interpretace:

V konstrukci způsobu výuky se promítá bipolarita dvou edukačních koncepcí (alternativa – dril), propagovaných ve škole, kde učitelka působí. Z jejich názorů je zřejmé, jaký způsob výuky preferuje. V řádku 1, 8 je popsán podle jejího mínění neefektivní pokus aplikovat alternativní prvky výuky a kontradiktory je zmíněn doporučovaný způsob výuky založený na drilu jako reálném odhadu dosažení optimálního efektu výuky (řádky 12, 16). Ten propaguje záměr věnovat se výhradně frontálnímu paměťovému stylu vedení výuky plně pod řízením učitelky. Zajímavou se jeví argumentace kritizující snahu o aktivizaci žáků ve výuce prostřednictvím větší svobody a odpovědnosti, což bývá ve školách s neromskými žáky často doporučováno. Učitelka zde jednoznačně popřela efektivitu takové snahy. Rétoricky podpořila své názory častými hodnoceními v negativním tvaru („prostě nejde, prostě nenaleješ do hlavy, to tam nemají, vůbec nefunguje, se nedokážou rozhodnout, nemá vůbec žádnéj smysl“) a neustálým vyjmenováváním negativních příkladů. Dril byl doporučen jako nejvhodnější způsob, jak získat určitou jistotu zhodnocení didaktického úsilí učitelek. Nesamostatnost romských žáků je dle učitelky způsobena jejich rodiči, kteří své děti nijak nerozvíjejí (řádek 11). Konstrukce mentální retardace romských žáků (řádek 5) byla vložena

jako důkaz nemožnosti aplikovat alternativní prvky výuky. Zároveň tím (nejspíš nechtěně) popřela kritizovaný zanedbávající přístup romských rodičů.

Učitelka musí určovat pravidla

IR: Bez autority tě mají v paži.

1. **T: Snažíš se na ně působit jako spíš jako hodná holka**
2. **nebo spíš seš na ně přísnější:**
3. Já jsem ze startu vůbec nevěděla, jak mám s nima,
4. jak mám na ně, jak se mám chovat, ale musíš být:
5. prostě drsnej, oni (0.5) oni maj ňákej šestej smysl
6. na poznání tvých slabin a toho využívaj, a pokud prostě (0.5)
7. na ně nejseš drsnej, tak tě maj úplně v paži!
8. A pak až si u nich vybuduješ takovou jako ňá:kou
9. autoritu (*(ironicky)*), jako nemyslim jako na ně řvát,
10. křičet nebo být jako zlá: ne, ne, ne: Prostě stručně,
11. jasně řečeno, nenechat se sebou prostě (0.5) vorat, jasně.
12. Já jsem učitelka, ty seš děcko, ty seš prostě žák a
13. ty budeš dělat, co já ti řeknu. To na ně jako funguje
14. a oni tě pak maj rádi, protože jim stanovíš jasný: pravidla.
15. Oni prostě potřebujou ty pravidla (0.5) když je nemají doma,
16. tak je potřebujou aspoň v tý škole.

Interpretace:

Otázka výzkumníka použila strategii nahrazení k přepólování identity informantky na hodnou či přísnější holku. Příčina změny identity pramenila z kontextu výpovědi informantky, ve které se často prolínal diskurs školské a diskurs rodinné socializace. V tomto úryvku však učitelka zůstala ve své profesní identitě a na otázku reagovala čistě ve školském diskursu. Cílem repliky informantky bylo sdělení o nastavení pravidel pro romské žáky. Tato pravidla mají být nastavována učitelkou, nikoli žákem. Z hlediska tzv. pozicování došlo k manifestaci jednak moci dospělého nad dítětem, zároveň i k manifestaci profesního odborníka nad objektem jeho činnosti, žákem (řádek 12: „Já jsem učitelka, ty seš děcko, ty seš prostě žák“). Konstrukce utváření autority informantky u romských žáků vznikla na základě fabulace o šestém smyslu vycítění slabosti (řádky 5, 6). Zde byl použit biologizující diskurs instinktivního chování, ve kterém jsou romští žáci nepřímou zařazování do světa přírody a to na základě schopnosti vycítění slabosti neromské učitelky. Skrytě tak došlo k přesunu romského chování do světa divokosti, oproti předpokládanému světu řádu a kultury v podání učitelského sboru. Fabulací si učitelka pomohla k ospravedlnění svého drsného přístupu s pevnými pravidly (řádky 4, 5), který navíc romští žáci vděčně ocení (řádek 14: „oni tě pak maj rádi, protože jim stanovíš jasný pravidla“). Hrozba jiného než drsného přístupu povede

k ignorování činnosti učitelky (řádek 7: „tak tě maj úplně v paži!“). Závislost romských žáků na pravidlech učitelky z nich dělá objekt cizí moci. V řádcích 15, 16 informantka odhalila svůj záměr vnutit romským žákům svá pravidla. Kauzalita jevů (příčina a následek) byly v případě stanovování pravidel záměrně prohozeny, poněvadž potřebu stanovit někomu pravidla chování měla učitelka, nikoli, že žáci projevíli toto přání. To je mj. patrné v řádku 11, kde se nachází důvod stanovení pravidel („nenechat se sebou prostě... vorat“). Aby nebyl její názor vnímán jako donucování, vytvořila si fabulaci o tom, jak romské děti postrádají pravidla v rodině a s uspokojením čekají na školní řád.

Rodiče spolupracují vynuceně

1. **T: Já nevím, když nějaký děcko tě votravuje, nebo prostě**
2. **já neví:m seš na někoho drsnější: protože je to prostě zmetek**
3. **a řekneš to rodičů:m, tak jako má to nějakou změnu**
4. **v tom chování dítěte nebo ještě víc jsou proti tobě rodiče?**
5. Ne, ne, ne, to rodiče zas „Co si to dovoluješ?“
6. Jako oni jako moc dobře ví: jak na to děcko, ne jako na mě,
7. oni jako moc dobře ví: že si nemůžou vyskakovat,
8. protože my jsme v kontaktu s poradenským centrem,
9. a poradenský: centrum je v kontaktu s kurátorama a s OSPODem
10. a s různý:ma takovýma věcma. Takže oni jako ví,
11. že když bude problém, tak nedostanou dávky,
12. jo nebo jim sebe:rou děcka. Ale sotva vyjdou ze školy,
13. tak se to úplně obrá:tí, jo:

Interpretace:

V úryvku jsou patrné odlišné zdroje diskursu, se kterými je operováno ve snaze prokázat účelovost jednání romských rodičů. Otázka výzkumníka směřovala na pedagogickou spolupráci vztahu škola – rodina při řešení kázeňských přestupků romských dětí (1: „děcko tě votravuje“, 2: „je to prostě zmetek“). V odpovědi informantky byla potvrzena spolupráce školy a rodiny v kontextu problémového chování romských žáků, nicméně nikoli na souladu v pedagogickém nazírání. Spolupráce romských rodičů byla vysvětlena zjištěností při pobírání sociálních dávek a rovněž i strachem před možností odebrání (6, 7: „oni jako moc dobře ví“, 10: „oni jako ví“) dítěte do ústavní výchovy. Spolupracující diskurs při řešení kázeňských problémů je tak popisem informantky dešifrován na strategii zisku a ztráty. Škola v tomto kontaktu prezentuje institucionálně vyšší moc, než jakou disponuje instituce (romské) rodiny. Důvodem je spolupráce školy s institucemi, které mohou intervenovat do romských rodin (8: „jsme v kontaktu s poradenským centrem“, 9: „v kontaktu s kurátorama a s OSPODem“).

Poslední dva řádky výpovědi jsou dokladem limitu strategie hierarchizace, která platí pouze v prostorách školy (13: „se to úplně obrátí“).

Nadtéma: Rozporné tlaky mezi školou a rodinou

Kategorie:

- ***Romští rodiče jdou proti svým dětem.***
- ***Romské školy podkopávají sociální inkluzi.***
- ***Školní vzdělávání jako náhradní rodinná socializace dítěte.***

Romští rodiče jdou proti dětem

1. **T: V podstatě když ty děláš v tomhleto prostředí,**
2. **tak musíš mít prostě určitou dávku takovýho nějakýho**
3. **entuziasmu nebo nadšení ne: jakože:**
4. Ne, já jsem ho nikdy neměla. Já: jsem tam šla, že tohle
5. byla moje jediná nabídka na trhu práce, takže jsem tam šla.
6. **T=To je taky důležitý vědět.** Upřímně řečeno, já jsem todle
7. nikdy nechtěla, učit na základce a už vůbec ne u cigá:na!
8. Ale to není nic jako: rasistický:ho, to je o tom, že prostě
9. člověk makat musí: tak prostě nebudu na pracáku.
(...)
10. Já ty děcka miluju, prostě ty děcka jsou úžasný: fakt!
11. A teďka v září prostě „Paní učitelko“ (*(radostně)*),
12. vrhne se to na tebe prostě klubko děcek,
13. tak (1) to s tebou něco udělá:
14. A tam jde, já mluvím tak hnusně, nebo zní možná tak zatrpkle,
15. jako to je kvůli těm rodičům. Ty prostě se o něco snažíš,
16. něco tam děláš, ale je to prostě ú:plně marný:
17. Prostě to je úplně zbytečná práce!
18. Protože ty děcka to třeba maj rádi, jo: Tam prostě jsou
19. takový okamžiky, kdy „Já nechcu dom, nechte mě
20. tady po škole, doma je nuda, tady jsou hezký: věci,
21. já si chci tady kreslit“. Tak si ho tam nechá:m,
22. do půl druhé prostě. Pak přijde mama, našťvaná a kde, co:
23. A děcko samo řekne: „Já jsem zlobil,
24. já jsem zůstal po škole.“ A není to pravda:

Interpretace:

Ukazovací zájmena v řádku 1 a 6 (tomhleto, todle) mají jakostní charakter. To znamená, že jejich konotační význam směřuje k hodnotícímu soudu, v tomto případě k neatraktivnímu či problémovému pracovnímu prostředí. Otázka výzkumníka evokuje k tendenci postěžovat si na tuto pracovní volbu a zároveň k odtajnění důvodu této volby. Proto výzkumník nabídl v otázce možnost odpovědi v podobě předpokládaného nadšení pracovat s romskými žáky, aby získal jednoznačnější informaci. Informantka zpočátku reagovala silně odmítavě na výzkumníkovu návnadu chtít pracovat v pomáhající profesi (řádek 6, 7: „já jsem todle nikdy

nechtěla, učit na základce a už vůbec ne u cigána!“) a své rozhodnutí zdůvodnila tzv. zesamozřejměním, které se týkalo zamítnutí být nezaměstnaná (řádek 9: „člověk makat musí, tak prostě nebudu na pracáku.“). Tím došlo k prolnutí diskursu pedagogického s diskursem pracovního uplatnění. V souvislosti s faktem, že romské etnikum má zvýšený výskyt svých členů na podpoře v nezaměstnanosti, lze její konstrukci rozhodnutí vysvětlit jako akt odlišení se (strategie difenrenciace). Rasistický výrok v řádku 7 („už vůbec ne u cigána!“) okamžitě negovala tvrzením v řádku 8: „Ale to není nic jako rasistickýho“, čímž se pokusila poukázat, že její problém s nepracujícími Romy vychází z axiologického přesvědčení o hodnotě práce. Po počáteční negativní reakci se informantka zaměřila na obhajobu vlastního ambivalentního postoje vůči Romům, jež je rozvinuta v dalších řádcích. Nejprve vylíčila svou lásku k romským dětem, které ji mají rády jako učitelku a poté formulovala důvod své nevraživosti vůči romským rodičům. Nevraživost je založena na marném úsilí vychovávat romské děti, když převažuje negativní dopad působení romské rodiny. Vymyšlené citace romských dětí mají potvrdit smysluplnost a společenskou potřebnost pedagogů pracujících na školách s romskými žáky jako zřejmě jediné záchraně mladé romské populace. Působení romské rodiny je generalizováno jako nežádoucí, aniž by byla vyslovena možnost fungující romské rodiny (strategie zatajování).

Romské školy podkopávají sociální inkluzi

1. No, nám tam choděj pár (1) takový lidi, který nám říkaj,
2. jak máme učit, co máme učit a proč děláme to
3. a proč neděláme ono a: cigáni víš?
4. Hlavně, takoví ti aktivisti. **T: =Jo, takhle:**
5. a strašně nenáviděj naši školu, protože je celá černá.
6. Jenomže ty za to ne můžeš, že je to černá škola,
7. je to prostě v černé lokalitě, tak tam choděj černý: děcka.
(...)
8. To se můžeš snažit o inkluzi, já nevím o co:
9. ale když tam ty bílý děcka jako nedostaneš, tak co naděláš?
10. **T: No a ty aktivisti říkáš, že jsou Romáci no:**
11. =Oni jsou no: oni jsou ciká:ni
12. =**ale přitom na druhou stranu oni vlastně jim vadí, že ta škola je černá:**
13. =Jo, jako samozřejmě je špatně, aby celá škola byla černá.
14. Protože to pak ani nesplníš očekávaný výstupy
15. podle ervépěčka, prostě nesplníš. Jako mnohem líp je
16. tomu děcku mezi bí:lejma nebo když tam jsou třeba dva ve třídě, jo:
17. **T: No, ale oni to (inkluzi) sami nechtěj Romáci ne nebo chtěj?**
18. =Oni to chcou prá:vě ((*důrazně*))
19. **T: Oni to chcou ((*chápavě*)) jako ty děcka nebo ti rodiče:**
20. No, ti aktivisti.

21. **Ti aktivisti ((*udiveně*)) (0.5) A děčka a rodiče chcou co: Těm je to jedno:**

22. Těm je to jedno, těm je to úplně jedno.

(...)

23. U nás konkrétně opravdu problém je v tom,

24. že ta škola je černá: My tam máme děti,

25. který přišly z bílý:ch škol, kde byl jedinej prostě sám cikán ve třídě

26. a ty děčka úplně excelovali! Ty děčka uměli všechno,

27. co měli umět, protože tam neměli ty ostatní,

28. který by je prostě strhli.

Interpretace:

V ukázce je patrná binarita založená na jakostním rozlišení černý – bílý žák. Sdělením osobní zkušenosti o didakticky pozitivním vlivu téměř výhradně neromských škol na romské jednotlivce si učitelka připravila prostor pro jakostní rozlišení bílý – černý žák, které odkazuje ke kvalitativnímu hodnocení úrovně žáků. Informantka se dopustila formy lehkého rasismu, když žáky členila podle barvy kůže. Doklad pro její závěry můžeme dokumentovat na řádcích 25-29, kde svůj rétorický efekt zvýraznila použitím výrazů se silným hodnotícím nábojem („úplně excelovali“, „uměli všechno“). V rozhovoru je patrné neporozumění mezi předpoklady výzkumníka a učitelky, což se projevilo v častém kladení otázek, které směřovalo k dešifraci osobních a ukazovacích zájmen. V souvislosti s popisovanými činnostmi romských aktivistů (řádek 1-7) se mluvčí propracovala ke svému závěru na téma sociální inkluze. Činnost romských aktivistů je popisována ze strategie diferenciací skrytých opozičníků, kteří „strašně nenáviděj naši školu, protože je celá černá“ (řádek 5) a vyjadřují se ke kurikulu školy. Nicméně informantka kritiku romských aktivistů přijímá strategií zesamozřejmování (řádek 14: „samozřejmě je špatně, aby celá škola byla černá“) a konstatováním faktického stavu na řádcích 8, 9 („To se můžeš snažit o inkluzi, já nevím o co, ale když tam ty bílý děčka jako nedostaneš, tak co naděláš?“). Zároveň na řádce 23 projevila bezvýchodnost podstaty sociální inkluze konstatováním, že pro romské rodiče a jejich děti není toto téma zajímavé.

Školní vzdělávání jako náhradní rodinná socializace dítěte

IR: Romáci musí být alespoň funkčně gramotní.

1. Je (0.5) je potřeba u nich je prostě potřeba, aby opravdu
2. byli funkčně gramotní. A to oni prostě nejsou: Na to je potřeba se zaměřit.
3. Všechno jim k tomu prostě směřovat, i tu matiku, i tu češtinu.
4. **T: Takže vlastně praktický věci?**
5. Ano, všechno, prostě. Chodit s nima prostě co nejvíc ven
6. nebo třeba jako na úřad se s nima prostě podívat
7. **T: =Myslíš na Úřad práce? ((*ironicky*))**

8. Jako rozumíš jako: Aby jako věděli, o čem ten svět je,
9. o čem ta společnost je: A nejenom to, co jim rodiče ukážou,
10. protože oni jim ukážou, oni je naučí, některý z nich,
11. řekla bych, že: většinu, jak co nejlíp okrást lidi,
12. ale jako doslova, peněženka, taška, takovýhle věci,
13. kam si jít pro peníze a to je jako všechno.
14. A v patnácti jít nejlépe na mateřskou, jo: Je potřeba ukázat,
15. že jsou i věci i mimoto, co jim ukazují ty rodiče, prostě.
16. To je potřeba zařadit do obsahu výuky. Jako tam to jako je,
17. ale aby to nebylo jen na té teoretické úrovni, víš
(...)
18. Co nenasáčkuješ dítěti do sedmi let do hlavy,
19. to tam prostě nemá, jako takový náky ty návyky a vůbec no:
20. a to oni nemaj no: vždyť oni neuměj ani smrkat.
21. To jsou takoví chudá:čci, ale já je prostě miluju,
22. oni jsou prostě úžasní: Hry, když s nima hraje tak něco,
23. ty očička když vidíš (0.5) Mně je jich líto:

Interpretace:

Informantka používala při popisu romské výchovy strategii narativizace, ve které jsou děti vychovávány ke krádeži a k rychlému založení rodiny. Poněvadž byl tento popis zaměřen jednoznačně na negativní jevy, vytvořila řečový verdikt obvinění. Informantka realizovala i strategie zatajení a reifikaci. Stručně řečeno, popsala jednostranný pohled na zmíněnou realitu z negativního podtextu a navíc tento popis vyjádřila jako nálepku přirozené a dané výchovy u Romů (řádky 11-14). Při své konstrukci reality používala v nadměrné míře příslovce („prostě“), kterým si stvrzovala vlastní pravdu. Zaostalost běžných návyků („oni neuměj ani smrkat“) je konfrontována s dovedností „jak co nejlíp okrást lidi“. Obvinění se netýkalo samotných romských dětí, ale jejich rodičů. Romské děti jsou zde líčeny jako oběti zvláště a manipulace svých rodičů, což má vyvolat efekt lítosti (řádek 21-23: „To jsou takoví chudáčci“, „Mně je jich líto“). Zároveň se informantka vyznala ze své náklonnosti k romským dětem (řádky 21, 22: „je prostě miluju, oni jsou prostě úžasní!“), čímž demonstrovala svou oprávněnost vychovávat, na rozdíl od biologických rodičů. Lékem na tragickou situaci vzdělávání romských žáků má být výuka funkční gramotnosti a praktických věcí nejen ve školním prostředí. Tím byla mj. legitimizována specifická vzdělávání romských dětí a právo selektovat pro ně „školu na míru“.

Nadtéma: Sociálně patologické jevy

Kategorie:

- ***Všude je diskriminace!***
- ***Absence rodinné péče.***
- ***Vznětlivá sociální reakce rodiče.***
- ***Sociální degradace.***

Všude je diskriminace!
IR: Škola není za trest.

1. **T: Ale Romáci tohle neřeší:**
2. Ne ((*striktně*))
3. **T: Ale z jinýho důvodu**
4. (1) Pro ně je to pohodlný: Oni nepotřebujou posílat svoje děcko jinam.
5. Jako tam furt slyšíš takový vý:hrušky „Jste blbá škola,
6. my ho od vás odhlásíme“ a všechno, všechno,
7. ale oni se dycky vrátí, i když jako odejdou,
8. protože je jednak nikde nevezmou,
9. nebo na ostatních černých školách prostě
10. (1) prostě sou spokojený u nás, ty děcka: Tam je problém v rodičích.
11. **T: A kdyby je učili Romáci jako učitelé? Myslíš, že to je cesta:**
12. Oni někteří ti rodiče, aspoň říkaj naši asistenti,
13. oni si těch asistentů rodiče neváží, protože oni jakoby
14. jako pečou s těma bílejma proti nim
15. (1) Protože oni přijdou do rodin „Tak kde jste,
16. měli byste jít do školy!“ a oni „Ty jsi s nima, ty jsi proti nám!“
17. a to ne, ne, ne, hlavně u těch konfliktních, jo:
18. **T: Tak hlavně to je divná: věc, oni na jednu stranu**
19. **chtěj být mezi bílejma, mí:t to vzdělání,**
20. **aby se to promíchalo, na jednu stranu** =To jsou ti aktivisti!
21. **Pak jsou ty tendence, jako že oni nechtěj**
22. **žít v těch ghettech a že nechtěj prostě mít tady ten**
23. =Diskriminace! Všude je diskriminace!
24. Všichni jsou diskriminace! Přesně jak říká:š.
25. **T: =Mít tady ten, ale pak právě na druhý straně tohlecto,**
26. **pak za nima přijdeš, co chceš a prd a oni najednou**
27. =Protože oni nejsou zvyklý dávat, oni jsou zvyklý jenom brát.
28. **T: Víš jako, že právě jak jsi ří:kala, pak přijde asistent romskej,**
29. **takže by to podle logiky mělo fungovat**
30. **a voni řeknou „Ty pečeš s nima!“** ((*udiveně*))
31. He:j, oni maj takovou prapodivnou náturu ((*smířlivě*))
32. já jim nerozumim. (0.5) Já osobně těm lidem
33. vůbec nerozumim, o co jim jde nebo:
34. **T: =Asi tam je nenávisť vůči bílejma**
35. (1) Tam je nejdůležitější fakt těm rodičům
36. dennodenně opakovat, prostě (0.5) dávat jim najevo,
37. že my jim nechceme prostě ublížit, že jsme tady pro ty děti,
38. že chceme pomáhat, že do té školy nechodí za trest
39. **T: = Že to není kvůli dávkám.**
40. No: přesně, že prostě těm dětem se tam líbí:
41. že jim to pomůžte prostě, že jim máme co nabídnout
42. a někteří rodiče to jako pochopí, jo:
43. **T: (0.5) Kolik procentuálně?**
44. Jedna rodina ze třídy! Některým rodičům to opravdu
45. dojde a uvědomí si „Vždyť oni nejsou proti nám.“
46. Ale většina si primárně myslí, že bílí proti černejm a hotovo.
47. Já nevim, proč to tak funguje:
48. **T: (1) Ale navíc se oni chovaj i mezi sebou takhle.** =Jo:

49. Jseš z jiného klanu a je to stejná nenávisť.
50. Nakonec zjistíš, že jediný koho můžješ,
51. je tvoje rodina a pak nenávidíš celej svět.

Interpretace:

Na základě binarity My – Oni byla konstruována běžná realita fungování vztahu škola – romská rodina. Problém nízké efektivity vzdělávání romských žáků byl shledán v rasistickém kontextu tzv. černého rasismu, který reaguje na nevyslovený rasismus bílých. Zdrojem produkované nedůvěry a odmítání ze strany romských rodičů byl tedy označen rasismus a xenofobie. Na řádcích 31-33, 47 učitelka vyjádřila svůj údiv nad jednáním romských rodičů, což mělo mít rétorický efekt poukázání na nevděk a omezenost ze strany rodičů. Zároveň se informantka na řádku 4 strategií personalizace pokusila o vysvětlení z pohledu romských rodičů. Problematika sociální inkluze byla popsána spíše jako snaha ze strany většinové společnosti, resp. jako nepřijímání ze strany romských rodičů (řádek 13: „oni si těch asistentů rodiče neváží, protože oni jakoby jako pečou s těma bílejma proti nim.“). Informantka použila strategii narativizace v podobě citací přímé řeči pro doložení nenávisťi nebo odmítání školského systému, který je řízen většinovou společností (řádky 5, 6, 15, 16). V rozhovoru mezi výzkumníkem a informantkou se vyskytlo větší množství tzv. skákání si do řeči nebo doplňování nedořečených myšlenek. Tento jev znamenal vyjádření podpory a shody obou mluvčích, což se projevilo častým přitakáváním nebo vyslovováním hodnotícího příslovce („Přesně!“). Téma pochopení sociální inkluze tak bylo mezi mluvčími stvrzeno jako pravdivé, a především vedlo k všeobecnému zhodnocení prostřednictvím strategie generalizace k produkci normativních pravidel. Cílová skupina sociální inkluze (romské děti) se tím kategorizovala do pozice objektů působení odborníků. Morální aspekt výzvy ke změně postoje směřoval k romským rodičům, kteří byli vylíčení jako xenofobní (řádky: 33, 34, 48, 51). Řešení na problém sociální inkluze spočívalo podle informantky v denodenním vysvětlování romským rodičům o dobrých úmyslech školy (řádky 36, 37: „denodenně opakovat, prostě... dávat jim najevo, že my jim nechceme prostě ublížit, že jsme tady pro ty děti.“). Výraz „denodenně“ odkazoval k síle rasistických předsudků v romském povědomí. Výjimku potvrzující pravidlo a taky doklad smysluplnosti počínání informantky lze najít v řádcích 44, 45: „Jedna rodina ze třídy! Některým rodičům to opravdu dojde a uvědomí si, vždyť oni nejsou proti nám).

Absence rodinné péče

IR: Romští rodiče na výchovu pečou.

1. **T: Čím si myslíš, že je způsobený to, že jsou jako:**
2. **některý ty děcka zaostalý: intelektuálně?**
3. No, tak to je v jejich případě podle mého jako
4. naprosto jasně daný: tím, že rodiče oni úplně prostě jako (1) pečou:
5. Jako oni jo říkaj, dítě může všechno, všechno,
6. ale takový: to od malička jako že maminka vede děcko,
7. jako že „Jé, podívej se, to je to a to je tamto,
8. a to je červená barva a to je jablíčko a to je prostě stromeček
9. a ptáčí a jaro, léto“ (1) to vůbec, to tam vůbec nefunguje:
10. Prostě vůbec! Oni jsou úplně, oni to neví, je to ne (1)
11. jako ty rodiče ani nenapadne je k tomu učit, je k tomu vé:st.
12. Ty děti celej den trávěj na ulici, maximálně tím,
13. že tahaj nákej kočárek, jo: Máma na ně prostě úplně kašle,
14. tata na ně kašle, prostě pokud nejsou v kriminále,
15. tak jsou na něčem závislý nebo prostě utrá:cej za cigarety
16. a za chlást, bydlí všichni v jedna plus jedna,
17. on plus jeho šest sourozenců, takže vidí:
18. jak všechno se tam děje v tom bytě, plus to,
19. jak se ploděj sourozenci a takovýhle věci ((nazlobeně))
20. Takže (1) ty rodiče se prostě o ně nestaraj!
21. **T: A jsou tam ňáký: třeba já nevím možnosti spolupráce**
22. **s tou rodinou, jako že jim něco řekneš těm rodičům**
23. **a oni něco změněj? Baví se s tebou vů:bec?**
24. Ti rodiče ti všechno odkývou ((stroze)) Oni kývou jak osli
25. „Jasně paní učitelko, jasně, jasně.“ Ale sotva vyjdou ze dveří,
26. tak na to zapomenou: takže (0.5) je tam pár rodičů samozřejmě
27. a pár dětí, který jsou jako fajn, ale to jsou třeba tři ze třídy.
28. **T: =Z kolika?**
29. My jich máme šestná:ct. Jako to se samozřejmě nedá:
30. takhle paušalizovat jako jo: **T: =Jasně:**
31. Já jen mluvím jako s tím, s čím jsem se já setkala v těch dvou třídách.
32. **T: Ty jsi vlastně řekla, že všechno, co je zajímá: je pošta,**
33. **úřad práce, zastavárna nebo herna a kdo ví co ještě**
34. **a tím to končí. Žádný vyšší cíle, že by se chtěli seberealizovat**
35. =Oni žijou ze dne na den, prostě: ((rezolutně))

Interpretace:

Otázka tazatele (1, 2) byla položena už s výsledkem o nedobré intelektuální úrovni některých romských dětí. Následná odpověď informantky tak byla otázkou instruována. Absence každodenního vědění u romských dětí spočívá podle narativizační konstrukce informantky v zanedbávající patologické výchově jejich rodičů (řádky 13-16: „Máma na ně prostě úplně kašle, tata na ně kašle, prostě pokud nejsou v kriminále, tak jsou na něčem závislý nebo prostě utrácej za cigarety a za chlást“) vedoucí k životu na ulici. Romští rodiče jsou líčeni převážně v negativním kontextu (řádky: 3, 4: „No, tak to je v jejich

případě podle mého jako naprosto jasně daný, tím, že rodiče oni úplně prostě jako pečou!“, „ty rodiče se prostě o ně nestaraj“, spolupráce se školou je pouze formální („kývou jak osli, ale sotva vyjdou ze dveří, tak na to zapomenou“). Výjimka potvrzující pravidlo je zmíněna na řádku 26, 27 („tam pár rodičů samozřejmě, a pár dětí, který jsou jako fajn“), čímž se popisovaný jev prostřednictvím strategie naturalizace stává „pravdivým“. Pro udržení validity předchozích kritik byl poskytnut číselný údaj, který fungující výchovu v romské rodině dostal na údaj lehce pod 20 % (tři ze šestnácti). Zesilující efekt jednoznačnosti výpovědi byl realizován příslovci („naprosto, prostě, úplně, vůbec, všechno“).

Vznětlivá sociální reakce rodiče

1. To se mi upřímně řečeno stalo teda jenom jednou
2. jako mně osobně, že by rodič fakt na mě řval a vyhrožoval mně:
3. S tím chlapečkem, co nechodil do školy. Takže jsme to nahlásili,
4. takže oni přišli o sociální dávky, já už teď přesně neví:m.
5. Tata mě tam přišel do (0.5) rozkopl dveře
6. „Ty rasistická kurvo, co si myslíš?“ a to (1) „Hrozná škola,
7. já si počkám na tebe, zmlátí:m tě.“
8. (2) Vyřval se a vodešel. To víš (0.5) potřeboval se vyřvat na někom.
9. A tím to jako skončilo (1) Šel pryč a už se nevrátil.
10. On potřeboval přiletět, vyřvat se, zanádat, ukázat si na tebe.
- ...
- 11. T: Jakože jsou prostě nasraný furt, ti přijdou ty lidi?**
12. =Ne jako nasraný. Tak jakože se říká,
13. že Češi jsou furt nasraná nátura,
14. že by jako nadávali na politiku furt.
15. To ne, oni jsou prostě takoví: jak to vlastně nazvat jako jo:
16. Jako nezájem, jim je to je:dno všechno. Oni to maj v paži:
17. Jdou si pro děcka, zase ti všechno odkývou,
18. když jim řekneš tak nějaký peníze nebo nějakej výlet,
19. nebo to by si měl donést tašku: po:uzdro nemá, nemá,
20. to by si měl donést „Jo: jasně, jasně, všechno bude“ ((*pohodově*))

Interpretace:

Negativní zkušenost informantky s chováním romských rodičů je podpořena citacemi přímé řeči. První citace se obsahově týká agresivní reakce spojené se zjištěnou angažovaností romského rodiče na vzdělávání jeho dítěte. Cílem předstírané angažovanosti bylo dostávat sociální dávky (6, 7: „Ty rasistická kurvo, co si myslíš?“, „Hrozná škola, já si počkám na tebe, zmlátím tě!“). Druhá citace je již strategií generalizace vztažena na celou romskou populaci rodičů, která projevuje spíše laxní a neodpovědný přístup ke spolupráci se školou. (16: „Jako nezájem, jim je to jedno všechno. Oni to maj v paži“). Typizace reakcí romských

rodičů na plnění povinností souvisejících se školními akcemi (18, 19) je opět zvýznamněna přímou řečí (20: „Jo: jasně, jasně, všechno bude“). Při argumentaci došlo kontextuálně k typizaci národní české povahy (13: Češi jsou furt nasraná nátura“), což ale bylo informantkou v případě Romů popřeno pomocí binarity My-Oni (15: „oni jsou prostě takoví“, 16: „Oni to maj v paži“). Binaritou se tak stvrdila odlišnost Romů a jejich vyčlenění ze skupiny běžných Čechů.

Sociální degradace

1. Ať jsou sebevíc roztomilejší nebo já nevím hodnější:
2. tak je ti jasný: že až přijdou na ten druhý stupeň
3. nebo až budou velcí: tak budou stejný jako jejich rodiče,
4. většina, drtivá většina z nich (2) Holky v patnácti otěhotní:
5. z kluků: se stanou pasáci nebo já nevím.
6. Holka, která se nenaučí krást, tak bude týraná:
7. zneužívaná prostě. Tam holky choděj: popálený: od cigaret
8. „Jo: ty špatně kradeš!“ Nebo jedna holčička přišla takhle,
9. měla ruku ú:plně do masa, úplně zahnisaná:
10. jsme jí to tam ošetřovali. „A co se ti stalo?“
11. „Nic, nic, nic!“ ale pak ta třídní učitelka řekla:
12. „No: špatně kradla, tak jí dal otec ruku nad vafky!“
13. prostě nebo jako nad sporák nebo jako: ((*s odporem*))
14. (2) Ty musíš být rasista, když tam pracuješ!
15. Takovejdlle ty, ty lidi musíš nenávidět!
16. Ty přece nemůžeš mít rád takovýdle rodiče!
17. Ale to stejný je prostě u bílejch, jo:
18. Stejně bys nenáviděl ty bílý rodiče, kdyby todle
19. dělali svým dětem! Jenomže u bílých je to mnohem míň.
20. To není jako (1) v sociologii je to nějak nazvaný:
21. jako kultura chudoby, to není jenom u černejch,
22. to je i u bílejch, to stejný prostě, jenomže já to
23. teďka vidím u těch černých. Já se tam s tím setkávám dennodenně.

Interpretace:

Konstrukce chování Romů je vylíčena prostřednictvím extrémních příkladů, které jsou naturalizovány jako běžná realita. Tím dochází k aktu nálepkování celého romského etnika jako patologického. Prognóza změn v chování romských dětí po přestupu na druhý stupeň, resp. v období dospělosti je podepřena znalostí poměrů a dosavadní zkušenosti učitelky (řádky 2, 4: „je ti jasný“, drtivá, drtivá většina“). Informantka ke konci výpovědi sice připustila sociální patologii i v chování většinové populace, nicméně tento projev hodnotila jako méně častý (řádek 19: „u bílých je to mnohem míň“). Svou kategorizaci založila nikoli

na aktech sociální patologie, ale na třídění podle barvy kůže (černí – bílí). Na řádku 23 předložila vědomí své ostré kritiky poukazem, že takto hovoří v kontextu každodenní profesní zkušenosti („jenomže já to teďka vidím u těch černých. Já se tam s tím setkávám dennodenně.“) Velmi emotivně působí pasáž na řádcích 14-16: „Ty musíš být rasista, když tam pracuješ! Takovejdlé ty, ty lidi musíš nenávidět! Ty přece nemůžeš mít rád takovýdlé rodiče!“) Přiznání se k rasismu informantky vůči dospělým Romům bylo formulováno na základě popisu extrémního příkladu týrání bezbranné dívky, která nedokázala správně krást. Projevený rasismus je v tomto případě stvrzen jako legitimní prostředek boje proti bezpráví na dětech.

6.1.1 Shrnutí k analýze názorů školských aktérek

Dříve, než se pokusíme předložit výsledky naší diskursivní analýzy, je nezbytné upozornit na omezení související se závěry výzkumné zprávy.

První omezení se týká tendence čtenáře zobecňovat předkládané závěry. Popis a interpretace výzkumných dat je nutné chápat v rámci malého vzorku mluvčích a tudíž případná zobecnění závěrů, například na celou populaci školských aktérek, by byla mylná. V souladu s premisou vyjednávání významů pomocí verbálních i neverbálních projevů v situačním kontextu nelze jednou zaznamenané výpovědi konkrétními informantkami v určitém sociálním prostoru a v určitém čase považovat za neměnné. Na druhou stranu mezi výhody diskursivní analýzy řadíme aspekt hloubkového záběru a interpretace pouze toho, co bylo zkoumanými osobami jazykově sděleno. Diskursivní analýza nám umožňuje předložit interpretaci konkrétního situačního vidění úseku sociální reality na základě participace výzkumníka při sběru a analýze dat.

Druhé omezení se týká tendence považovat vědecké závěry za objektivní a provždy platné. Tzv. objektivita a nezávislost poznání je v konstruktivisticky orientovaném výzkumu (prostřednictvím diskursivní analýzy) považována za nemožnou. Důvodem je mj. skutečnost, že informantky zvýznamňovaly realitu ze své sociální pozice a sebelokalizace v daném diskursu. Vytvořily tedy interpretaci reality nahlíženou z pohledu pedagoga v edukační praxi na konkrétní škole.

Třetí omezení spočívá ve stanovení hranic samotné diskursivní analýzy. Vzhledem ke zdrojům diskursu je nereálné vytvořit vyčerpávající analýzu, poněvadž všeobsáhlost a neukončenost samotného diskursu přesahuje jakékoli metodologické postupy a nástroje.

Domníváme se, že diskursivní analýza nám poskytuje zajímavý nástroj, kterým dokážeme uchopit přímo jazykové konstrukce mluvčích. Tyto jazykové konstrukce jsou chápány jako projev jednání člověka, poněvadž vycházíme z předpokladu, že podle svých konstrukcí pojmů a své zkušenosti konáme. Slovo, resp. výpověď je považována za řečový akt, kterým dosahujeme utváření a sjednávání významů našich promluv, akceptaci našeho sociálního statusu a rovněž i utváření našeho světového názoru, tedy „pravdy“, která má účelový charakter. Tímto výzkumem jsme se pokusili rozkrýt výpovědi o aktuální problematice z pohledu vybraných aktérek školního vzdělávání a školské socializace. Zmíněný pohled, či perspektiva je zajišťována pomocí tzv. emického přístupu. Emický přístup (srovnej Šanderová, Šmídová, 2009) se snaží porozumět výkladu sociální reality zkoumaných osob z pozice jejich chápání pojmů a jejich profesní zkušenosti. Emický význam má nespornou výhodu ve skutečnosti, že má ohraničené vidění reality z konkrétního úhlu pohledu mluvčích. V souladu s konstruktivistickým přístupem se nám tak daří prokázat, že tzv. pravdy o sociální realitě mají konvenční ráz a účelově slouží mluvčím k prosazení vlastních řečových cílů. V těchto řečových cílech je zpravidla hájena vlastní mocenská pozice (například erudovanost školské aktérky v profesním poli na škole pro žáky se sociálním znevýhodněním) nebo mluvčí nálepkují charakteristické vlastnosti cílové skupiny (romských žáků a romských rodičů). V emickém přístupu je důležité upozornit i na způsob kladení a formulování otázek výzkumníkem. Musíme upozornit, že výzkumník i přes jakoukoli snahu nemůže podat tzv. objektivní, nezaujatou zprávu a nestranné posouzení zaznamenaných výpovědí. Může však odhalit vlastní perspektivy vidění sociální reality a tím podpořit transparentnost svých výzkumných závěrů.

Nyní se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek, které si znovu předložíme:

1. Jakou verzi sociální reality vytvářeli informanti a informantky svými výpověďmi na téma vzdělávání romských žáků?
2. Které interpretační repertoáry byly významněny jako stěžejní pro konstrukce sociální reality z pohledu informantů a informantek?
3. Jakými řečovými strategiemi si informanti a informantky zajišťovali věrohodnost svých výpovědí?

4. Jaké typy soupeřících a spolupracujících diskursů se střetávaly a jaké to mělo důsledky pro konstrukci sociální reality?

V následujícím výkladu budeme interpretovat výzkumná data pomocí Mannheimovy aspektové struktury, což je „*způsob, jak člověk nějakou věc vidí, co z ní chápe a jak si konstruuje fakta myšlení*“ (Hubík, 1999: 106). Patří sem významy pojmů, antonyma, synonyma, abstrakce apod., což lze v diskursivní analýze zařadit do kolony interpretačních repertoárů. V rámci aspektové struktury využijeme krok relacionizování a to pomocí analýzy výpovědí čtyř různých sociálních skupin: školských aktérek, romských matek, romských žáků, autorů článků v Učitelských novinách. Druhý krok, kterým je partikularizování, jsme už tvořili prostřednictvím interpretací na vybrané textové pasáže informantek a informantů (podkapitoly 6.1, 6.2, 6.3, 6.4). Třetím krokem aspektové struktury je distancování, což znamená odstup badatele k dosaženým výsledkům o žité každodennosti). Tyto tři kroky obohatíme o Thompsonovy strategie jazykového konstruování reality v podobě dalšího metodologického nástroje, „modů operandí“.

Výpovědní vzorec školských aktérek (informantek) konstruoval tzv. každodenní školskou realitu na pozadí zobecněných závěrů na celou romskou populaci (rodičů i dětí). Aby nedošlo k podezření, že hovoří z rasistických východisek, často odkazovaly na svou profesní zkušenost spojenou s činností na (bývalých) ZŠ praktických. Školské aktérky častokrát prolínaly extrémní příklady rodičovské výchovy romských dětí s kauzálním zobecňováním na celou romskou populaci. Tím dosahovala konstrukce sociální reality efektu naléhavé potřeby škol (praktických). Běžná sociální realita vznikala jako konstrukce odsouzeníhodných činů týrání dětí nebo zanedbávající péče ze strany jejich rodičů. Výklad sociální reality tak měl spíše negativní konotaci. Příklady dobré praxe tvořily výjimku potvrzující pravidlo, čímž se zvyšovala „objektivita“ a platnost výpovědí. Informantky zvýznamnily úlohu školy pro žáky se sociálním, či zdravotním znevýhodněním nebo postižením jako specializovanou společensky naléhavou zakázku.

Tyto **školy** musejí nejen prokazovat didaktickou erudovanost, ale především plnit morální cíl, který spočívá v záchraně mladé romské generace před sociálně patologickými jevy. Tato záchrana je charakteristická zvýšenou péčí a prokazováním citu v podobě mateřské lásky k romským dětem. Oproti činnosti neromských škol dává školní socializace v tomto případě

přednost probouzení citu a morálně-sociálních aspektů výchovy před samotným vzděláváním v rámci výuky jednotlivých předmětů. Částečné potlačení vzdělávací složky školní edukace je obhajováno snahou o prosazení individuálního přístupu k žákovi (obdoba Bloomovy didaktické koncepce tzv. zvládajícího učení – „mastery learning“) a o jeho doplnění primární (rodičovské) socializace a prolnutí se sekundární (školskou) socializací. Ve vzdělávání prvního stupně ZŠ (částečně i druhého stupně) se tento individuální přístup konkrétně projevuje výukou obsahu kurikula na úrovni předškolní pedagogiky.

Romští rodiče byli označeni jako viníci kognitivní i sociální zaostalosti svých dětí, poněvadž jim údajně nevěnují adekvátní rodičovskou péči zvláště v období předškolní výchovy. Zanedbávání rodičovská péče se ve výpovědích školských aktérek projevuje nezájmem rodičů o komunikaci s dítětem (hovoříme o absenci lingvistické socializace) a vyhrazením prostoru ulice jako náplně volného času. Při argumentaci na téma vztahu škola – romská rodina informantky řešily problémy s docházkou nebo s rapidním zhoršením prospěchu žáků, v ojedinělých případech i s léčením zranění, způsobených mimo školní prostředí. Řešení proběhla buď institucionální cestou prostřednictvím oslovení OSPODu či sociálních kurátorů, anebo domluvou s rodiči. Ve druhém případě se z rodičů stávali klienti školy v kontextu poradenské osvěty.

K prosazení pravdivosti sdělovaných názorů a popisů používaly školské aktérky různé řečové strategie symbolické konstrukce v rámci obecných způsobů prosazování vlastní ideologie. Thompson (1900) pojmenoval tyto způsoby jako **modi operandi**. Jedná se o legitimizaci, zatajení, sjednocování, fragmentaci (rozdělování) a reifikaci. V modech operandi jsou zastoupeny jednotlivé řečové strategie symbolické konstrukce reality, které si nyní popíšeme v kontextu obsahu výpovědí informantek a samotného výzkumníka.

Legitimizace podporují vztahy dominance a podřízenosti mezi lidmi, které nejen ospravedlňují, ale dokonce je považují za hodné podpory. V našem výzkumném šetření byla nejčastěji v tomto modu operandi aplikována strategie racionalizace a to při argumentacích zachovávajících selekci ve školství ve prospěch existence škol pro sociálně znevýhodněné žáky. Tím byl mj. podpořen alternativní diskurs, který jde proti politicky aktuálnímu trendu sociální inkluze. Školské aktérky zároveň racionalizací stvrzovaly adekvátnost své profesní odbornosti a společenské užitečnosti. Součástí legitimizace se stala i strategie zobecňování (generalizace), kdy školské aktérky konstruovaly citace výpovědí romských žáků a romských rodičů, které si vybavovaly ze své profesní praxe. S těmito citacemi pak nakládaly jako

s důkazy charakteristickými pro celé romské etnikum. Obdobně bylo téma selekce ve školství rozpracováno i prostřednictvím strategie narativizace. V této strategii bylo predikováno, jak romští žáci mají mizivé šance absolvovat učební tempo na neromských školách a jak by na těchto školách nebyli šťastní. Velmi častým předmětem výpovědí byla romská rodina, označená jako dysfunkční nebo dokonce morálně zvrácená. Tím informantky opět stvrzovaly společenskou potřebu působení škol pro sociálně znevýhodněné žáky jako jediného ostrůvku naděje, se kterým se v době dospívání mladá romská populace setkává.

Modus operandi zatajení má za účel poskytovat jediné možné vidění či řešení sledovaného jevu, čímž odvádí pozornost od popisu komplexity sledované jevu či tématu. V tomto modu byl obsah výpovědí školských akterek zaměřen na dysfunkčnost romských rodin v rámci tzv. primární socializace. Konkrétně byla použita strategie nahrazení, která se projevila v absenci popisu fungující romské rodiny. Ve výpovědích často docházelo k následnému propojení se strategií zobecňování, aby byl zvýrazněný rétorický efekt promluvy. Modus zatajení se projevil i ve formální stránce organizace výpovědí informantek. Jedním z příkladů je reakce na otázku výzkumníka o vzdělávání romských dětí, kdy informantky reagovaly položením vlastní rétorické otázky nebo odpovídaly převedením tématu na jiné identity (ze statusu pedagožky na status „maminy“) či na chování jiných sociálních skupin (obrácení pozornosti na chování neromské populace). V rámci modu zatajení jsme zjistili i opakující se výskyt strategie označenou jako tropy. V tropech dochází k figurativnímu užívání jazyka známého zvláště z literatury. V našem případě se jednalo o používání metafor, které stvrzovaly jednak sociální nadřazenost odborníků v oblasti výchovy oproti konstruované zanedbávající výchově romských rodičů, stejně tak i sociální neukotvenost a dezintegraci romských dětí. Pro úplnost si uvedme některé příklady vyslovených metafor: „vystrnadění z lůna“, „stavba domu bez základů“, „celej život pracuješ v tunelu“, „rozjíždějící se nohy“ nebo „děcka stojí nad propastí“. Důležitým aspektem pro utvrzení názorů informantek bylo tzv. zesamozřejmování (srovnej Šanderová, Šmídová, 2009) daných a logických pravd o popisované realitě. Tím se dojednává mezi mluvčími axiom, který není třeba kriticky analyzovat nebo zpochybňovat. Takovým axiomem byla například konstrukce mentální opožděnosti romských žáků, způsobená zanedbávající péčí jejich rodičů. Zároveň byl informantkami (a výzkumníkem) vytvořen prostor pro názor, navrhuující nápravu v podobě větší intervence školy do výchovy předškolních romských dětí.

Kromě informantek používal strategii nahrazení i výzkumník, který například ve své otázce přepóloval identitu školské aktérky na hodnou či přísnější holku. Pro zvýšení efektu platnosti svých výpovědí používal i strategii narativizace, ve které čerpal z vlastní edukační zkušenosti, případně při sdělování osobní zkušenosti z pedagogické praxe popsal své jednostranné vidění „pravdy“ o vzdělávání romských dětí. Výzkumníkovou strategií, použitou na podporu efektivní komunikace informantek, bylo například průběžné kontrolování souhlasných reakcí pomocí příslovčí způsobu, vytváření dichotomických návrhů vyzývajících ke komentování prostřednictvím volby „pro a proti“ nebo i otevřeným sdělováním hodnotících soudů (verdictivů).

V modu operandi sjednocování je utvářena soudržnost určité sociální skupiny například prostřednictvím kolektivní identity bez ohledu na odlišnosti, které se v rámci této skupiny vyskytují. Příkladem užití byly strategie standardizace a strategie symbolické jednoty v tématu budoucí pracovní uplatnitelnosti žáků. Kolektivní identita zde byla konstruována na pozadí binarity pracující a vystudovaný nerom – nezaměstnaný Rom. Společným znakem symbolické jednoty neromského obyvatelstva byla snaha uplatnit se na trhu práce. Dalším příkladem byl popis nápodoby romských dětí od svých rodičů v přístupu ke vzdělání, resp. k hodnotě učít se, ke zneužívání sociálních dávek nebo k trávení volného času. Citlivější témata byla prezentována ve formě filipiky pro dosažení jasného efektu.

Spolupracujícím modem operandi ke sjednocování se stala argumentace v modu operandi fragmentace (rozdělování). Symbolické konstrukce zde utvářejí vědomí ohrožení nepřítelem či poukázáním na nebezpečí odehrávající se v konkrétní sociální skupině. Pro zvýšení sociální nadvlády a morální nadřazenosti je v tomto modu běžně užívána binarita My – Oni, která má jakostní charakter. Jakostní charakter znamená, že při použití osobního zájmena „My“ se předpokládají pozitivní vlastnosti sociální skupiny, zatímco u osobního zájmena „Oni“ platí předpoklad negativních vlastností (srovnej obdobný metodologický nástroj, tzv. van Dijkův ideologický čtverec, 2009). Strategie rozlišování zdůrazňuje rozdíly a rozpory mezi sociálními skupinami. Typickým tématem argumentace příslušníků většinové české společnosti, školské aktérky nevyjímaje, je dobrovolná nezaměstnanost Romů a život na ulici, což je používáno jako strategie opravňující stvrzení mocenské nadřazenosti neromské populace. V případě romských dětí je tak vysvětlována logika příčin a následků, které vedou k faktu, že romské děti absolvují své vzdělání převážně na praktických (dříve zvláštních) školách vlivem nízkého kulturního kapitálu. K potvrzení „pravd“ příslušníků většinové

populace slouží strategie polarizace (srovnej Röhrich, 2008). Polarizace prezentuje extrémní příklady na bipolární škále jako zcela běžné a přirozené. Školské aktérky prostřednictvím polarizace konstruovaly úspěšnou socializaci romských dětí ve škole a antisociálnost života těchto dětí ve volném čase, resp. v rodinné socializaci.

Pro úplnost dodejme, že na modus operandi fragmentace lze velmi dobře aplikovat teorii sociální konstrukce reality (Berger a Luckmann, 1999), která vysvětluje tzv. každodenní vědění lidí pomocí tzv. typizací a habitualizací. Obdobně i Nekvapil (1999-2000) v odkazu na Sackse popsal akt členského vědění a inventáře kategorizací.

V konstrukcích sociální reality používaly školské aktérky i tzv. reifikaci, která záměrně stvrzuje výklad mluvčích jako daný a tzv. přirozený stav, existující nezávisle na čase. To má význam především v udržování mocenského postavení mezi sociálními skupinami. Je důležité si uvědomit, že interakce rozhovoru mezi výzkumníkem a informantkou, se odehrála v konkrétním situačním kontextu a byla vedena v diskurzech dvou lidí, kteří pracují v oblasti vzdělávání. Reifikace tak činí tuto interakci (odborníků) jako objektivní odraz skutečné reality na téma vzdělávání romských dětí. Přitom charakteristiku jejich rodinné socializace mluvčí utvářeli nikoli ze své osobní zkušenosti, ale z repertoáru většinovou společností sdíleného typizovaného vědění o Romech, resp. o jejich rodinném zázemí. Zdrojem produkovaného diskursu tak není zkušenost vycházející ze společného života v romské rodině. Jako nástroj utvrzení popisované reality posloužila strategie naturalizace vyprávěných příkladů z edukační praxe, doplněná o nepřímé citace „z druhé ruky“. Například téma udržení selekce ve školství bylo záměrně líčeno v kontextu pozitiv pro budoucí život romských dětí. Tato socializace na jedné straně sice může přinášet menší stres romských dětí z tlaku na školní výsledky a může lépe vyhovovat požadavku individuálního přístupu k dítěti, zároveň ale vylučuje tyto děti z účasti na vyšším typu škol a tím plní funkci sociální a kulturní selekce a vzdělanostní reprodukce. Školy pro sociálně a zdravotně znevýhodněné žáky, kde bývají většinou umístěny romské děti, byly v rámci strategie naturalizace popsány jako optimální řešení specifického vzdělávání. Specifikace se odkazovala na ospravedlnění živelného (problematického) chování romských dětí jako dětí ulice, na jejich snížené intelektové schopnosti, na tzv. přirozené (intuitivní) mechanismy citění a prožívání autority, na vštěpovaný rasismus ze strany romských rodičů apod. Reifikace tedy probíraná témata hodnotí s cílem vyvolat dojem jednoznačného kladu či záporu pro dané

sociální identity popisovaných aktérů vzdělávání. Reifikací se tak dosahuje stvrzení mocenských vztahů.

V souvislosti s konstruktivistickým přístupem, ze kterého jsme vycházeli v naší výzkumné studii, je důležité popsat a vysvětlit tvorbu **binarit**. Zajímalo nás, jaké binarity (a s nimi spojené diskursy) školské aktérky a výzkumník vytvářeli ve svých výkladech reality? Jednotlivé binarity se ve výpovědích prolínaly v rámci spolupracujících i soupeřících diskursů. Dříve, než si jednotlivé diskursy a binarity představíme, je vhodné upozornit, že tyto diskursy se kontradiktory vzájemně podporovaly a vyvracely v průběhu replik, a proto nelze níže uvedenou interpretaci dat chápat jako ukončený a jednoznačný záznam významů a myšlenek mluvčích. Binarit je nutné chápat v kontextu celých promluv, nikoli izolovaně. Školské aktérky dosahovaly vytvářením binarit smysluplnosti při dosahování cílů svých argumentací. Volba a četnost binarit ve výpovědích se z významňovala nejprve při situační sebelokalizaci mluvčích, později je ale výzkumník znovu reinterpretoval při své analýze dat. Teoretické zdůvodnění fungování binarit v sociální realitě popsal například Schütz. Tento autor formuloval binarity jako nástroje typizující (typifikující) sociální realitu. Konkrétně se jednalo o konstrukce vědění, spočívající v orientaci „na ně“ a „vztahu k nim“. Typifikace vznikají pomocí tzv. směny motivů „aby“ a „protože“, kdy motiv „aby“ je orientován na budoucnost a motiv „protože“ na minulost. Tím vytváříme **artikulační schéma**, v němž se střídají pozice aktéra jednání a pozice interpreta jednání. S binaritami souvisí také další Schützův nástroj, a to koncept světa současníků. Tento svět je založený na zprostředkovaném vnímání sociální reality, které vychází z příruční zásoby vědění každého jedince. Připomínáme, že svět současníků je vždy typický, anonymní a homogenní. V této realitě vznikají tzv. objektivní souvislosti smyslu jednání. *„Je to poznávání čehosi a kohosi, nikoliv poznávání konkrétních lidí, je to vědění o čemsi a o komsí, nikoliv o konkrétních lidech“* (Hubík, 1999: 118). V interakci se světem současníků *„nejsou mými protějšky konkrétní jedinci, nýbrž typy“* (Schütz, 1964: 45, in Hubík 1999: 118).

Nyní se zaměříme na metodologické nástroje analýzy diskursu, které definovaly Laclau a Mouffe. Jedná se o artikulační praxi, elementy, momenty, styčné znaky, plovoucí znaky, koncept hegemonie a koncept antagonismu. Artikulační praxe neustále a nahodile zasahuje do struktur významu znaků, čímž nabourává uzavřenost diskursů a vytváří diskursy nové. Proces utváření diskursu začíná a končí artikulační praxí. K vysvětlení dočasného vzniku konkrétního diskursu autoři Laclau a Mouffe použili termín elementy a termín

momenty. „Rozdílným pozicím, nakolik se jejich vyjádření projeví v rámci diskursu, budeme říkat momenty. Elementy pak budeme nazývat jakékoliv rozdíly, které nebyly v rámci diskursu vyjádřeny“ (Laclau a Mouffe, 1985: 105). Elementy jsou mnohovýznamové znaky, které čekají na své ukotvení. Diskurs se snaží proměnit tyto elementy na momenty tak, že snižuje jejich mnohovýznamovost a tím dochází k uzavření významu znaků v diskursu. „Artikulací budeme nazývat jakékoliv praktiky, které vytváří souvislost mezi jednotlivými prvky (elementy) takovým způsobem, že se jejich identita změní jako následek artikulačních/vyjadřovacích technik. Strukturovaný celek vyplývající z těchto vyjadřovacích technik budeme nazývat diskursem“.

Mocenský diskurs institucionálního vzdělávání, upevňující sociální nadřazenost pedagogického pracovníka nad romským žákem, byl zastoupen binaritami: My – Oni, školská aktérka – žák, dospělý – dítě, odborník - laik. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Zmíněný mocenský diskurs prosazoval pravomoc školy (jako vzdělávací instituce) zasahovat do života romského dítěte, resp. romských rodin jak v rovině vzdělávání, tak i v rovině poradenské nebo v rovině terénní práce. Klíčovou oblastí intervence školy se označila raná socializace romských dětí. Školské aktérky definovaly závislost romských dětí na školské socializaci, poněvadž škola údajně vyrovnává deficity ve vývoji dětí, způsobené romskými rodiči. Romští žáci tak byli kategorizováni jako čekatelé na odbornou intervenci ze strany školy. Zvýznamněným **momentem artikulační praxe** bylo socializační ukotvení školy jako hierarchicky výše postavené instituce, než je romská rodina. Důvodem byla argumentace dokládající nápravné aktivity školy, která musí dohánět zanedbaný vývoj romských dětí, způsobený lhostejností (nebo neznalostí) výchovných praktik romských rodičů. Mezi **elementy artikulační praxe** zde můžeme řadit latentně předpokládanou odlišnost v cílech výchovy romských rodičů, dále mocensky prosazovanou ideologii školy, která nutí děti k soutěživé přípravě na budoucí uplatnění na trhu práce, případně absenci podpory pro pochopení každodenního vědění Romů. Toto vědění je kulturně odlišné od vědění neromské společnosti.

Školské aktérky na základě své profesní praxe konstruovaly zřejmý rozdíl v kulturním kapitálu mezi romskými a neromskými dětmi. K diskursu institucionálního vzdělávání se tak pojilo jako blízké téma Očekávaná úroveň rodinné socializace. Toto téma bylo zvýznamněno jako základní jednotka fungování sociálního řádu české společnosti. Tento typ diskursu můžeme označit jako diskurs občanské zodpovědnosti, ve kterém se používaly binarity: škola

- domov, škola – romská rodina, sociální péče – týrání dětí, vzdělávání dětí – výchova ke kriminalitě. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Je zřejmé, že tento typ diskursu stvrzoval očekávanou a normovanou spolupráci mezi školou a rodinou, což bylo v případě romských dětí považováno za velmi problematické. Důvodem problematičnosti bylo mj. rozdílné chápání hodnoty vzdělávání v kontextu společenského uplatnění se, například v podobě dosaženého vzdělání a následného platového ohodnocení. V tomto případě se školské aktérky přikláněly k posuzování podmínek rovného přístupu k materiálním i duchovním statkům na jedné straně a k nezodpovědnému přístupu Romů ke vzdělávacím šancím. Zvýznamněným **momentem artikulační praxe** byl normovaný apel k osobní povinnosti každého rodiče připravit své děti pro službu společnosti. Tato služba společnosti se normativně očekává v podpoře a vedení dětí k dobrému školnímu prospěchu a k následnému výběru prestižních škol jako předpokladu budoucího pracovního uplatnění dětí. Rodiče tak mají se školou aktivně sdílet závazek za úspěšné naplnění studijních povinností a výsledků svých dětí. V případě studijního neprospěchu má škola právo žádat u rodičů vysvětlení a nápravu. Sociální řád je postavený na nápodobě sociálních vzorců, ve kterých mají rodiče docházet do práce (závazek uživit rodinu) a vést své děti ke studiu v rámci jejich individuálních možností jako přípravy na občanský život (závazek vůči společnosti). Případné studijní selhání romského žáka nebo možnost opožděného vývoje jsou považovány za pravděpodobné vzhledem k sociálním podmínkám romských rodin. Diskurs občanské zodpovědnosti však neakceptuje, pokud romští rodiče, resp. romští žáci odmítnou pomocnou ruku vzdělávacího systému, který nabízí druhou šanci. Mezi **elementy artikulační praxe** v diskursu občanské zodpovědnosti spatřujeme právo svobodného rozhodnutí každého romského rodiče k výchovnému působení. Orientace na životní hodnoty může vytvářet odlišné životní vzorce, než uplatňuje mainstreamová společnost. Pokud tyto vzorce nevedou k porušování zákona, pak je diskutabilní, zda má škola právo vyvíjet nátlak na rodiče. Nabízí se zde opačný přístup v komunikaci mezi školou a romskou rodinou, kdy by se škola přizpůsobila životnímu stylu romské rodiny.

S diskursem občanské zodpovědnosti se úzce pojil diskurs uplatnění se na trhu práce. V tomto diskursu byly charakterizovány typizované vzorce jednání v binaritách: nerom - Rom, zaměstnaný – nezaměstnaný, pracovní uplatnění se – zneužívání sociálních dávek, finanční gramotnost – finanční negramotnost. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Škola v tomto případě byla legitimizována

z důvodu snahy motivovat romské děti k pravidelnému plnění školních povinností jako cesty pro budoucí uplatnění se na trhu práce a pro vzestup jejich sociální mobility. Snaha charakterizovat mechanismy sociální reprodukce v romské společnosti byla rétoricky realizována prostřednictvím jakostních slovních druhů (především zájmen a příslovců), které svým uvedením stvrzovaly zhodnocenou vlastnost popisovaných jevů (například výraz „v tomhle prostředí“ byl ve výpovědích mluvčích chápán jako ekvivalent pro problémové prostředí). Zvýznamným **momentem artikulační praxe** byl tlak na přijetí závazku realizovat vzestupnou sociální mobilitu romských rodin. Klíčem k této mobilitě je plná zaměstnanost romských rodičů a podpora jejich dětí ke studiu a dosažení alespoň úrovně výučního listu. **Elementem artikulační praxe** byly omezené možnosti Romů na trhu práce vzhledem k jejich nízké vzdělanostní úrovni a rovněž vzhledem k jejich sociální pověsti. Školské aktérky připustily sociální znevýhodnění Romů, které se projevuje nedůvěrou mainstreamové společnosti. Šance na pracovní uplatnění jsou tak pro Romy spíše v nekvalifikovaných profesích, což ale stvrzuje zbytečnost studijních snah. Kromě zacykleného problému nízkého kulturního kapitálu, ústícího do nízkého dosaženého vzdělání a tím i nízké pracovní příležitosti, se zde podle školských akterek výrazně projevuje i kulturní vzorec Romů, spojený se zakládáním rodin už v mladistvém věku.

V tématu selekce ve školství se nejvýznamněji projevil diskurs rovných příležitostí ke vzdělávání. Zde se argumentovalo prostřednictvím binarit: alternativa učení – dril v učení, poskytnutí citového zázemí ve škole – tlak na učební výkon, škola pro žáky se sociálním znevýhodněním – škola běžná, černý děčko – bílý děčko, učitel jako oborový didaktik – učitel jako terénní pracovník, individuální přístup k žákovi – hromadná frontální výuka. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Školské aktérky se snažily prokázat adekvátnost zachování praktických škol, či škol pro žáky se sociálním znevýhodněním. Jejich hlavním výpovědním vzorcem byla propagovaná znalost romského prostředí, mentality romských žáků a rodičů nebo ovládání specifík způsobů práce s romskými žáky. Tím se nominovaly do specifické kategorie odbornic poskytujících „školu na míru“. Oproti konceptu sociální inkluze tak vystupovaly nikoli z hlediska samotné myšlenky, ale z hlediska praktické proveditelnosti v českém školství. Proto například použily strategii diferenciací od kolegů a kolegyně na neromských školách. Podporu názoru bojujícího za zachování škol pro žáky se sociálním znevýhodněním měl zajistit i diskurs biologizující. V něm například školská aktérka vytvořila fabulaci prostřednictvím strategie narativizace o

šestém smyslu či instinktu romských žáků, který používají při vnímání autority učitele. Instinkt romských žáků je produkován jako speciální „přírodou daná“ schopnost, čímž se zdůvodňuje potřeba činnosti specifické školy. Na základě údajného rozpoznání podstaty vykonstruovaného instinktu romských dětí si školská aktérka legitimizovala právo na přísný styl vedení výuky. Binarity zastoupené v biologizujícím diskursu byly následující: liberální styl výuky – autokratický styl výuky, svět přírody – svět kultury, romský žák jako subjekt edukace – romský žák jako objekt edukace. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Zvýznamněným **momentem artikulační praxe** školských akterek bylo zachování selektivního systému školství, ve kterém fungují „školy na míru“. Sektor speciálního školství by si tak udržel regulaci nad edukací žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, resp. postižením. Udržením výjimečnosti postavení speciálního školství ve školském systému si tak zároveň školské aktérky konstruovaly identitu specialistek na romské žáky, kterým se díky tomu připsalo setrvání v sociálním stigmatu klientů odkázaných na sociální intervence. Proti zamítnutí soupeření s mechanismy sociální inkluze se školské aktérky snažily argumentovat, že je nutné oddělit podmínky pro úplnou inkluzi a podmínky pro funkční inkluzi. Úplná inkluze zde byla konstruována jako sociální hazard pro učitele z tzv. běžných škol a zdroj konfliktů mezi různorodou skupinou žáků, zatímco funkční inkluze (spíše integrace) vycházela z ověřených praxí speciálních pedagogů. Ve funkční inkluzi šlo prioritně o vyhovění potřebám romských žáků, což ale prakticky znamenalo souhlas s jejich oddělenou výukou a minimalizací nároků na studijní výkon. **Elementem artikulační praxe** v diskursu rovných příležitostí ke vzdělávání bylo umožnění alternativ edukačních pojetí, které místo výuky orientované na paměťové osvojování znalostí propagují spíše osobnostně sociální rozvoj žáků. Alternativní pojetí edukace nemají na úrovni základní školy prioritu v přípravě na profesní uplatnění, ale důraz kladou na utváření seberozvoje a sebevědomí žáků. Jedna z podstat sociální inkluze spočívá v pedagogizaci prostředí, které dokáže nabídnout jednotlivým žákům možnosti vzdělanostního růstu při zachování sjednoceného vzdělávání.

Připomeňme si, že diskurs je konstruován kolem určitých styčných bodů (Laclau a Mouffe, 1985: 112). Styčný bod je privilegovaný znak, který určuje významový kontext ostatních znaků a tím organizuje konkrétní diskurs. Pokud není styčný bod ještě diskursivně ukotvený, může být označený jako „plovoucí označující“ („floating signifiers“, Laclau, 1990: 28, 1993b: 287). Jedná se o typ znaku, který se různé diskursy snaží zvýznamnit pomocí

vzájemného soupeření. Tyto znaky samy o sobě neznamenají téměř nic, dokud nejsou pomocí ekvivalentních řetězců zkombinovány s jinými znaky, které je naplní významem.

Styčným bodem v oficiálním institucionalizovaném pedagogickém diskursu je **sociální inkluze do škol**. Tento diskurs reprezentuje mimo jiné hlavní orgán vzdělávací politiky, kterým je MŠMT a strategické dokumenty vzdělávání. Teoretické vymezení sociální inkluze do škol je tak relativně ukotvené. Z pohledu institucionální spolupráce zde působí zejména sociální vědci, výzkumníci, některé (nadnárodní) neziskové organizace, zástupci MŠMT. V oficiálním institucionalizovaném pedagogickém diskursu je styčný bod (sociální inkluze do škol) dočasně hierarchizován do nadřazených pojmů (integrace, integrace/inkluze, inkluze) a podřazených pojmů (například žák se sociálním znevýhodněním, asistent pedagoga, podpůrná opatření atd.). Usazení významu styčného bodu (sociální inkluze do škol) pomocí artikulační praxe je umožněno oficiálním mocenským diskursem. Nadbytečné významy“ znaků, které vznikly při artikulační praxi a které mocenský diskurs vyloučil při usazení významu, spadají do tzv. diskursivního pole. Diskursivní pole zdůrazňuje nahodilost a otevřenost jako základní vlastnost všech sociálních konstrukcí. Existence diskursivního pole tvoří zásobárnu pro budoucí přenálepkování usazených významů pojmů. Při aktualizaci diskursivního pole dochází ke vzniku alternativních konstrukcí sociální reality.

Do protikladu k teoretickému zarámování styčného bodu (sociální inkluze do škol) vystupuje edukační praxe. Názory na praktickou realizaci sociální inkluze do škol představují výrazně polarizovaný diskursivní uzel, který je protkaný soupeřícími diskursivními proudy. Mezi dva hlavní protichůdné tábory lze zařadit přívržence úplné inkluze a přívržence částečné inkluze (či částečné selekce), propagující zachování činnosti bývalých ZŠ praktických v kompetenci speciálních pedagogů. Lze konstatovat, že v rámci realizace školských změn se problematika sociální inkluze do škol pohybuje na úrovni plovoucích označujících, kde se diskursivně konstruuje pojetí a praktiky této školské reformy. Tento proces je stále ve fázi ukotvování významů různých sociálních konstrukcí. V této soupeřící oblasti lze identifikovat množství aktérů. Klíčovou roli zde plní zejména běžný rodič a jeho dítě, kteří jsou cílovými skupinami. Vzdělávací systém utváří mechanismy pro dosažení určitých sociálních hodnot, které mají zajistit vhodné podmínky edukace pro děti a pro efektivní spolupráci školy a rodiny.

Pro výše popsané protiklady v tvorbě a zvýznamnění teoretických konstruktů a praktických realizací sociální inkluze do škol, můžeme využít koncepty antagonismu a

hegemonie podle autorů Laclau, Mouffe (1985). Antagonismus je otevřeným konfliktem mezi různými diskursy v konkrétním řádu diskursu a hegemonie tento konflikt nivelizuje. Antagonismus tak představuje pole pro soupeřící diskursy a rovněž je prostorem pro narušení esencionalizované danosti norem a mocenských poměrů. Jinak vyjádřeno, antagonismus je zdrojem dekonstrukce sociální reality, neboli umožnění reinterpreovatelnosti zaběhlých „pravd“ o sociální realitě. Tyto zaběhlé pravdy mocensky rámcují a typizují sociální identity jedinců do hierarchických pozic. Oproti tlaku antagonismu působí hegemonie. Hegemonické působení je typ artikulace, která znovu nastoluje zdánlivě přirozenou jednoznačnost sociální reality a stvrzení sociálního řádu. V případě diskursů, analyzovaných ve výpovědích školských aktérek, lze jako příklad hegemonie označit instituci školy jako pilíře společnosti, socializující veškerou populaci v souladu s tržně liberálním principem v demokratickém systému. Škola tak de facto selektuje populaci žáků pro trh práce a využívá k tomu výkonnový princip soutěže (známkování) mezi žáky. Existence škol pro žáky, kteří ve vzdělávacím systému nedosahují dobrých výsledků, je rovněž hegemonicky stvrzena jako sociálně potřebná a užitečná. Pro pedagogický sbor je v těchto školách předpokladem vzdělání z oboru Speciální pedagogika, případně Sociální pedagogika. Antagonismus se v diskurzech výpovědí školských aktérek týkal například pozicování mezi rolí pedagožky a rolí matky. V prvním případě byla role pedagožky usazena do romské školy, kde jsou nastaveny specifické vzdělávací cíle a metody výuky, vycházející z potřeb romské rodiny. V případě role matky docházelo k vnitřnímu konfliktu školských aktérek vůči romské rodině a ke snaze resocializovat romské žáky a zajistit pro ně jiný typ vzdělávání, než na romské škole.

Výčet jazykových nástrojů, kterými byla utvářena realita vzdělávání romských žáků, zakončíme stručným výpisem argumentačních efektů v rámci ilokučních aktů (srovnej Austin, 2001). Školské aktérky velmi často tvořily typizované příklady z edukační praxe. V nich používaly pro činnosti romských žáků a jejich rodičů slovní spojení s jednoznačnou negativní konotací nebo s rezolutními výrazy, které nepřipouštěly možnost alternativy. Naopak činnost školy hodnotily jednoznačně pozitivně jako instituci napravující primární (rodinnou) socializaci romských žáků a realizující sekundární socializaci. Takové konstruování sociální reality je ideologicky formované, aby se dosáhlo cíle udržení mocenských pák školy. Van Dijk pro tyto symbolické konstrukce reality použil nástroj ideologického „čtverce“. Van Dijkův ideologický čtverec je založený na dvou binaritách, My – Oni a Klady – Zápory. Ideologie se zde projevuje tím, že mluvčí reprezentovaly tábor My tak, že vyzdvihovaly

klady a kamuflovaly vlastní nedostatky, zatímco pro tábor Oni kamuflovaly klady a vyzdvihovaly nedostatky. Tím docházelo ke členskému kategorizování a stanovování závazných norem a sankčních pravidel. Z hlediska zvýšení rétorického efektu slovních druhů byla používána ukazovací zájmena, zájmena („nikdo se o ně nestará, všechno jim chybí, nedělají nic“), příslovce způsobu („určitě, rozhodně, hrozně, strašně“) místa, času. Častokrát byla ukazovací a osobní zájmena produkována v jakostním podtextu. Identita školských aktérek se měnila dle cílů promluv ve výpovědním kontextu. Tento akt se nazývá pozicování (srovnej Šanderová, Šmídová, 2009). Pozicování se týkalo převážně následujících identit: učitelka, vychovatelka, asistentka pedagoga, výchovná poradkyně, bývalá studentka, matka, žena na trhu práce, bojovnice za sociální spravedlnost a dětská práva. Pro rétorický efekt informantky používaly strategii personalizace jako mluvčí kolektivních identit a strategii hierarchizace při klasifikování adekvátních postupů vzdělávání romských žáků. Pro zdůraznění argumentační roviny usazovaly svá tvrzení do tzv. verdiktivů (konečná rozhodnutí), simulací (někdy až parodování) výpovědí romských žáků a jejich rodičů, předkládání podmíněných výzev a popisů reality ve formě kondicionálu, do filipik častokrát konstruovaných na základě dedukce sociální reality, do nálepkování sociální stigmatizace romských žáků. Ilokuční síla výpovědí školských aktérek směřovala k vyvolání soucitu a lítosti s osudem romských dětí, dále k oprávněnosti uznání plnohodnotnosti profese pedagožky na škole s romskými žáky, k odsouzení zanedbávající výchovy romských rodičů a následné výzvě napravovat skutky romských rodičů, případně k odbourání předsudků většinové společnosti vůči romským dětem.

6.1.2 Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů u školských aktérek

Učitelka A:

Nadtéma: Pilíře edukace romských žáků

- *IR: Praktická škola je místem rozvoje romských žáků.*

Nadtéma: ZŠ praktické jsou funkční

- *IR: Inkluze je cesta zpět.*
- *IR: Romské děti jsou bez pomoci školy v pasti reprodukce sociálních vzorců.*

Učitelka B:

Nadtéma: Problém edukace romských žáků je sociální

- *IR: Nesmím si na nic hrát.*
- *IR: Romští rodiče nechcrou romské školy.*

Nadtéma: Specifika v edukaci romských žáků

- *IR: Sexuální výchova je sprostá.*
- *IR: S romským dítětem doma neprobíhá dialog.*
- *IR: Neví si rady se sexem.*
- *IR: Romům škodí, že jin stačí natáhnout ruku.*

Nadtéma: Aspekty alternativ nabourávající stereotypní názory

- *IR: Gádžovský životní vzorec je dehonestován.*
- *IR: Spontánnost mají Romové v genech.*
- *IR: Romové nemluví romsky, proč je specifikovat?*

Učitelka C:

Nadtéma: Didaktika ve službě sociální pedagogiky

- *IR: Je třeba dívat se na Romy jaký jsou a na tom stavět.*
- *IR: Musíš mít mateřský pud.*
- *IR: Rodiče je od mala nerozvíjej, což se těžko dohání.*
- *IR: Ve školách chybí relaxace.*

Nadtéma: Hodnota vzdělání závisí na sociální identitě

- *IR: Jim chybí sdělení, že je máš rád.*

Nadtéma: Osobní nejistota v sekundární socializaci

- *IR: Romáci jedou podle svého tempa.*
- *IR: Su tady a ted', dál se nedívám.*

Výchovná poradkyně A:

Nadtéma: Dění v romské rodině formuje školu

- *IR: Děti se snesou, ale rodiče se vymezují.*
- *IR: Romové jsou v kafemlejnkou sociálních patologií.*

Nadtéma: Důležitou podmínkou edukace romských žáků je důslednost

- *IR: S romáky musítě opakovat, jim chybí výdrž.*

Nadtéma: Potřeby máme všichni

- *IR: Škola dokáže pomoci, když ji žák následuje.*

Výchovná poradkyně B:

Nadtéma: Specifičnost chování romských dětí je běžná

- *IR: Romským dětem chybí výdrž, nemají vůli.*

➤ *IR: Problémy z rodin se řeší ve škole.*

Nadtéma: Recepty ověřené praxí

➤ *IR: Hned vše probrat je metoda komunikace.*

➤ *IR: Já vykonám, ty respektuješ.*

Asistentka pedagoga A:

Nadtéma: Sociální dovednosti romských žáků

➤ *IR: Od druhého stupně je škola nezajímá.*

Nadtéma: Škola jako prostor sociokulturních rozdílů

➤ *IR: Znakem prestiže je svačina a oblečení.*

Asistentka pedagoga B:

Nadtéma: Jasnost a dodržování pravidel

➤ *IR: Lepší našprtanej základ, než hravej potenciál.*

➤ *IR: Bez autority tě mají v paži.*

Nadtéma: Rozporné tlaky mezi školou a rodinou

➤ *IR: Romáci musí být alespoň funkčně gramotní.*

Nadtéma: Sociálně patologické jevy

➤ *IR: Škola není za trest.*

➤ *IR: Romští rodiče na výchovu pečou.*

Výše předloženou diskursivní analýzou jsme se pokusili zmapovat částečný výpovědní prostor z pohledu výkladu školských aktérek na ZŠ, kde jsou ve většinovém počtu vzdělávání romští žáci. Je zřejmé, že tento výpovědní prostor nabízí vysvětlení pouze některých úhlů pohledu, prostřednictvím participujících osob na výzkumném šetření, proto výzkumné závěry nelze generalizovat. Tento výpovědní prostor je navíc zaznamenán v určitém časovém období, čímž se výzkumné závěry omezují pouze na využitou periodu. Pro zvýšení výpovědního efektu realizovaného výzkumu pokračujeme prezentací dalších cílových skupin informantů.

6.2 Analýza názorů romských matek

Další skupinu informantek tvořily romské matky, jejichž děti navštěvovaly brněnské základní školy a střední školy. Jejich zkušenost, „zhmotněná“ do jazykových výpovědí, je

validním zdrojem dat díky prožitkům spojeným s edukací jejich dětí a komunikaci se zástupci školního vzdělávání. Rozšíření výzkumu o další perspektivy konstruování sociální reality z pohledu nové cílové skupiny mělo přispět k propracovanějšímu interpretování sociální reality a sociální distribuce vědění pomocí diskursivní analýzy. Obdobně jako u školských aktérek se v případě romských matek zabýváme stejnými výzkumnými nástroji a cíli.

Před předložením analýzy a interpretace výzkumných dat, považujeme za důležité vysvětlit podmínky, za kterých jsme tvořili výzkumné interpretace zkoumané problematiky, tedy života romských matek a žáků v kontextu školní a rodinné socializace. Nejprve jsme pro sebe museli vyřešit otázku, s jakými uvědomovanými negativními i pozitivními postoji vstupujeme do interakcí s romskými aktéry ve fázi sběru výzkumných dat. Jednalo se spíše o (typizované) obrazy než texty nebo osobní zkušenost. Naší snahou bylo potlačit vtíravé mediální produkce prezentující život Romů v současnosti, případně romantizující výjevy z minulosti (filmy, zpravodajství), obrázky antropologů a etnologů/etnografů mapujících v odborných publikacích život Romů, fotografie polonahých bezstarostných romských dětí, chudobu a zdevastované bydlení nebo vtípy o Romech apod. Nicméně ani tuto snahu o potlačení osobních, převážně vizuálních před/úsudků, nelze při nestandardizovaných rozhovorech bezvýhradně uplatnit. Důsledkem toho naše dotazy mohly způsobovat (možná i manipulovat) „gadžovsky“ normovanou stereotypizaci vidění sociální reality romských žáků. Pro sběr dat v početnějších skupinách nám posloužily i techniky divadla utlačovaných, pomocí nichž aktéři uchopovali (slovně i řečí těla) své sociální postavení v procesu školní edukace. Výběr metod pro analýzu dat byl koncipovaný tak, aby tyto metody umožnily relativně autentické vysvětlení sociální reality z pohledu romských aktérů. Pomocí diskursivní analýzy a způsobu kódování, společného většině nástrojů spadajících do kvalitativní metodologie, jsme vycházeli z osobní zkušenosti a prožitků romských mluvčích, zohledňovali relativismus a mocenské pozadí konstrukcí sociální reality. Tímto přístupem dosahujeme intersubjektivní a kulturního zprostředkování žité reality, jak ji vidí samotní mluvčí. Při interpretaci výzkumných dat a formulaci výzkumných závěrů nelze určitému zkreslení sociální reality života romských žáků zamezit. Důvodem jsou zejména odlišné jazykové kódy a sociokulturní vzorce výzkumníka a informantů, stejně tak i skutečnost, že jednotliví informanti používají jinou příruční zásobu vědění, ze které zvýznamňují sociální realitu.

Romové v rámci své etnické kategorie netvoří homogenní skupinu. Z tohoto důvodu je složité určit „reprezentativní“ cílovou skupinu romských aktérů. Pro naše účely jsme se rozhodli vyjít ze zkušenosti romských žáků, kteří ve vzdělávacím systému spatřují šanci na své sociální zabezpečení a životní perspektivu. Kritériem výběru se stali romští žáci, kteří absolvovali základní vzdělání a dále pokračují ve studiu na střední škole. Za romské žáky, kteří aktuálně navštěvují ZŠ (zvláště první stupeň), byla volba cílové skupiny přenesena na jejich matky. Tyto matky projevují potřebu vést své děti ke vzdělávání. Paradoxně v této skupině informantek vystupovaly matky, které samy neměly ukončené vzdělání. V současném kontextu zavedení mechanismů sociální inkluze do českého školství jsou obě cílové skupiny informantů základním zdrojem informací. Sběr dat probíhal na základě nasycenosti výzkumných otázek prostřednictvím výpovědí informantů.

Vidění sociální reality z pohledu romských aktérů bylo nejčastěji koncipováno do binarity Černí (nebo cigáni) versus Bílí (nebo Češi). Pro zmíněnou bipolaritu můžeme volit jemnější označení Rom versus Nerom, nicméně z hlediska českého jazyka výraz „Nerom“ neexistuje, podobně jako například výraz „Nečech“. Proto budeme v této publikaci (v souladu s romskými mluvčími) pro označování Čechů neromského původu používat výraz Bílí a pro Romy budeme používat výraz Černí nebo Romové. Ostatní národnostní nebo etnické menšiny již budeme nazývat jejich oficiálním jménem.

Nadtéma: Rasismus a agresivita ve škole

Kategorie:

- *Napadení kvůli rase.*
- *Šikana od spolužáků.*
- *Agresivita olašských dětí.*
- *Těžká domluva.*
- *Zdroje agresivity romských dětí.*
- *Škola je mění aneb bujnost dětí.*

Napadení kvůli rase

1. Z1: Pak jsem tam dala ještě syna staršího, tak tam byli spolu,
2. kterej je světlejší, s ním. A dopadlo to tak, že nakonec napadli
3. ██████████ a von to, von se zastal, nakonec byl dobitej von.
4. Z4: Ježíši. ((*soucítěně*))

5. Z1: Takže jsme tam volali potom advoká:ta a všecko. To se tak
6. vyřešilo, takže jsem je vzala oba: dva. A von tam chodil asi
7. čtyři nebo pět měsíců a voni nevě nevěděli, že on je Rom.
8. Ale bůhví: jak se dozvěděli, že to je sestra a brácha, tak začali aji na něho.
- 9. T: Ehm.**
10. Z1: Takže to neměl, ale von se uměl brá:nit, je to kluk.
- 11. T: Hm.**
12. Z1: Ale vona ne:
13. Z1: A von za ní se potom bránil a nakonec nějakej starší kluk, co
14. chodil do osmé asi nebo do deváté, tak mu napálil. Von přišel
15. domů s modrákem (naznačuje na oku). Jo měl modráka, takže to
16. nešlo, takže tak něja:k
17. Z2: My taky máme takový příběhy.
18. Z4: Taky jsem to zažila, taky to znám, u syna.

Interpretace:

Fyzické napadení vlastních dětí z rasových důvodů popsali romské matky v modu vyprávění (modus operandi: narativizace). Důvodem útoků byla barva kůže (2: je světlejší) a etnická příslušnost (7: nevěděli, že on je Rom). Genderově je akt fyzického násilí vyhrazen mužskému pohlaví (3: von se zastal, 10: von se uměl bránit, je to kluk, 13: za ní se potom bránil, 18: taky to znám, u syna). Efekt ubohosti rasismu je zvýznamněn v několika rovinách: v defenzívě jsou všichni sourozenci, kteří drželi pospolu, dále starší syn hrdě prozradil svou romskou identitu při obraně své sestry, která se neuměla bránit (12: ale vona ne), v neposlední řadě se syn bránil přesile početní (8: začali aji na něho) a věkové (13, 14: starší kluk...mu napálil). Akt násilí demonstrují výrazy: byl dobitej (3), Ježíši (4), mu napálil (14), měl modráka (15). Běžnost rasismu vůči Romům na českých školách dokládají matky Z2 a Z4 (17: taky máme takový příběhy, 18: taky jsem to zažila), ale i postup řešení matky Z1 (5: jsme tam volali advokáta, 6: jsem je vzala oba dva – myšleno tak, že přeřadila obě děti na jinou školu). Vypravěčka příběhu (Z1) vyložila příběh relativně nezaujatě, což dokládá absence expresivních výrazů.

Šikana od spolužáků

1. Z1: S paní ředitelkou, která byla velice hodná: která to chápala.
2. Ona teda si promluvila i s těma žá:kama. A voní jako chvílku že jo:
3. Z4: Hm.
4. Z1: A za chvílku to bylo zas. Prostě tam bylo takový to: že jeden
5. začal a všichni se k tomu dali.
6. Z1: Tam nebyl jako člověk nebo ňáká: holka, která by řekla „Dost,
7. jak se to k ní chováte?“
- 8. T: Ehm.**
9. Z1: Vona když přišla ráno do školy, tak hned okamžitě začali hučet,

10. a bylo to zas. Tam bylo vietnamský děcko, tam romský děcko, myslím,
11. že aji vobčas tam bylo, něco tam bylo.
- 12. T: No:** ((*pobídka*))
13. Z1: Ale k nim se tak nechovali, jak k mé:
- 14. T: Ehm.**
15. Z1: Jo tam nevím teda. A dva roky teda nebo rok a půl, abych
16. nelhala, to tak vona všecko prožívala.
17. Z4: Trpěla tam chudák

Interpretace:

Vyprávění matky Z1 o šikaně své dcery je koncipováno na binaritě podporujícího (přátelského) vedení školy (1, 2) a nepřátelských spolužáků (4, 5, 6, 9). Paní ředitelka představuje z pozice romské matky adekvátní pedagogické vlastnosti (je hodná, chápavá, promluvila si s viníky). Naproti tomu spolužáci její dcery reprezentují špatné povahové vlastnosti, neposlušnost (4, 10: za chvíli to bylo zas), stádovost (5: všichni se k tomu dali), pokřivenost (6: tam nebyl člověk), agresivitu (9: okamžitě začali hučet). Odsouzení chování spolužáků je patrné zvláště v konstrukci rétorické otázky (6, 7). Na druhou stranu je zde konstruován úhel pohledu reprezentovaný mateřským cítěním, které těžko mohli zmanipulovaní žáci zastávat. Genderově je zajímavým zjištěním, že pomocnou ruku matka Z1 očekávala od potenciální kamarádky své dcery (6: nebo ňáká holka). Rasistické pozadí šikany je ve výpovědi zamítnuto odkazem na ostatní vietnamské a romské spolužáky (10). Nejasnost útoků (11: něco tam bylo) skrytě odkazuje i na pedagogickou nedůslednost, která se zmožila na pouhou domluvu žákům bez vyjasnění podstaty problému. Dcera je zde popsána jako objekt cizí moci (viz zmíněná binarita), která všechno jen pasivně prožívala a trpěla (16, 17).

Agresivita olašských dětí

IR: Učitelky se o romské děti nezajímají.

- 1. T: Jestli můžu jenom skočit [redacted], mě zajímá: cos říkala. Ty olašský:**
- 2. děcka, když tam byly, tak vlastně jako samozřejmě dělaly takový ty**
3. Z2: = Průsery.
4. Z4: Určitě!
- 5. T: (1) no vlastně ty bitky a takhle.**
6. Z3: Přesně tak!
- [...]
7. Z4: Já třeba jsem chtěla dát syna do družiny, nebo nemůžu dát,
8. tam chodijou olašský: děcka.
9. Z3: Protože máš strach, že ho ho zbijou.
10. Z2: Ano.
11. Z4: A on říká: Mami, já nechcu jít! ((*zoufale*))
- [...]
12. Z4: Tak jsem zažila, zažila prostě konflikty jo: Děti bily prostě syna,

13. neustále, kradly mu věci, vyhazovaly mu svačiny, všechno
 14. Z2: =Šikanovaly ho.
 15. Z4: (0.5) šikanovaly ho jo. Pořád to bylo denně, jako já jsem chodila
 16. do školy asi furt, jako do tý jeho třídy.
 [...]
 17. Z4: Protože syna bili před školou, bylo tam plno lidí, já jsem to neviděla,
 18. mně to říkala [redacted],
 řekla: „Běž tam, utíkej rychle, oni ti tam bijou syna.“
 19. Z2: Nakonec
 20. Z4: =Já jsem byla ve stresu, já jsem vařila, uklízela, teď sem byla
 21. úplně špinavá oblečení, takový jako domácí: jsem musela [redacted]
 22. utíkat za dětma, bylo to ve stresu, protože neznám, prostě to je hrozný jo toto.
23. T: Ehm.
 24. Z4: A deš tam a syn ti leží na zemi, no hrozný: ((*zoufale*))
 25. Z2: =No von tam šel, že ti skáču do řeči, můj syn ten starší, tak mu zachránil.
 26. Z4: No.
 27. Z2: Řekl: „Co je, co ho tam bijete?“ Ho zachránil a vytáhl ho ven.
 28. Z4: Jasně! A učitelky prostě nevylezly, nechaly ho tam prostě mlátit na zemi,
 29. on tam chudák ležel a oni ho prostě kopali jo: ti.

Interpretace:

Chování olašských dětí ve škole (v družině) i před školou bylo v předchozích třech ukázkách hodnoceno jako nepřátelské a agresivní vůči ostatním romským dětem (3: Průsery, 9: ho zbijou, 11: Mami, já nechcu jít, 13: kradli mu věci, vyhazovali mu svačiny 17, 18: syna bili před školou, 15: šikanovali ho, 24: syn ti leží na zemi, 29: ho prostě kopali). Jazyk mluvčích (Z2, Z3, Z4) byl usazený do žánru smutných až děsivých vzpomínek, což dokládají i informace ve dvojitých závorkách (11, 24: zoufale), popis psychického stavu matek (9: máš strach, 20, 22: ve stresu) nebo hodnotící přídavné jméno „hrozný“ (22, 24). Příčiny bitek nebyly zmíněny, nejobsáhlejší výklad (17–29) se zaměřil čistě na sled událostí od stavu ohrožení. Aktivní přístup matky Z4 (15: jsem chodila do té školy asi furt, 21: jsem musela utíkat) je v ostrém protikladu s ličením přístupu učitelek (28: prostě nevylezly, nechaly ho tam na zemi). Otázkou zůstává, zda učitelky mohly tušit, co se před školou odehrává. Takto konstruovaná sociální realita dosahuje efektu vtažení posluchače (čtenáře) do děje, přičemž předpokládaný úsudek, kde je bezpráví a zlo, není třeba komentovat. Z těchto popisů je cítit tendence řešit nepřijatelný stav násilí systémově, tedy sociální inkluzí ve smyslu zavedení smíšených škol, resp. zrušení čistě romských ghetto škol.

Těžká domluva

1. T: **Dá: se s olašským jakoby rodičema nějak domluvit?**
2. Z3: Ne, ne. ((*s velkým přesvědčením*))

3. Z4: Já nevím, já je neznám.
4. Z1: Jako dá, ale málo, málo. Jsou takoví: který jsou normálně trochu
5. jakože aji slušný
6. Z3: =Jo.
7. Z1: (0.5) prostě jo, ale někteří ne.
8. Z4: Přesně tak no:
9. Z2: Někteří ne. Řvou a to
10. Z1: =Si nevyberete.
11. Z2: (0.5) dělají nám ostudu jenom. ((s povzdechem))

Interpretace:

Neutěšenou situaci v souvislosti s agresivitou mezi romskými dětmi dokládá obdobná zmínka o interakci běžných romských rodičů s olašskými rodiči, která možnosti domluvy zamítá (1, 2) z důvodu agresivních projevů (9: řvou, 11: dělají nám ostudu). Mluvčí Z1 použila pro zmírnění generalizovaného odsouzení všech Olachů eufemismus o možné domluvě (4, 5: málo... normálně trochu jakože aji slušný).

Zdroje agresivita romských dětí

IR: A víte co, to děcko vidí podle druhého děcka.

1. T: Co je zdrojem tí: agresivity? Je to to, že se potká:vají s romskýmma děckama?
2. Z4: Přesně tak.
3. T: **Že by se měly potkávat s neromským**ma, že by byly míň agresivní, myslíte?
4. Z4: Ano, je to pravda.
5. Z3: Přesně tak.
6. T: A hrajou tam, já: ted'ka jenom jako se snažím to nějak jako jo: pochopit.
7. Hrajou tam roli třeba to: že jsou tam (1) má tam roli třeba to:
8. že jsou tam ty olašský děcka nebo to v tom nemá roli? Je tam
9. Z4: =Má to roli,
10. Z3: Ale má.
11. Z4: Má to roli dost.
12. T: **Má?**
13. Z2: Ty olaš-olašský jo:
14. T: **Olašský děcka jakože jsou víc jako agresivnější?**
15. Z2: No, takový jsou agresivnější.
16. Z4: Aji romský, aji olašský jo.
17. Z3: A víte co, to děcko vidí podle druhý:ho děcka.
- [...]
18. Z6: Ale tak je to takové aji. Mně to přijde, že je to takové ukočirované těmi učiteli.
19. Z4: Přesně.
20. Z3: Já to taky říkám.
21. Z6: Protože jako my jsme byly zvyklí na nějaký systé:m s děckami,
22. že když jsme se došly, tak tak my jsme se objaly, sedly jsme si, promluvíly jsme si
23. Z4: =Přesně tak.
24. Z6: (1) a zras voni došli a úplně úúú: ((naznačuje rozjivenost))
25. Z4: To máš pravdu, já jsem
26. Z6: =Jako vůbec jako žádný takový: respekt jo: Ale jako

27. já jsem si to už pak jako už urovnala jo: zase jsme stanovily tady ty. Oni
 28. jsou v pohodě děcka jo, ale taky si myslím, že ten přístup jako
 29. Z4: =Hm.
 30. Z6: (0.5) k dětem, že vlastně oni jim dají tu šanci, aby se mlátily, tak
 31. pak ty děcka si myslí, že to je v pohodě.
 32. Z3: Přesně tak, ano.
 33. Z4: Přesně tak, že to smijou.

Interpretace:

Časté popisy romských žen ztvárněné do příběhů vedly výzkumníka k tendenci doplnit události i o analytické informace. Jeho snahou bylo získat jednoznačné pojmenování příčin a zdrojů popisované agresivity u romských dětí. V ukázce je patrné, že zvolil strategii „vyšetřovatele“, který diktuje uzavřené otázky (1, 3, 8, 14). Při tomto analytickém postupu romské mluvčí vytvořily binaritu romské děti a olašské děti (16). Zdrojem agresivity je podle nich vzájemná nevraživost (11, 14–16). Řešením by byla inkluze s dětmi bílými. Závěrečná věta mluvčí Z6 v první části ukázky (17: to děcko vidí podle druhého děcka) koresponduje s tématem výpovědí ve druhé ukázce. Zde se jedná o námitku, že agresivita dětí je závislá na přístupu dospělých (27: oni jsou v pohodě děcka), kteří neurčí dětem hranice chování (18: je to takové ukočirované těmi učiteli). Mluvčí pro svou legitimizaci zvolila binaritu odlišného přístupu – My máme systém (22: my jsme se objaly, sedly jsme si, promluvily jsme si, 27: jsem si to už pak jako už urovnala) a Oni (učitelé) nemají systém (30: jim dají tu šanci, aby se mlátily). Zdroj agresivity romských dětí je tak přenesen na vzorce chování ve škole, nikoli na nějakou vrozenou delikvenci (31: si myslí, že to je v pohodě, 33: Přesně tak, že to smijou).

Škola je mění aneb bujnost dětí

IR: Škola je mění.

IR: Musím ho změnit, dám ho na jinou školu.

1. Z3: To ta škola je mění.
 2. Z5: Třeba někdo ho provokuje: třeba někdo začne provokovat
 3. Z3: =Ta škola je mění.
 4. Z5: (1) on toho zas nenechá: on se rád jako bije.
 5. Z3: Ne ta škola je mění.
 6. Z5: Jo a zase je hlídají: třeba když chodil ((eee)) v druhé třídě, ta učitelka byla
 7. jedna, ju to nezajímalo. Nechala děcka se bít a jí to nezajímalo. Ona si
 8. šla do kabinetu.
 9. Z3: Jo a toto bych řekla, že ta škola mění děti.
 10. Z4: No:
 11. Z3. Ho:dně.
 12. Z4: Dost.
 13. Z3: Ho:dně.
 [...]

14. Z5: Že se mi hodně, hodně změnil. ((*smutně*))
 15. Z4: Změnil, k horšímu že jo.
 16. Z5: Teď jak chodí do té přípravky, je bujneji
 17. Z4: =Je to hrozně, hrozně.
 18. Z5: (0.5) neposlouchá, víš?
 19. Z4: Je to pravda:
 20. Z3: A jsou nadrzlí, drzí.
 21. Z4: Přesně tak.
 22. Z: No, no. ((*přítakávají*))
 23. Z3: Prostě to mají od těch dětí, chá:peš, oni tam mají úplně jiný: kecy.
 24. Z5: To vidíjou, oni to víjou z té: školy, ví:š?
 25. Z4: Von přijde ze školy dom a von se bije a ví, co že ve škole
 26. se dělá: Děcka tam jsou hrozný, jo: Ve třídě tam je to opravdu,
 27. se má hrozně, rozbřečel. Děcka jsou roztržitý: nadávají si
 28. tam, bijou se tam. Říkám: „Co dělá ve třídě, co tam ve třídě že se
 29. dělá?“ Tam se chovají hrozně ty děti.
 [...]
 34. Z4: Já ti řeknu takhle. █████ chodí do školy,
 35. chodí na té █████: A tam je to o něčem jiným. On byl úplně
 36. klidnej, jinej. Ve školce nevyváděl, nebil se, nenadával.
 37. Teď je to úplně takový jinej, že musím ho změnit prostě, já: nevím.
 38. Rok bude chodit tady a pak ho dám na jinou školu, protože to není možný.
 39. Z3: Ano.
 40. Z4: Mně se to nelíbí: Von je roztržitej, neposlouchá mě, někdy jo.
 41. Jak přijdu koupit, takový to uřve to prostě jo: On takový
 42. nebyl prostě, je hroznej. Aji já si stěžuju už. ((*důrazně*))

Interpretace:

V úryvcích romských matek je tématem zvýšená agresivita (bujnost) romských dětí. Přesvědčení o jednoznačné vině školy (1, 3, 5, 9, 24), nikoli vlivu rodiny, je postaveno na argumentaci, že dříve jejich děti nezlobily (35: on byl úplně klidnej, 36: ve školce nevyváděl, 14: se mi hodně, hodně změnil). Vinu nesou učitelky, které dětským rvačkám údajně nevěnují pozornost (6: ju to nezajímalo), ale i samo školní prostředí (23: to mají od těch dětí, chápeš, oni tam mají úplně jiný kecy). Na tragičnosti stavu vztahů mezi dětmi na romských školách přidávají popisy jejich chování (4: on se rád jako bije, 16: je bujneji, 18: neposlouchá, 20: jsou nadrzlí, 26: děcka jsou hrozný, 27: jsou roztržitý, nadávají si). Těmito konstrukcemi se romské matky zbavily zodpovědnosti za chování svých dětí, ačkoli dokládají, že i doma se jejich děti chovají nevhodně (25: von přijde dom a von se bije, 40: neposlouchá mě někdy jo, 41: uřve to). Z pozice „přihlížejících posuzovatelek“ přeměnily svou pozici do konativního jednání (37: musím ho změnit, 38: pak ho dám na jinou školu). Neúnosnost chování dětí je hodnocena jako kritická (38: to není možný, 42: Aji já si stěžuju už.).

Nadtéma: Sociální stigma

Kategorie:

- *Pobírání sociálních dávek.*
- *Škola jako nutné zlo pro rodiče.*
- *Nálepka cikánská zlodějka.*
- *Hlučná mluva jako svoboda projevu.*

Pobírání sociálních dávek

IR: Proč to nechat státu, když támhle okrádají milióny?!

1. M: Jo já beru aji dávky, aji pracuju. Sice nejsem na tých dávkach. Jakože
2. kdybych byla na tých dávkách nějak vázaná jo: tak su doma a
3. nedělám nic, kašlu na to, proč? Já si chcu aji vydělat. Když mám
4. na ty dávky nárok, proč ne:
- 5. T: Ehm.**
6. M: Proč to nechat státu, jo: Když támhle okrá:dají miliony, tak proč o
7. ňaký tři, čtyry tisíce já mít, který tam okrádají miliony a nevdí jim to.
8. Proč? A když já si ještě můžu zvlášť vydělat a normá:lně dohodou, legálně.
9. A ví to Úřad práce, vš (0.5) sociální zabezpečení, všichni to vijou, platijou mi
10. sociální zdravotní, tak proč ne: Jedině že takhle, že bych řekla té bábě,
11. „Prosím tě, to chceš být takhlet' nebo nemáš dá:vky, nemáš žádný: příjem?
12. Ani ty a ani tvůj starej? Tak proč nejdeš si udělat nějakou školu nebo nějakej
13. kurz? A potom si nějak hledat tu práci?“ Toto bych asi poradila jenom
14. tým známý:m, jako který znám a který vím, že prostě chtěli by do toho jít.
15. Jo ale který ty, kerý nechcou: a vím, že něk hodně jsou ty, ktej nehcou. A
16. jsou závislí na tom, že prostě „Jo donese chlap, tam má: dodělá kšeft jo:“
17. Ne z práce, ale půjde tam na kšeft jo:
- 18. T: Že jaký kšefty? Ted'ka můžeš mi vysvětlit jako co:**
19. M: *Podvody* jo:
- 20. T: Jo tady takhle:**
21. M: A takhle jo: Nebo něco prodat jo a takový, to je kšeft.
- 22. T: Jo:**
23. M: No tak, tak se to říká u cigá:nů.

Interpretace:

V předchozí ukázce je zajímavě interpretována častá výhrada vůči Romům v ohledu pobírání sociálních dávek. Romská žena nejprve vysvětlila svou osobní volbu pobírat sociální dávku, pokud na ni má nárok (3: Když mám na ty dávky nárok, proč ne? 6: Proč to nechat státu, jo?, 9: A ví to Úřad práce). Svě zdůvodnění legitimizovala logikou poukazu na nejmenované (6: támhle) osoby, které kradou v milionech (6, 7: Když támhle okrádají miliony). Zároveň ale zvýznamnila svou ochotu pracovat a být nezávislá (3: Já si chcu aji vydělat). V další části své výpovědi se zaměřila už na Romy jako na celek. Zde vytvořila nejprve binaritu těch, kteří chtějí, a těch, kteří nechtějí pracovat, resp. se vzdělávat (14, 15).

Další binaritu vytvořila na základě genderu, kde romská žena pasivně čeká, co jí muž vydělá na tzv. kšeftu (16, 17). Touto konstrukcí kritizovala nejen pasivitu romských žen, ale i kšeftování romských mužů patřících do skupiny odmítající vzdělání a práci.

Škola jako nutné zlo pro rodiče

IR: Ať už nemusím do té školy

1. M: Málo no: podle toho jaký: máš známosti, tak potřebuješ známosti.
2. Ale málokterý chcou jo: některý rodiče na to kašlou. Jo: chodí do školy,
3. chodí: Jim to je jedno jestli chodijou: do školy, nebo ne jo: Ale vím,
4. že málokterý, jak jdu pro kluka do školy, tak slyším ňaký ty Romáky
5. **T: =Ehm.**
6. M: (1) nebo cigánky. Poslouchá:m je. Sice se s nima nebaví:m nebo je
7. neznám, ale poslouchám tak, jak třeba mluvijo: A konečně už ať vyde
8. z té: školy, ať už nemusím do té: školy, ať prostě nemusím nějaký mít
9. povinnosti, že prostě musí chodit do té školy. Už ať mu je
10. patnáct, šestnáct jo: ((*předvádí prosení*))

Interpretace:

Do protikladu k podporujícímu přístupu romských rodičů v otázce dosažení středoškolského vzdělání dětí je v této ukázce popsána opačná varianta většinového lhostejného postoje ke školní výuce (2: málokterý chcou...na to kašlou). Veškerá aktivita těchto rodičů se omezuje pouze na vyzvednutí svých dětí bez zájmu o dění ve škole. Své názory mluvčí opřela o vlastní zkušenost, kdy se stává součástí čekajících rodičů před školou. Tyto odposlouchané názory tlumočila do přímé řeči (7: ať už vyjde ze školy, 8: ať už nemusím do školy, mít povinnosti, 9: ať už mu je patnáct) s úmyslem odhalit neochotu a lenost těchto rodičů. Sama se vůči nim sociálně vymezila (6: se s nima nebavim nebo je neznám), čímž rétoricky vytvořila binaritu já podporující rodič versus oni nepodporující rodiče.

Nálepka cikánská zlodějka

1. **T: A jaké máš tedy zkušenosti, jakože s gádžema, jako se který:ma**
2. **se neznáš, když jdeš prostě já neví:m, tady nakoupit do Špá:ru nebo**
3. **když tady někde, zažívá:š nějaký reakce?**
4. M: No že. Jo, že za mně stojíjou za zády jo:
5. **T: Ehm.**
6. M: A já su taková, jo, že mě to naštve. Jo: že řeknu, že otevřu kabelku
7. a otevřu peněženku jo: „Tak se podívej, já na to mám! Já krást nemusím!“
[...]
8. M. „Jo, já si to vezmu“, jo: řekl. Ale on neřekl moje jméno, mami.

9. T: Aha:

10. M: On to řekl nahlas, že prostě všeobecně. A ona ta prodavačka „Hele, říká,
11. ale to se nebere. Říkám „Paní prodavačko, říkám on má tady mamku a
12. já to platím. Říkám já o tým vím, že si to bere. Říkám já to budu platit.
13. Říkám nebojte, říkám v kapse nemá: Říkám takže tam to nemá ani kam
14. dát, říkám ani bych to nedovolila, že aby to vzal. Říkám já těch patnáct
15. korun mám, abych zaplatila.“ „Jojojo já se vám omlouvám.“ Říkám: „Děkuji,
16. říkám schválně jdu k vám teď, říkám platit a zaplatím to před váma.“ Tak jako
17. byla úplně, já se vám omlouvám. Říkám: „No jasně, já říkám to už je pozdě.
18. Říkám jak ste mě tady shodila, říkám přede všema. Jako že mně tady děláte
19. ostudu, že tady řvete: chlapečku, kam to neseš?“
- [...]
20. M: Nekradu. Říkám vím, že kradou. Říkám i naši, i olašský. Říkám, ale
21. kradou i vaši. Říkám nedávno sem viděla, jak jeden si vzal půllitra
22. vodky nebo co to bylo v krabici, víno v krabici. Říkám a lezl ven, říkám.
23. A kamery jsou tady, říkám všude. Říkám a proč jsou zaměřeny zrovna na cigá.ny?

Interpretace:

Zkušenost s podezřením či obviněním mluvčí jako romské zlodějky bylo diskursivně prezentováno ve dvou rovinách. První rovina se týkala netaktního dohledu ochranky v supermarketu (4: mně stojí za zády, 6: mě to našťve). Trapnost situace dovedla romskou ženu k preventivní reakci (7: Tak se podívej, já na to mám!). Druhá rovina se týkala konfliktu s prodavačkou reagující na informaci romského dítěte. Pro vysvětlující výklad je podstatné uvědomění, že dítě situaci částečně vyprovokovalo (8: já si to vezmu). Reakce prodavačky (10, 11: Hele, to se nebere, případně 19: Chlapečku, kam to neseš?) není v ničem diskriminační, nicméně tímto zvoláním prodavačka spustila konflikt nejspíše vycházející z romské frustrace z neustálého osočování (10–19). Výpověď romské ženy o frustraci dokládá i její závěrečná replika (20–23), ve které se nejprve morálně obhájila (20: Nekradu.). Teprve poté ve svém příběhu směřovala svou výtku na tendenčnost svalovat kriminalitu (krádeže) jen na Romy, když totéž dělají i Olaši nebo Bílí (21, 22). Mluvčí tímto zvýznamnila i skutečnost odlišného původu mezi romským etnikem. Vědoma si předsudku vůči Romům, uvedla příklad krádeže pouze u člena Bílých. Konstrukce obvinění romské matky byla formálně strukturována do neustálých přímých a nepřímých vět. Mluvčí zde opakovala sloveso „říkám“, čímž dávala diskursivně najevo, že nad celou konfliktní situací má přehled a zároveň ji mocensky ovládá.

Hlučná mluva jako svoboda projevu

IR: dneska je ale rovnoprávnost, dneska můžeš říct, co chceš

1. Z6: Ale znáte [redacted], ona je fakt taková hlučnější: ona se směje, ona
2. je veselá holka prostě.
3. Z3: Tak je mladá:

4. Z4. Je mladá, tak jako co:
5. Z2: Však jo:
6. Z1: Ale vona je klidná: ona si dá říct, ona jako hezky mluví:
7. Z6: No hezky se, hezky, hezky se oblíká, třeba jako hodně ráda
8. ona diskutuje. Jako aji s tými učitelí, protože ona je zvyklá, že vždy jsme byli spolu ne
9. Z1: =No ano.
10. Z6: (0.5) mezi dospělými, takže. Když ona něco jakoby řekne svůj nebo postoj,
11. taky ty ty učitelky to berou jako špatně: třeba.
- 12. T: Že jako na to nejsou zvyklí jo?**
13. Z2: Ano, ano.
14. Z6: No a ona je taková: že ona jako když něco je, tak ona to fakt jako
15. řekne. Ona se jako nebojí! ((*důrazně*))
16. Z1: To je dobře.
17. Z6: Protože ona si na tý základce zažila
18. Z4: =Stojí za svým, to je správně.
19. Z1: =Dneska je, dneska je ale rovnoprávnost, dneska můžeš říct, co chceš! ((*přesvědčivě*))
20. Z6: (0.5) ona, ona si zažila na tý: základce zlé věci, takže ona se už snaží: bránit.

Interpretace:

Příčinou konfliktu žáka s učitelkou mohou být i odlišné vzorce hlasitosti mluvy, která je v případě romských žáků o něco silnější. Hlasitost pak bývá v některých případech mezi Bílými chápána jako drzost nebo neúcta vůči dospělému. Ve výpovědi romských žen je dcera jedné z nich charakterizována jako sociálně vyspělá na svůj věk (6: je klidná...hezky mluví, 7: ráda diskutuje, 10: řekne svůj postoj, 15: ona se jako nebojí, 18: stojí za svým). Tyto vlastnosti mj. získala v pravidelném kontaktu s dospělými (8: vždy jsme byly spolu mezi dospělými). Její řečový projev je však kontextualizován do školního prostředí jako nevhodný (11: ty učitelky to berou jako špatně třeba). Rámcování sociální komunikace uvedené žákyně (1: je fakt taková hlučnější, ona se směje) doplňují informace o její povaze (2: je veselá) a věku (3, 4: je mladá). Romské ženy hlasitost projevu hodnotily jako přínosnou vlastnost (16: to je dobře, 18: to je správné), která je přirozená zvláště u mladých. Hlasitost projevu navíc matka (Z6) zmíněné žákyně ospravedlnila poukazem na špatnou zkušenost její dcery na ZŠ (20: zažila zlé věci), načež se naučila bránit (20). Podporu svého názoru dostala od matky Z1 (19: je rovnoprávnost, dneska můžeš říct, co chceš). Hlasitost mluvy romské žákyně tak byla přerámována do diskursu rovnoprávné emancipované společnosti, kde je oceňováno asertivní chování a individualita.

Nadtéma: Odlišný kulturní vzorec

Kategorie:

- *Hlásím svou identitu předem.*
- *Role romské ženy.*
- *Role romského muže.*
- *Vyjasnění rolí.*
- *Osobní příklad jako negativní vzor.*

Hlásím svou identitu předem

1. M: Říkám fajn, ne: Ted' už, když má:m jít někde, že zavolám předem,
2. pá:č řeknu na rovinu: „Ale jesi vám to nebude vadit, jsem
3. slušná: Romka.“ (0,5) Jo tady taky na té kosmetické jsem je
4. hnedka upozornila do telefonu.

Interpretace:

Při hledání pracovního místa dochází k bodu, kdy zájemce sděluje svoje personálie. V případě Romů se často jedná o klíčovou fázi pracovního pohovoru. Osobní zkušenost dovedla mluvčí M ke strategii „upozornění předem“ na svou romskou identitu (4), aby se vyhnula trapnému (a někdy i zdlouhavému) vysvětlování, že nabízené pracovní místo už je obsazené. Efekt „hlášení předem“ posílila ubezpečením o své pracovní spolehlivosti (2: jesi vám to nebude vadit, jsem slušná Romka). Na výpovědi je zarážející, že skrytou diskriminaci při hledání pracovního místa nijak nekritizuje a bere ji jako nepsanou normu.

Role romské ženy

IR: Romka se stará o rodinu, ona do práce nepůjde, tak k čemu je škola?

1. T: Hele a ted'ko:n mě tak napadá, jako: jesi teda u Romáků je to tak,
2. že ženská je vod toho, aby teda byla doma a vařila a starala se
3. yo tu rodinu, že se ani teda nečeká, že bude pracovat?
4. M: Hm.
5. T: Jesi sem to pochopila sprá:vně. Tak proč by vlastně ta holka
6. měla se jít vyučit?
7. M: No.
8. T: Proč?
9. M: No prá:vě. U holky (1) to je takhle u Romáků, romské rodiny, že prostě
10. ta baba nemusí, protože ona si najde partnera. Ten ji nebo ten jí udělá jedno
11. dítě jo: Ten (1) ta to porodí, ta to vychovává jo: Na dva měsíce na tři a bude zase
12. těhotná a ví: že má stálý: peníze.
13. T: Ehm.
14. M: Ví, že má stálý: ta sociálka ví. Je čistě závislí jsou na ty, je závislá na tu sociálku.
15. T: No: počkej. A kdyby teda jako sociálka nebyla. Představ si situaci, že
16. by najednou prostě dávky nazdar ((*mávně rukou*)).
17. M: Tak jo: Některý, ale některá by nešly do práce, ale šly by si stoupnout tam

18. a radši by (1) šlapaly.

Interpretace:

O rolích romské ženy, zvláště v souvislosti s těhotenstvím a jejím postupem v hierarchii romské rodiny, byla napsána spousta textů. Tento poznatek vedl tazatelku k položení otázky na tělo (2. ženská je vod toho, aby). Při odpovědi romská mluvčí své hodnocení generalizovala na celou populaci Romů (9: to je takhle u Romáků). Za typický příklad zvolila variantu odmítnutí potřebnosti školy, protože romské ženy jsou závislé na svém muži (10: baba nemusí, protože ona si najde partnera) a na sociální podpoře (11, 12: porodí... a ví, že má stálý peníze, 14: je závislá na tu sociálku). Zmíněná závislost vede romské ženy k životu bez zaměstnání. Hypotetické zrušení sociální podpory by dle mluvčí vedlo k prostituci (18: radši by šlapaly).

Role romského muže

1. M: Jsou ta (1) některý chlapi, že prostě Romák, jo cigá:n že řekne,
2. sedí doma, vyvaluje se na gauči jo: pivo a cigarety a kafe u toho musí mít.
3. Jo kafe: a cigarety, nevím jesi to pivo: u málokerých to pivo musí byt.
4. Cigareta, kafe to je jeho jo. A žrádlo: To jídlo musí.

Interpretace:

Relativně ostře se se romská mluvčí vyjádřila o životním stylu dospělého romského muže. Svou verzi typizovaného Romáka ukotvila do role bytového povaleče (2: sedí doma, vyvaluje se na gauči, 4: cigareta, kafe, to je jeho. A žrádlo.). V kontextu konstruktivistického (a fenomenologického) přístupu je třeba dodat, že mluvčí prezentovala své vidění sociální reality, tedy svou žitou zkušenost.

Vyjasnění rolí

IR: Pro mě je důležité řešit si věci sama!

1. Z6: A to právě jsem říkala, že ona vù:bec nechápe ten,
2. tu pozici mentora. Že ji nikdo ani neřekl, co
3. ten mentor má dělat. Takže já jsem to s ní: prostě,
4. já to s ní takhle jako řeší:m a vysvětlujeme si ty
5. svoje role. Protože jako: jakože já jsem, já si brání:m
6. tu svoji pozici rodiče a bráním tu pozici XXXXXXXXXX.
- [...]
7. Z6: A ona vlastně má mentorovat romské děcka, které tam šly
8. na tu školu, ony dostávají stipendia. A s tý:m sem dokonce
9. nesouhlasila, aby prostě tam měli nějakého mentora. Protože ((eee)) že

10. jaká je funkce toho mentora: Nikdo nevěděl ani z té nadace mi
 11. neřekli. Jo: a vlastně zasahovali do těch mojich jako role rodiče,
 12. co já mám jako rozhodovat o dítěti: A ona začala rozhodovat
 13. něco, co vlastně já jsem jako nerozhodla jo: ((*udiveně*))
 14. Z4: Přesně tak.
 15. Z3: Jo: Místo tebe? ((*udiveně*))
 16. Z6: Že ona.
 17. **T: Co to konkrétně bylo?**
 18. Z6: ((*eee*)) Třeba [REDACTED] tam měla ((*eee*)) dělat nějaké jakoby:
 19. zkoušky nebo tak. A já jsem řekla, že já půjdu za ředitelem a
 20. domluvím se, jak to bude. A ona řekla Ne tam půjdu já a hovorí:
 21. mi: „Vy tam nemusíte jít.“ Dokonce mi volal ten z té: nadace a říká jako:
 22. „My tam máme pozici mentora, aby řešil tyto věci.“ Hovorí:m
 23. „Ale mně to nebylo řečeno jako: to je moje kompetence rodičovská
 24. Z4: =Přesně tak.
 25. Z6: (1) aby já jsem řešila s ředitelem, jestli [REDACTED] má takovou
 26. nebo makovou zkoušku, já tam jdu a zeptám se, jak to je.“ Že vlastně (1)
 27. a hovorí:m „Mně je jedno, že ji dáváte peníze, ale pro mě je důležité si
 28. vyřešit ty věci jako sama!“ ((*důrazně*))
 29. **T: Ehm.**

Interpretace:

Spolupráce školy a romské rodiny bývá častým zdrojem kritických názorů. Snahy o zlepšení komunikace pomocí nových mimoškolních pracovních pozic (21: z té nadace) působí na jednu stranu přínosně, nicméně přehnaná intervence do rodinných vztahů může spolupráci spíše zkomplikovat (5: si bráním tu svoji pozici rodiče, 23: to je moje kompetence rodičovská, 26: já tam jdu a zeptám se, 27: pro mě je důležité si vyřešit ty věci sama). Opět se dostáváme do problematiky nevyřčeného symbolického nálepkování reality a očekávaného jednání v rolích (romský rodič versus bílý školský odborník). Ve výpovědi romské matky můžeme sledovat mocenské institucionální přenesení rozhodovacích kompetencí na stranu školy (11: zasahovali do těch mojich jako role rodiče, 22: My tam máme pozici mentora, aby řešil tyto věci) a vyčlenění romského rodiče mimo tuto sféru (21: vy tam nemusíte jít.).

V souvislosti s edukací romských dětí se v rámci mocenského školského diskursu očekává zanedbávající nebo nevhodná péče romského rodiče a zřejmě proto se v tomto sektoru vyskytuje větší zastoupení vyškolených odborníků (7: ona má mentorovat romské děcka). V této konstrukci sociální reality šel stranou rodičovský zájem o vlastní dítě, což se setkalo s odmítnutím (8: s tím jsem dokonce nesouhlasila, aby měli mentora). Role mentora jako adekvátního odborníka pro řešení problémů v edukaci romských dětí byla romskou matkou zpochybněna několikrát (1: ona vůbec nechápe, 10: jaká je funkce mentora nikdo

nevěděl, 12: začala rozhodovat něco, co já jsem jako nerozhodla?). Debatu o mentoringu mezi romskými matkami provázely výmluvné hezitační a intonační projevy (13, 15, 28).

Osobní příklad jako negativní vzor

1. M: A já vždycky 0.5) mě když se někdo zeptá, tak já su proti jo: Protože když
2. už sem se nevyučila já, tak aspoň at' (1) z něho něco je. No nemusí být inženýr:
3. nebo nějakej doktor, ale aspoň at' má nějakou školu, at' má nějaký:
4. papír prostě, at' se někde chytne. At' má nějaké vzdělání, no: Že doted'ka
5. toho lituju asi já, že já jsem se nevyučila.
6. **T: A tobě třeba rodiče jako na tebe tlačili**
7. M: =Hmm. ((*povzdechnutí*))
8. **T: (0.5) do toho, aby ses vyučila, anebo jak to bylo?**
9. M: Aji tlačili: Asi tak od tý:ch dvanácti mě do toho tlačili. Ale bohužel já jsem
10. dělala frajerku, puberťačka že: Ale jo: jasně vyučím se jo ((*paroduje sebe v té době*))
11. už jak sem měla sedmej rok (školy), jo říkám „Kašlu na to, jdu na úřad jo:“ Jsem chodila
12. na diskotéky, na zábavy a už sem na to kašlala. Říkám ne, říkám: „A budu dostávat
13. z Úřadu práce podporu a budu sedět doma.“ Jo: ((*paroduje sebe v té době*))
- [...]
14. M: Říkám „Já litovat ničeho nechci“ Říkám, já už jsem, říkám, dost něčeho
15. litovala, říkám a už nelituju. Říkám lituju toho jenom jedný: věci.
16. Že jsem se nevyučila jo:
17. **T: Ehm.**
18. M: Že tu školu nemám. Že pořád mám jenom tu základní: (1) Toho
19. lituju, říkám jinak takhle v životě to, co jsem udělala nebo pracovně
20. nebo ((*eee*)) intimně nebo něco jo: V životě, co se mi stalo, nelituju ničeho.
21. **T: Tak jo. No: no a kdy sis pak teda uvědomila, že teda to nebylo dobrý**
22. **rozhodnutí zrovna?** ((*s úsměvem*))
23. M: Že jsem si mohla udělat tu devítku. Protože devítku nemám. Jsem vyšla ze
24. sedmé: (0,5) První mě, první jsem propadla proto: protože jsem přišla
25. ze Slovenska, jsme byly čtyři. Slovensky a čeština to mně nešlo. A k tomu
26. cig:ánsky. A tu devítku jsem si dělala a pak jsem toho nechala,
27. protože (1) přestalo mě to bavit. Frajeřina.

Interpretace:

Výpověď romské matky má podobu vyznání, které je navíc emotivnější, protože vychází z nesprávných životních rozhodnutí v minulosti. Akt přiznání si osobních chyb spojených s lítostí (5, 16, 18) a akt poučení aplikovaný na výchovu syna (2: aspoň at' z něho něco je, 3: at' má nějakou školu, 4: at' má nějaké vzdělání) vytvářejí dojem autenticity. V aktu poučení je rétorický efekt zvýrazněn opakovaným použitím práci částice „at'“. Přiznání životní chyby (9–13) kolem dvanáctého roku života odhaluje riziko vlivu vrstevnických skupin (11: jsem chodila na diskotéky, na zábavy), ačkoli rodiče byli pro studium (9: mě do toho tlačili). Nezávislost romské teenagerky (9: jsem dělala frajerku, puberťačka, že) a vědomí finančního zajištění pomocí státní sociální podpory (12: budu dostávat z Úřadu práce podporu a budu

sedět doma) vedly k rozhodnutí opustit studium (11: kašlu na to). Jako příčina školního selhání je uváděna i jazyková odlišnost (24, 25).

Nadtéma: Vzdělanostní reprodukce

Kategorie:

- *Nátlak rodičů odrazuje.*
- *Nezájem dětí o výuku.*
- *Nezájem rodičů o školu.*
- *Záškoláctví aneb rychlý prachy.*

Nátlak rodičů odrazuje

IR: Málokterý baví škola

1. T: **Myslíš si, že romská děcka baví škola, nebo ne:**
2. M: Málokterý baví škola. Málokterý baví škola, protože
3. některý fakt ty rodiče jakože tlačijou: je, že prostě
4. ať se vyučijou: Jo: ať z nich něco je, ať prostě nejsou
5. takoví jak jejich rodiče, jejich tatínek. Jo aby nekopal,
6. aby kdyby se nedřel, v nějakým vý:kopu nebo na někom jo:
7. na nějakého cigána nebo na nějakého gádža, jak se říká. Tak
8. proto některý opravdu chtěou, třeba tak jak já. Já prostě chci,
9. aby se kluk vyučil, tlačím ho do toho, někdy dostane ajo pohlavek
10. kvůli tomu na zadek, že prostě on nechce nebo je línej.
11. Tak ho vždycky do toho tlačím nebo se někdy chytnu aji
12. se svým starým, že ho prostě do toho netlačí jo: Že ho
13. prostě rozmazluje. Říkám: „Ukaž mu to!“ Říkám: „Ty
14. taky nejšeš vzdělanej, máš jenom základku a nechytneš se
15. nikde.“ Říkám, ať aspoň z něho něco je, když už máme jednu,
16. tak ať se vzchopí: Říkám: „Vím, že i když seš někde
17. vyučenej, tak někdy se nechytneš.“ Říkám a možná třeba i líp ho
18. budu vychovávat, aby a ve (0.5) vést ho k něčemu lepšímu.

Interpretace:

Hodnotu dosaženého vzdělání si dle výpovědi matky uvědomují spíše romští rodiče, zatímco romské děti škola nebaví (2: málokterý baví škola, 10: on nechce nebo je línej). Metodou motivace k učení je srovnávání se situací rodičů-otců (5), kteří získávají jen nekvalifikované kopáčské práce (6). Mluví se řadí k podporujícím rodičům (8: některý opravdu chtěou jak já, 9, 11: tlačím ho do toho) i za cenu fyzických trestů (9, 10). Vědoma si důsledků nepodnětného učebního prostředí pro pracovní uplatnění, volí romská mluví i cestu

výtek a konfliktu s manželem (11. se někdy chytanu se svým starým, 13: Ukaž mu to!, 14: taky nejseš vzdělaněj a nechytneš se nikde). Odrazovým můstkem k lepšímu životu je výuční list.

Nezájem dětí o výuku

IR: A prostě to vidí vod rodičů, to je tak

1. T: A když teda ty děcka nebaví: tak čím to je, jakože:
2. M: To je ta romština no: To je ta cigánština prostě. Že prostě ty rodiče (1)
3. nemaj ani zájem jako o tu školu.
4. T: A co ty děcka:
5. M: No protože oni tak vyrostli. No a teď protože když vidí, že prostě
6. rodič je takovej, jo: Tak.
7. T: **Ehm.**
8. M: Tak tatškovi, mamce to nevadí, tak co, tak mně to taky nevadí.
9. T: **Ehm.**
10. M: A prostě to vidí vod rodičů, to je tak. Všechno to je vo výchově.
11. Všechno je vo výchově. Jak prostě, teď příklad. Tak jak třeba moje
12. mamka a tatka vyrostli, tak voni nás k tomu taky učijou:
[...]
13. M: Ségra. Starší, nejstarší, je jí čtyřicet. Má dospělou dceru a dospívajícího
14. kluka, sedmnáctiletýho. Ty má jako já: A ta jakože byla vychována tak jak já,
15. všechno stejně. Byla možná ještě líp, protože ona je vyučená elektrikářkou.
16. A její děcka se nevyučily. Proč? Protože její manžel už je jinak vychovanej.

Interpretace:

Nezájem romských dětí o výuku má dvě hlavní příčiny, a to, že rodný jazyk (romština) se nevyučuje a rovněž že chybí rodinný model podporující výchovy (5: oni tak vyrostli...když vidí, že rodič je takovej, 8. tatškovi, mamce to nevadí, 10: to vidí vod rodičů). Nápodoba rodinného modelu vede k vzdělanostní reprodukci u dětí. Místo vnějších sociokulturních vlivů mluvčí označila za základ školního neúspěchu romských dětí jejich rodinnou socializaci (10, 11: všechno je vo výchově). Ve druhé ukázce je negativní účinek rodinného vzoru ještě markantnější. Vyučená romská matka (15: je vyučená elektrikářkou) nefungovala jako vzor a neprosadila hodnotu vzdělání pro své děti (16: její děcka se nevyučily), což mluvčí zdůvodnila odkazem na odlišnou rodinnou socializaci jejich otce (16: manžel už je jinak vychovanej). V ukázce je patrná snaha mluvčí o eufemismus při charakterizování příčiny vzdělanostního neúspěchu u dětí své sestry, patrně z důvodu rodinných vazeb.

Nezájem rodičů o školu

1. M: A některým, některým těm rodičům je to šumafuk. Jo: mně to je jedno, ať
2. vyroste konečně, ať máme klid s manželem sami pro sebe. ((*paroduje*))

3. Jo každej tak přemýšlí, hodně těch takových přemýšlijou. Jo, který chtěou: mít
4. klid. (1) Některým je to jedno. A kolikrát vidím známý nebo to je (1) ty jejich
5. děcka nafetovaný a to je jedno jo: ((*naštvaně*)) A je to jejich život, je to jejich zdraví.
6. Ano: každý ručí sám za sebe. Já taky ručím sama za sebe, ale ručím taky za
7. svého syna. Do osmnácti let. No asi do smrti budu do něho ručit.

Interpretace:

V této ukázce je stěžejním faktorem zodpovědnost romského rodiče za výchovu, resp. za budoucnost svých dětí. Romská mluvčí konstruovala svůj popis do binarity svého (podporujícího) přístupu k dítěti a většinového zanedbávajícího přístupu vybraných romských rodičů (3: každej, hodně takových). Příčinou zanedbávání ve výchově je osobní pohodlnost (4, 5: některým je to jedno) a klid, které vedou u dětí až k patologickým jevům (5: děcka nafetovaný). Odkaz na individuální pojetí a ručení za kvalitu svého života (6) mluvčí nepopřela, ale blíže specifikovala jako rodičovskou povinnost (6: ručím taky za svého syna).

Záškoláctví aneb rychlý prachy

1. **T: Proč ses teda nešla vyučit, když ti teda doma říkali jako „Běž, běž?“**
2. M: Proč já jsem se nešla vyučit? Moje frajeřina:
3. **T: Frajeřina.** ((*chápavě*))
4. M: Já jsem (1) Vždycky kámošky nebo kámoše, vždycky jednou za měsíc
5. jsem šla za školou jo:
[...]
6. M: Říkám: „To ne, nikam nejdu!“ Tak vždycky: A říkám „Aspoň jednou za měsíc
7. se můžu ulejt z toho“ Říkám, když už tři týdny to mám, tak říkám aspoň jednou
8. týdně říkám, můžu. Vždycky jsme se ulili a kámoši a kámošky vždycky
9. „A proč a co z toho budeš mít? Hele dívej, můj bratr, příští týden jde
10. na úřad a bude brát podporu.“ Říkám: „Ty jo, říkám kolik?“ Dva osu:m, tři osu:m.
11. Takhle kecali. Říkám, já jsem je poslouchala, říkám „Já asi půjdu taky“ říkám,
12. „Kašlu na to“ Jo ale pak jsem na to přišla, že prostě.

Interpretace:

Romská žena, která retrospektivně doceňuje význam vzdělání (viz analýzy výše), popsala své studentské selhání v podobě nedokončeného vzdělání na ZŠ jako důsledek frajeřiny (2) v pubertě. Tato frajeřina se týkala nejprve obhájení si záškoláctví jednou za měsíc (4, 6) ve smyslu odskočení si ze šedi základní školy. Zlom nastal až při nabádání lidmi z party, aby ukončila školu a začala brát podporu (9, 10: co z toho budeš mít? Můj bratr...jde na úřad a bude brát podporu.). Možnost snadného výdělků (10: dva osu:m, tři osu:m) vedla k rozhodnutí odejít ze školy (11, 12: půjdu taky, kašlu na to). Svůj popis ukončila sebezpoznaním (12: pak jsem na to přišla), které nepřímou dokládá, že větší peníze by získala, kdyby studovala dál.

Nadtéma: Zdroje konfliktů mezi školou a rodiči

Kategorie:

- *Konflikt jako vzorec jednání.*
- *Srovnávání dětí je frustrující.*
- *Absence respektu dětí k učitelkám.*
- *Bílé učitelky nic neřeší.*
- *Přípravka je málo.*

Konflikt jako vzorec jednání

IR: Romové jsou citliví na vzhled.

1. Z4: Jedna učitelka. Já bych nemohla z toho. Bych jí praštila asi. ((s úlevou))
2. Z6: Jo: a ted' takovéto jako věci řeší prostě jo: že prý už moderně chodí oblečená:
3. Z1: To je strašný: ((naštvaně))
4. Z4: Hrozný:
5. Z6: A já já jsem jí napsala dlouhatá:nský dopis, protože budu moci jako řešit
6. Z4: =To bych udělala.
7. Z6: (0.5) že není v její kompetenci řešit, jak z jaké z jaké je rodiny, co
8. nosí oblečené.
[...]
9. **T: Stane se vám, že dokážete vyřešit tu situaci s těma učitelama tak,**
10. **aby nebyl konflikt?**
11. Z4: Moc ne:
12. Z3: Moc ne. ((potichu))
13. **T: Když se to povede...?**
14. Z4: S některou pani učitelkou jo:

Interpretace:

Nejčastěji bývají konflikty mezi romskými matkami a učitelským sborem způsobeny kritikou romských dětí za způsoby chování a intervencí učitelů do soukromí romských rodin. Je zajímavé, že obsah výuky zpravidla nebývá řešen. První ukázka vypovídá o reakci (1: bych jí praštila, 3: to je strašný, 4: hrozný) naslouchajících matek, které slyšely vyprávění mluvčí Z6 popisující připomínky učitelky ohledně způsobu oblékání její dcery ve škole (2: prý už moderně chodí oblečená). Sama mluvčí Z6 volila mírnější formu protestu (5: jsem jí napsala dlouhatánský dopis, 7: že není v její kompetenci). Ve druhé ukázce je přiznáno dvěma romskými matkami, že komunikaci s učitelkami převážně doprovází konflikt zájmů (11, 12).

Srovnávání dětí je frustrující

1. Z3: Já mám holku v osmé: a mladší je ve čtvrté: Obě stejnou
2. učitelku měli a ona je furt posuzuje: do dneška. Furt [redacted]
3. je taková a [redacted] byla lepší. A furt to říká. Říká:m „To taky
4. není dobré, furt abyste jí to řikala. Každě:j není stejne:j!“

5. Z4: Přesně tak.
6. Z6: No.
7. Z3: Když to taky není dobrý: pro tu mladší: Furt [REDACTED], [REDACTED]
8. prostě byla lepší: a ty na to prostě nemáš a ty taková nebudeš. ((rozhořčeně))

Interpretace:

Požadavek posuzovat každé dítě individuálně se prolíná mnoha výpověďmi romských mluvčích. V tomto příkladu nejde o kritiku „tradičního házení romských žáků do jednoho pytle“, ale o relativně neškodnou manipulaci učitelky ve srovnávání studijních výsledků mezi romskými sourozenci (2: ona je furt posuzuje, 3: furt to říká, 8: ty na to prostě nemáš). Hovorový výraz „furt“ se v debatě romských matek objevil pětkrát, což signalizuje emoci silného rozhořčení vůči jednání učitelky. Matka Z3 pro dosažení změny jednání učitelky použila strategii poučení (3, 4: To není dobré...každý není stejnej!). Svůj postoj vysvětlila obavou (7: to není dobrý pro tu mladší), založenou nejspíš na degradaci sebevědomí kritizovaného dítěte.

Absence respektu dětí k učitelkám

IR: Špatný jsou učitelky, špatný jsou děti.

1. Z1: A oni začnou třeba. A vona když, já jsem to slyšela, když
2. vona řekne „Stůjte, zařadte se!“
3. Z2: A oni jako kdyby nic.
4. Z1: A oni jak děcka sou splašený: a hned utíkají.
5. Z2: Hned utíkají.
6. Z1: Takže ona taky třeba za to nemůže
7. Z3: =Oni nerespektují:
8. Z4: =Ne, to je běžný.
9. Z1: (0.5) to je aji vo tý:m děckovi, to jak nemá vý:chovu vod své
10. maminky, od rodičů. ((*kroutí nesouhlasně hlavou*))
11. Z3: Ano (0.5) voní nemají respekt k učitelkám.
12. Z4: Nemají respekt.
13. Z1: Takže to aji na vinu má: něco rodič.
14. Z2: Ano.
15. Z3: Však to říká:m, voní nemají ty děti respekt k učitelká:m a učitelky
16. už na to nemají nervy, tak to prostě ((*mává ve vzduchu rukama*))
17. nechají tak to být.
- [...]
18. Z4: Já prostě jsem tam šla jednou se synem a mně to prostě stačilo.
19. Paní učitelky tam jsou nepříjemný: nevím pro:č.
20. Z3: Ale víš pro:č? Protože: tam jsou samí Romové, já vám to řeknu, jak to je:
21. Z4: No. Ano.
22. Z3: Tam přijdete, v šatně jsou ta:m ((*hodně gestikuluje rukama*)). Víš, není:
23. tam respekt.
24. Z4: Většinou si
25. Z3: =Nevíš, kdo vchá:zí, kdo jde dovnitř.
26. Z4: Přesně tak.

27. Z3: Děti tak ňá:k
 28. Z4: =si utíkají samy tak, jak chcou.
 29. T: **A co vám vadí na tý škole?**
 30. Z4: Špatná, špatný: jsou učitelky, špatný jsou děti, špatně se
 31. tam chovají: učitelky tam nejsou, jako dozor tam není prostě.
 32. Z3: Ne, ((přítakává)) to je strašná škola.
 33. Z4: Děcka tam nehlídají, ztrá:cijou se tam věci: papuče, čepice
 34. no prostě všeko. Vidím to ve škole, jak se chová učitelka k děcká:m.
 35. Nelíbí se mi to. Děcka prostě utíkají, nedržíjou se dvojice, nehlídají tam věci.
 36. Z3: Nemají respekt vůči učitelkám, ten není:

Interpretace:

Kauzální řetězec příčin a následků lze dobře doložit na debatě romských matek ohledně neposlušného chování romských dětí ve škole (3: oni jako kdyby nic, 4: sou splašený, 5: hned utíkají, 7: oni nerespektují). Nedostatek respektu (11, 12) romských dětí je dáván za vinu rodičovské výchově (9, 10, 13). Snaha učitelek (2: Stůjte, zařaďte se!) nestačí (6: taky třeba za to nemůže, 16: už na to nemají nervy), a proto výsledkem bývá rezignace (17: nechají tak to být). Ve druhé části výpovědí (18–28) je absence respektu u dětí vysvětlena nejprve na základě averze (19: jsou nepříjemný) bílých učitelek vůči Romům (20, 21). Příkladem tohoto nefungujícího systému byl popis dozoru v šatnách (25: nevíš, kdo vchází, 27, 28: děti si utíkají samy). Silně negativní hodnocení na adresu školy (30: špatný učitelky, děti, 32: strašná škola) rovněž vychází z nechuti či z neschopnosti bílých učitelek zajistit fungující dozor (31: tam není prostě). Tyto viditelné projevy chaosu (33: děcka nehlídají, ztracijou se věci, 35: nedržíjou se dvojice) vedou romské rodiče k despektu vůči pedagogickému personálu. Uvedené ukázky demonstrují možný základ konfliktu mezi učiteli/učitelkami a romskými rodiči. Učitelky z pohledu Romů nemají dostatek respektu u dětí, který ale děti přejímají ze své rodiny. Reakcí učitelek je pak apatie nebo averze, což rozpory ještě prohlubuje.

Bílé učitelky nic neřeší

IR: Učitelky už prostě na to nereagujou, to nechají.

IR: Učitelky hážou Olachy a Romy do jednoho pytle.

1. T: **Ale mě by tam zají:malo, ty jsi říkala, že vlastně ty učitelky,**
2. **■, tyš to říkala taky, že ty učitelky jako by to neřešily moc.**
3. Z4: Přesně tak, říkáte to no.
4. Z5: Oni říkají tak, že to je jako mezi nima, že jo:
5. Z4: Tak, neřeší to. Ale už prostě na to nereagujou, oni to nechají:
6. jak to má být, asi takhle.
7. Z5: Oni to há:žou prostě Romové a Olaši do jednoho pytle.
8. Z4,Z3: Asi mají strach z těch rodičů.

9. T: Jo:

10. Z4: Já jsem řekla, například synovi ubližujou, ta:k „Kdo za to prostě
11. zodpovídá:“ A paní učitelka: „Ne my tam u toho nejsme!“ ((*překvapeně*))
12. Z2: Ano: to je pravda.
[...]
13. Z4: Každý den syn nemá: pastelky ani pozdrav. Já to každý: den
14. řeším s paní učitelkou. Papuče nejsou, tak někde vházený: jsou
15. jo: Syn to má: vevnitř, voni to nezamykají jo, je jim to tam
16. prostě dozor. Já prostě
17. Z2: =No, ta škola je fakt. ((*kroutí nesouhlasně hlavou*))
18. Z4: (0.5) já to řeknu prostě na rovinu, já to řeknu prostě i paní
19. učitelce na rovinu a ať si myslí: co chce prostě. ((*nazlobeně*))
20. Z3: Protože jsou to Romové: a oni to prostě berou tak, že tam
21. mají samé Romy, hotovo.
22. Z4: Se mi to nelíbí a hotovo. Já jsem řekla, já prostě nebudu
23. kupovat každou chvíli: papuče, nestojí to o korunách ty papuče.
24. Já sem řekla: „Nestojí!“ Padesát korun papuče stojí jo: Jo: dyť
25. neměl čepicu, za chvíli neměl bundu. Já říkám: „Kde
26. to všechno je?“ A a voni za to nejsou peníze, nikdo se o
27. to nezajímá. Já to nechápu. Ale platíš přece dvě stě
28. ten fond, kvů:li tomu, že prostě tam máš ty věci aji ne: ((*nechápaně*))

Interpretace:

Údajně lhotejný přístup bílých učitelek na romské škole je prezentován jako důsledek jejich nezájmu o romské záležitosti (5) a strach zasahovat do sporů dětí kvůli odezvě rodičů (8). Jejich přístup je tak údajně postavený na principu nevměšování se (4: to je jako mezi něma, 7: to hážou prostě Romové a Olaši do jednoho pytle, 20: oni to prostě berou tak, že tam mají samé Romy, hotovo) nebo alibistického popírání odpovědnosti (11: Ne my tam u toho nejsme! 26: A voni za to nejsou peníze). Ztráty osobních věcí jsou na denním pořádku (13) i přes snahu romské matky Z4 tyto problémy oznamovat (14) s poukazem na finanční zátěž rodinné pokladny (23, 24, 28). Jádrem stížnosti romských matek není ani tak nefunkčnost školy řešit každodenní nevýukové problémy, ale spíše jde o obvinění z ignorování romských potřeb, poněvadž se jedná o podřadnou vrstvu obyvatelstva. Romské matky tak cítí sociální stigma.

Přípravka je málo?

1. T: Jak říkáš, že ta ředitelka nechtěla
2. Z3: =Zástupkyně.
3. T: ... zástupkyně nechtěla vzít vlastně dítě kvůli tomu, že není v tý školce:
4. Z4: Ano přesně.
5. T: Dokázala přesně konkrétně říct důvod, proč jí to vadí:
6. Z3: Vadí jí to kvůli tomu, že ty děti nejsou, ona to říká tak.
7. Že pozná dítě ze školky a dítě ne ze školky. Ona řekla

8. Z5: =A stále nechápu, a stejně v té školce je neučijou nic. Chápeš to?
9. Z6: =Ale zas je i na ní:
10. Z3: (1) No ale ona řekla: že pozná školkový: děti. Že prostě chce,
11. aby mělo docházku školku, protože ona to tak chce, aby ty děti
12. nebyly tak hravý: v té škole.
- 13. T: Aby nebyly jaký?** ((*nechápaně*))
14. Z3: Aby nebyly tak hravý:
15. Z4: Nějaký divný: divný to je.
16. Z3: No asi jo: ona řekla, jako že mu ještě nějaký roky chybí:
17. Z5: Ne, on nebyl jako. Můj syn nebyl hravej. On všechno uměl jako.
18. Z5: Ale ona chtěla a že ((*eee*)) musí mít školku.
19. Z3: Aspoň půl roku.
20. Z5: No a jenže:
21. Z1: Ona nechtěla z přípravy do první: ona chtěla ze školky do první.
22. Z3: Ona řekla „Podívejte se, von ještě je: jako ještě tam má nějaké nedostatky.“
23. Z1: Ona nevěděla, jak se má vymluvit, tak to vymyslela tak.
24. Z4: Přesně tak.
25. Z5: Ano přesně tak, jak to říkáš
26. Z1: Přesně tak. ((*všechny pokyvují*))

Interpretace:

Působení školní reality se projevuje i v posuzování úrovně romských dětí dle toho, zda se hlásí do první třídy ZŠ z mateřské školky nebo z přípravné třídy (7: pozná dítě ze školky a dítě ne ze školky). Mluví Z3 a Z5 popsaly svou zkušenost se selekcí založenou na preferenci dětí z MŠ (11: ona to tak chce, aby ty děti nebyly tak hravý, 18, 19: musí mít školku aspoň půl roku). Zástupkyně ředitelky na ZŠ na základě tohoto kritéria odmítla vzít romské dítě z přípravné třídy (16: ona řekla, jako že mu ještě nějaký roky chybí, 22: ještě tam má nějaké nedostatky). Romské matky si vše vysvětlily jako bezdůvodnou neochotu zástupkyně ZŠ (23: nevěděla, jak se má vymluvit, tak to vymyslela tak). Klíčovým faktorem debaty byl význam pojmu „hravý“ (12–14). Poněvadž se jedná o relativně vágní pojem, vznikly pochyby o pravé podstatě odmítnutí dítěte (15: Nějaký divný, divný to je). Můžeme se jen domnívat, že tzv. hravost dětí z přípravné třídy má symbolizovat jejich slabou kognitivní zralost (nedostatek vědomostí) pro obsah školní výuky.

Nadtéma: Fungující modely jednání

Kategorie:

- *Uznání náročnosti práce učitelky.*
- *Ocenění snahy romských žáků.*
- *Reakce učitelky na záškoláctví.*
- *Vstřícný přístup učitelk.*

Uznání náročnosti práce učitelky

1. Z1: A tady ta škola jako není špatná: kde chodijou: děcka na té [REDACTED],
2. voni zas ty učitelky taky se snažijou: taky toho mají dost,
3. to zas nejde jenom prostě říct (2) jako vem si ted' budeš
4. mít ve ve třídě dvacet dětí, případně patnáct, a ted' si ve:m,
5. že tam bude vykřikovat ten ten ten, nevíš, co máš dělat. ((*přikyvuji*))
6. Z1: Musím, musíme se aji trošku ((*eee*)) vzít, že aji ta paní učitelka toho má: dost jo:
7. Z4: No to určitě.
8. Z1: A je rá:da, že už třeba končijou: že už jdou domů, že jo:

Interpretace:

Potřeba uznání je v mezilidském jednání považována za stěžejní hodnotu. Ačkoli zvláště romské matky ve svých výpovědích často kritizovali práci učitelek na romských školách, dokázali nabídnout i smířlivější stanovisko (2, 6: ty učitelky taky toho mají dost, 5: nevíš, co máš dělat). Náročnost výchovy malých dětí je doložena na fenoménu hromadnosti (4) a křiku (5). Souhlasné projevy (6, 8: že jo, 7: určitě), případně přikyvování na názory ostatních mluvčích jsou ukončeny chápacím pohledem na vyčerpanou učitelku (8: je ráda, že už končijou).

Ocenění snahy romských žáků

IR: Děcko se mění, tak jako dospělý se mění.

1. Z1: A voni mně teda řekli, že dcera je tam má, ze vši, jako
2. z celé školy, že Renatka je tam nejšíkovnější.
3. **T: Ehm. ((*obdivně*))**
4. Z1: Z matiky, no ze všeho. Tak já jsem si ú:plně oddychla,
5. říkám že, že dobrý: Ale že teda jakože [REDACTED] trošku to chování,
6. že teda nějak to na ni to poznali, že prostě.
7. Z3: Se mění no.
8. Z1: =Se mění. Jo a já říkám, no tak může to být to aji, že chodí
9. jako sestřenica, bratranec do jedné třídy, tak že už jakože,
10. vona byla furt taková, že chodila sama. A ted' chodí, jakože
11. s rodinou, tak už jako je taková trošku, že už aji vona
12. si umí zařvat, protože ona byla taková: jo děkuju a půjčíš
13. mi to prosím tě, taková. A ted' najednou, že už vona taky
14. umí, jakože odpovídat nějak jo: Říkám a co se ji jako
15. stalo, no nic, ale jakože [REDACTED] už třeba si nenechá taky
16. víc líbit, jakože ona aji když je hodina a někdo ji něco
17. řekne, tak ona mu to hned vrátí.
18. **T: Ehm.**
19. Z1: Říkám, tak to může být možný, protože děcko se mění,
20. tak jak dospělej jo se mění. A tady z toho teda měli
21. oni radost, že prostě [REDACTED] furt funguje a funguje
22. nahoru jo. Tak proto voni mě si tam pozvali, tady
23. pro tady toto a ptali se právě na tu školu.

Interpretace:

V ukázce mluvčí Z1 vyjádřila neočekávané polichocení (4: jsem si úplně oddychla) za ocenění studijních výsledků své dcery (2: z celé školy je tam nejšíkovnější) v situaci, kdy byla matka pozvána do školy. Sdílenou radost dokládá sama skutečnost pozvání rodiče (20, 21: měli oni radost, že prostě furt funguje). Toto ocenění bylo ale doplněno jemným poukázáním na změnu v chování dcery (19: protože děcko se mění). Tato změna projevující se ve zvýšeném sebevědomí (12: si umí zařvat, 15, 16: si nenechá taky víc líbit, 17: mu to hned vrátí) nebyla romskými matkami vnímána negativně, ale jako přirozený jev, patrně související se sociálním zráním osobnosti. Dřívější slušnost (12, 13: byla taková: jo děkuju a půjčíš mi to prosím) reprezentovaná výrazem „taková“ měla jakostní nálepkou zakřiknutosti. Podstatnou zásluhu na asertivnějším projevu chování dcery matka připsala vlivu příbuzných ve třídě, což lze interpretovat jako potřebu sociální blízkosti či soudržnosti ve skupině (třídě).

Reakce učitelky na záškoláctví

1. M: Jsem šla: jsem poslechla paní učitelku jednu, která mě nechala
2. schválně propadnou:t, abych nebyla s tou partou. Protože ona věděla, že:
3. se dobře učí:m. Jenže já se ulejvám kvůli nim. Prostě oni se ulejvají: tak i já jo:
4. To si do teďka pamatuju: tak mě nechala propadnout z dějepisu. A to
5. mně pak ale aji řekla: že to udělala. ((*uznale*))
6. **T:** ((*lehký smích*))
7. M: Jo: že nechtěla prostě, že mě zná, že prostě zná: moje sourozence jo:
8. že ví, jak sem vyrostla, jo: Takže mamku zná, taťku zná. Jako je, že zná mamku
9. a taťku, takže proto to udělala jo, jakože k mému dobrému, jo:
10. **T: No: a pomohlo to?**
11. M: No: ((*s povzdech*)) Pomohlo to, tak na půl roku. (1) Pak jsem šla na
12. ten kurz, jakože dodělat si tu devítku. Já jsem chodila do školy
13. ještě s jedný:m kámošem jo: O tři hlavy větším jsme seděla v první lavici.
14. Učila jsem se, všechno. ((*uznale*)) Pak mně přeskočilo, šla jsem jednou
15. na diskoté:ku, dvakrát a sekla jsem s tím. Po půl roce no:

Interpretace:

Mluvčí retrospektivně vyložila vysvětlení svého záškoláctví na ZŠ pomocí principu stádnosti (3: já se ulejvám kvůli nim. Prostě oni se ulejvají, tak i já jo). Na příkladu neortodoxního přístupu její třídní učitelky, která ji nechala propadnout (2, 4), mluvčí nečekaně docenila význam učitelského zájmu o životní zázemí svých žáků (7, 8: mě zná, zná moje sourozence... mamku zná, taťku zná). Konkrétně se jednalo o spojení kvalit žákyně (3: se dobře učím) a špatného vlivu spolužáků, kterému se dalo zabránit pouze propadnutím v

ročníku (1: mě nechala schválně propadnout, abych nebyla s tou partou, 9: jakože k mému dobrému). Mluví sice ocenila toto rozhodnutí učitelky, nicméně studium stejně nedokončila vlivem lákadel pro dospívající (14: Pak mně přeskočilo, šla jsem na diskotéku a sekla s tím). V tomto příběhu mluvčí diskursivně vyzdvihla sílu svobody vlastního rozhodnutí žáků už na základní škole. Efekt pedagogického vlivu je/byl tak dočasný. Je diskutabilní, zda praktika nechat propadnout žákyni z důvodu přerušení jejích vztahů s tzv. partou, není porušením klasifikačního řádu.

Vstřícný přístup učitelek

IR: A když se něco stane, tak to učitelka hned řeší.

1. Z3: A když se něco stane, tak to učitelka řeší: místo dětí a to se mi líbí.
2. Z4: Řeší, přesně tak, no:
3. Z3: Jo: Třeba tak tu mou holku před dvouma rokama škrtila
4. nějaká: holka, což jsem nevěděla, bo ona mi to neřekla.
5. Z4: No:
6. Z3: A učitelka mi na to volá: večer, že ju škrtila: nějaká holka,
7. jestli má nějaké následky, jestli mi to řekla, já říkám: „Ne:“
8. Říkám: „Já to slyším vod vá:s.“ Ona říká „No: to já už jsem přidělila
9. třídního učitele důtku.“, ne a takový: A že to budou teda řešit, že to
10. půjde přes komisu a řešila to.
- 11. T: Hm.**
12. Z3: To se mi líbí, prostě hned to řešit na místě a ne až se něco stane.
13. Z1: Ano. ((přikyvuje))
14. Z4: Přesně ta:k.
- [...]
15. Z4: No a ta učitelka s ním mluvila o tý:m. A učitelka byla
16. hodná: že držela mého syna, protože ho má rá:da,
17. tak držela mého syna. A to bylo dobře, že mu
18. věřila. Přišli rodiče do školy a řešilo se to, (1)
19. Z4: ale teď je paní učitelka hodná: že mu věří a že
20. se mnou spolupracuje. To je vo týmdle, chápeš? ((k Z3))

Interpretace:

Romské matky preferují učitelky, které projevují akční, vstřícné a zároveň pevné vedení života ve škole. Problémy se většinou na romských školách hledají na úrovni konfliktních vztahů mezi dětmi. Citlivost matek na tzv. nespravedlivé zacházení s jejich dětmi se projevuje kritikou učitelek. Na druhou stranu tzv. vstřícné jednání ze strany učitelek je dvojnásob přijímáno. Relativnost výše řečeno spočívá v úhlu pohledu zainteresovaných, konkrétně kdo se cítí být poškozen nebo komu se dostalo zadostiučinění apod. V ukázce matka Z4 předložila svou verzi, jak mají učitelky fungovat. Základní aktivitu v jejím podání plnilo sloveso „řešit“ (1, 2, 9, 12, 18). Tzv. řešení spočívá ve včasném upozornění (6) rodiče (romské matky) na

nějakou událost, tzn. dříve, než to doma sdělí samo dítě. Důležitým doprovodným jevem je udělení nějakého postihu (8: přidělila dŭtku třídního učitele, 9: to půjde přes komisu, 18: přišli rodiče do školy a řešilo se to). V neposlední řadě plní toto sloveso i význam spolupráce a projevování důvěry (19, 20).

Nadtéma: Přístupy školy k Romům

Kategorie:

- *Pomalost v učení jako kritérium selekce.*
- *Protekce vyvolených.*
- *Devalvující prognózy.*
- *Potřeba dát šanci.*

Pomalost v učení jako kritérium selekce

IR: Vod toho je škola, aby mu to řekli, škola je zodpovědná za učení.

1. Z4: Na Strašilové, chtěla jsem tam dát syna. A voni řekli, že můj
2. syn na to prostě nemá: ten malej [REDACTED]. Že je pomalej prostě.
3. A já říká:m „To na tým nezáleží:“ že prostě ho to naučijou v tom. Ale
4. prostě že na něho nemají“ čas, že mají prostě třicet, mají ve škole ve třídách.
5. Z3: Po třiceti dĕte:ch?
6. Z4: Jo. A že na něho nemají čas, že mu to nebudou říkat třikrát:t. Já říkám, tak
7. Z3: =Tož tohle ne.
8. Z1: Vod toho je škola: aby mu to řekli.
9. Z3: Tady tahle škola ne. ((*důrazně*))
10. Z4: (0.5) A mně se to nelíbí.
11. Z6: Mu měli dát nějaký individuální: plán nebo něco, co by stíhal, ne:

Interpretace:

V této ukázce výpovědí čtyř romských matek se projevila (v tomto výzkumu) už obvyklá názorová jednotnost na popisovanou událost. Příběh mluvčí Z4 sjednocoval ostatní romské ženy nejprve po linii mateřské, a to v souznění, že její dítě bylo diagnostikováno jako pomalé v učení (2: na to nemá...je pomalej), což nelibě nese zřejmě každý rodič. Druhou linii souznění tvořilo rozhodnutí školy o nepřijetí dítěte (6: na něho nemají čas...mu to nebudou říkat třikrát). Reakce matek jednoznačně nechala vzdělání romských dětí na učitelích (3: na tým nezáleží, ho to naučijou, 8: vod toho je škola). Jednání školy kolektivně odsoudily (7, 9, 10). Mluvčí Z6 svůj nesouhlas s nepřijetím dítěte postavila do roviny návrhu na individuální vzdělávací plán, čímž demonstrovala neochotu nebo nekompetentnost rozhodnutí školy a tím i adekvátnost názorů romských žen.

Protekce vyvolených

IR: Kdybych ja ji nepodporovala jako rodič, tak ona prostě upadne.

1. Z6: Normálně byla u psycholožky ((eee)) školní a a ((eee)) ta řekla, že
2. že ona jako tam občas za ní chodí, občas si s ní promluví: ale to
3. jako byla celá podpora, která jako byla a s ňou se táhly trojky:
4. čtyrky pořá:d. A s tím, že ona byla demotivovaná se vůbec jako učít,
5. protože se zařadila do role outsidera, který vlastně jako.
6. Kdybych já ji nepodporovala jako rodič, tak ona
7. prostě upadne úplně na dno a vůbec s ní nic jako neděje.
8. Z3: Ano.

Interpretace:

Příklad přístupu psycholožky k romské žákyni byl matkou Z6 hodnocen jako nedostatečný (3: to byla celá podpora), protože dcera na základě zhoršeného prospěchu (3, 4: s ňou se táhly trojky, čtyrky) neustále sociálně klesala (4: byla demotivovaná, 5: se zařadila do role outsidera). Ponechání dcery v péči psycholožky by dle matky vedlo k definitivnímu pádu až na dno (7: upadne úplně na dno a vůbec s ní nic jako neděje). Matka zde vytvořila alternativní verzi vůči odbornému školskému diskursu. Tato verze spočívala v osobní znalosti, podpoře a hlavně lásce ke svému dítěti (6: kdybych já ji nepodporovala). V podstatě se dá i tzv. selským rozumem konstatovat, že mezi rodičem a dítětem existuje silná citová vazba, a pokud nejde o vztah zatížený patologickými jevy, tak pomoc rodiny by měla být brána jako prioritní.

Devalvující prognózy

IR: Ty tu školu nedáš.

1. Z6: Dokonce řekli, že v osmý: třídě, že [REDACTED] na střední školu
2. nemá že, a řekli jí to do očí. Ona že, že: „Já bych chtěla
3. jít na pedagogickou, protože já bych chtěla pracovat s dětmi.“
4. Z4: Ano.
5. Z6: A učitelka ji řekne, ty na to [REDACTED] nemáš, ty půjdeš dělat kuchařku.
6. Z4: Ale to se mi nelíbí: ale toleto.
7. Z1: A hned tomu jak, jak to může vědět?
8. Z4: Jak to může vědět? Přesně tak!

Interpretace:

Devalvující prognózu od učitelek vůči své dceři popsala mluvčí Z6 (1: že na střední školu nemá, 5: ty na to nemáš). Fakt, že tyto promluvy se dějí z očí do očí mezi učitelkou a žákyní, může vést ke snížení sebedůvěry a motivace studovat. Zamítavá stanoviska mluvčích Z1 (7:

jak to může vědět?) a Z4 (6: to se mi nelíbí) vycházejí z pedagogického optimismu a důvěry v síly romské dívky. Tento přístup by však hlavně měly prokazovat odborně vzdělané pedagožky.

Potřeba dát šanci

1. Z2: Ona ti řekne, že na to nemáš, že to nezvládneš.
2. Z4: Ano
3. Z1: Jak to může vědět? Když, když ti nedá: šanci?
4. Z4: Přesně tak, tu šanci potřebujeme.
5. Z2: A ona ona tu šanci ti nechce dát.
- [...]
6. Z6: Takže vlastně já jsem
7. Z4: =To je pravda toto.
8. Z6: (0.5) rezignovala na školu, tak já jsem ji začala motivovat
9. jiný:m směrem. A vlastně jsem ji motivovala k tomu, že to učení
10. neprobíhá: jako ve škole, ale je někde jinde. Že se může učit
11. i v jiný:ch prostorách života. Prostě že na různé krůžky. Nebo
12. jsem ji zapá:jala do různých aktivit, aby vlastně viděla,
13. že má to sebedůvěru, že není blbá.
- [...]
14. Z4: Já jsem prá:vě chtěla toho syna do té první třídy dát na
15. té [redacted] a prostě nedala mi šanci. Já: jsem mluvila o tým a
16. ona prostě řekla to jedno slovo a to stačilo už. Že můj syn na to
17. nemá. ((*naštvaně*)) Říkám:m „Jak na to nemá?“ Říkám: „Vy jste ho ještě
18. nezkoušela na nic jako: jak můžete vědět, jaký můj syn
19. bude?“ Říkám „Může pomalejší být, nemusí mít samý jedničky,
20. každý z nebe nespadl.“ ((*odhodlaně*))
21. Z3: Hm.
22. Z4: Říkám „Naučí se to. Mů:že mít trojky, může to být.
23. To nezáleží: hlavně ať projde tu první třídu.“ Prostě nechtěla to.
24. Z1: To sou teda (1) no:
25. Z4: A to se mi nelíbilo od ní:
26. Z: Ehm. ((*všechny*))
27. Z4: To jsem odešla a říkám: „Víte co: já s váma mluvit
28. nebudu o tým už.“ Říkám: „Vy nejste ani ((*eee*)) sympatická: mně.“
29. Řekla jsem jí to do očí a je to dobře. Byla nepříjemná: a nesympatická:
30. mi strašně byla.

Interpretace:

Jak již bylo uvedeno v kategorii „Devalvující prognózy“ potřeba umožnění šance žákovi, stejně jako preference průběžné, nikoli definitivní diagnostiky romských dětí tvoří cestu, jak úspěšně navázat spolupráci a uznání mezi školou a rodinou. Naléhavost na změny v diagnostikování, resp. v prognostikování dokládají časté připomínky všech romských mluvčích. V první ukázce lze vidět jednoznačný záměr mluvčích přenést původní výrok

učitelky (1: na to nemáš, že to nezvládneš) z roviny odborné na rovinu osobní (5: ona tu šanci ti nechce dát). Ve druhé ukázce je popsána strategie podporujícího přístupu k dítěti (12, 13: aby viděla, že má to sebevědomí, že není blbá), které zažívá školní neúspěch. Romská mluvčí se zaměřila na význam volnočasových aktivit jako alternativního zdroje poznání. Efekt volného času dává větší předpoklad aktivizace dítěte než ve škole. Ve třetí ukázce je opět vidět přenesení roviny učitelské diagnostiky do roviny osobní (27: s váma mluvit nebudu, 28: Říkám: „Vy nejste ani sympatická mně.“). Jádrem komunikace spočívalo v nepřijetí žáka do první třídy ZŠ. Zástupkyně ředitelky představovala zamítající přístup (15: nedala mi šanci, 23: nechtěla to), zatímco romská matka zpochybňovala platnost verdiktu (17, 18: Jste ho ještě nezkoušela, jak to můžete vědět?) s podmínkou postupu do dalšího ročníku (23: hlavně ať projde tu první třídu). Z výše uvedeného vyplývá protichůdnost zájmů školy a rodiny. Škola se snaží prioritně udržet si výkonnostní standard žáků a de facto tím inkluzi nepodporuje. Romská matka naopak bojuje za zápis dítěte do běžné, pokud možno neromské školy, protože jejím absolvováním má dítě větší životní šance.

Nadtéma: Pojmenování priorit romských matek

Kategorie:

- ***Důsledky sociální izolace.***
- ***Požadavek přísnosti učitelů.***
- ***Absence přehledu o dětech.***
- ***Nepochopení individuálních potřeb žáka.***

Důsledky sociální izolace

1. Z1: No tak já jsem zažívala to: že prostě: ráno, když vona měla vstávat,
 2. tak vona nechtěla vstávat. A když jsem se jí: ptala, jaký má dů:vod,
 3. že žadnej. Ona mně to teda ze začátku nechtěla říkat. Já říká:m
 4. „ , do školy musíš, takže vstaň, já tě doprovodím.“
 5. A hotovo. Takže ona šla: ale já jsem nevěděla v tu dobu,
 6. že vona tam chodí nuceně, že: Až jsem na to přišla, že prostě
 7. vždycky seděla sama vzadu, nikdo s ňou: nekomunikoval,
 8. žádnou kamarádku neměla: Takže jsem si řekla „Tak to ne, tak tam
 9. něco je.“ No a pak jsem teda zjistila, že v té: jídelně, teda že, když vona prošla,
 10. takže: „Fuj!“ nadávali jí: Takže jsem šla za paní ředitelkou a
 11. potom jsem šla do romskýho muzea, kde ((eee)) kam voní ju
 12. prostě od tama vzali z té: školy. Takže oni mně pomohli.
- 13. T: Jo:**
14. Z1: Takže jsem to prožívala tak s ňou: že vona byla taková: ((eee))
 15. doma, když byla nebo tak si napsala úkol a byla taková: že nekomunikovala

16. s nikým, taková byla uzavřená. Tak jsem si s ňou promluvila,
17. ona si potom pobřečela, bylo jí líp. A já říkám: „A kdyby ti cokoliv,
18. co by se ti stalo: tak mně musíš říct.“
19. A paní ředitelka ju strašně chválila, protože ona nechtěla,
20. aby ██████ vod tama šla pryč. No ale já jsem na tým trvala,
21. protože ona nechtěla chodit, vona brečela.

Interpretace:

Pocit vyčleněnosti a nechtěnosti (10: „Fuj!“ nadávali jí.) byl příčinou viditelné změny v chování (2: nechtěla vstávat, 7: seděla sama vzadu, 15: byla taková, že nekomunikovala s nikým, 21: nechtěla chodit, brečela) romské žákyně na nové škole. Řešení problému se ujala její matka (2: když jsem se jí ptala, 6: až jsem na to přišla, 8: jsem si řekla: Tak to ne. 9: pak jsem zjistila, 10: jsem šla za ředitelkou, 11: jsem šla do Romskýho muzea, 14: jsem to prožívala, 16: jsem si s ňou promluvila). Zjištění verbální šikany pak řešila ředitelka školy i Muzeum romské kultury (12: mně pomohli), samozřejmě nadále i matka (17: kdyby ti cokoli...tak mně musíš říct). Podporující přístup ze strany školy (19: paní ředitelka ju strašně chválila) nezměnil rozhodnutí o přeřazení žákyně. V ukázce je patrné, že spouště školních konfliktů není možné zabránit pouhým pedagogickým dozorem, resp. nelze zodpovědnost za chování dětí nechat pouze na učitelském sboru. Romské matky zpravidla svůj zájem o školu orientují na vztahy dětí před samotnou výukou.

Požadavek přísnosti učitelů

IR: Učitelé jsou měkkí a nevšímaví k potřebám romských dětí.

1. T: Já jsem jenom přemejšlel, jak, jak říkáte, že by ty učitele,
2. jak by se měli v něčem změnit, hele: dvě možnosti, já to pořád
3. úplně jako nechá:pu. Mají víc teda zpřísnit vůči děčkám,
4. aby byly víc teda v tom nějaký:m řádu
5. Z3: =Ano.
6. Z4: Přesně tak.
7. T: ...(0.5) anebo spíš mají bejt na ně hodnější: aby ty děcka nebyly
8. Z1: =Ne, přísnější.
9. Z2: Přísnější.
10. Z3: Ne, přísnější.
11. Z4: Ne, spíš přísnější.
12. T: Spíš přísnější: Takže vám přijde, že učitele jsou měkký: vůči nim?
13. Z3: Ano, ano, ano.
14. Z1: Měkký: jo, no.
15. T: Takže: byste byli proto: že na romský děcka, at' jsou: učitele
16. prostě víc přísnější.
17. Z3: Ano.
18. Z4: Ano.
19. Z1: Ano, trošku přísnější. Ne: zas moc.

Interpretace:

Ve výpovědích romských žen jsou popsány příčiny stížností na činnost učitelů. Stížnosti se týkaly zejména výchovných činností (nedostatečný dozor a dohled nad chováním žáků, odrazování žáků od studia, neschopnost zohlednit individuální potřeby žáků apod.) spíše než činností vzdělávacích. Autorita učitele/učitelky musí stát na přísnosti a dodržování pravidel. Aby výzkumník dosáhl jednoznačné odpovědi, použil dichotomickou strukturu kladení otázek, zaujal pozici neznalého poměru, který ale drží řízení debaty (1–4, 7, 12, 15–16). Zajímavá je absolutní shoda odpovědí čtyř romských žen (5–6, 8–11, 13–14, 17–19).

Absence přehledu o dětech

IR: Mě už zná, ale jiný rodiče nezná!

1. Z5: Ona děcka pouští: aji, neptá se „Kde máš rodiče?“ nebo „Kdo pro tebe přijde?“
2. Z4: No: to se mi nelíbí no:
3. Z5: Prostě je jí to jedno: Ona neřekne jako: „Seřaďte se do dvojic!“, ona má:
4. přece šatnu za rohem. ((*ironicky*))
5. Z3: Špatný, to je špatný:
6. Z4: Už ví: jako: že já už jsem rodič, už mě zná: a jiný rodiče nezná: ((*rozhořčeně*))
7. Z4: Seděl tam táta, byl tam vedle mě: „Prosím tě, kde je můj syn?“
8. Říká:m, že nevím. No: že ho nechala paní učitelka stát: t před školou
9. venku. Tam prvňá:k, první třída jo: To se nedělá:
10. Z1: To nesmí: to se nesmí! ((*přesvědčivě*))
11. Z5: A nakonec mně volá: kamarádka, že ho má doma u sebe. Že ona šla
12. pro syna o půl dvanáctý: a říká „Co když by ho tam něco srazilo, auto nebo
13. šalina, kdo jako má zodpovědnost za ně:ho? A tam je velký: provoz na
14. ████████, tam nemá:š ani vlastně semafor, nic tam není.
15. Z1: Ehm.
16. Z5: „No my prostě nemá:me zodpovědnost!“ říkala mi (učitelka). Tak víš, co jsem
17. udělala? Já jsem svý:ho od tama vytáhla, šla jsem na ████████ ho dát do školy.
18. **T: Ehm.**

Interpretace:

Pro romské matky je důležitý pocit vzájemné znalosti lidí ve škole a logicky i předvídatelnosti jejich rozhodnutí. Kamenem úrazu bývá prokázání nezájmu nebo ztráty přehledu učitelky o aktuální situaci žáka na prvním stupni ZŠ (7: Kde je můj syn? 8: ho nechala stát před školou, 11: mi volá kamarádka, že ho má u sebe). V ukázce se toto selhání učitelky konstruovalo na příkladu předávání dětí rodičům po výuce. Neznalost rodičů ze strany učitelky (1: neptá se, 3: je jí to jedno, 6: jiný rodiče nezná) byla romskými mluvčími záporně hodnocena (2: No to se mi nelíbí no, 5: Špatný, to je špatný!), stejně jako ponechání dítěte bez dozoru (9: To se nedělá! 10: To nesmí, to se nesmí!). Závažnost takových jednání

vedla romskou matku k rozhodnutí přeradit své dítě na jinou školu (17: Já jsem svýho od tama vytáhla). Argumentace učitelky (16: my nemáme zodpovědnost) o hranici svých kompetencí hlídat dítě po škole nebyla akceptována.

Nepochopení individuálních potřeb žáka

1. Z6: Ale už ten učitel by se měl v té škole prostě: jakoby snažit motivovat
2. to dítě v té škole. Jo že vlastně:
3. Z4: =To je pravda.
4. Z6: (1) já to vím, ale jako stěžovat se na to dítě, že to vů: (1) vůbec
5. nezvládá: v té škole a nehledat tam ten nějaký: jako problém. Proč to
6. tam teda nezvládá:
7. Z2: To říká každěj učitel.
8. Z1: Hm.
9. Z2: Na mého syna. Přesně jak to říká ona.
10. Z6: Jo: Že pří:klad. ██████████ dostala v deseti letech epilepsii
11. a začala prostě brát silné epileptika a její (1) a její prostě školní prospěch se
12. strašně zhoršil o dva stupně.
13. **T: Ehm.**
14. Z6: A oni pořád na ni tlačili, že musí to, musí to a ona to prostě ne
15. Z4: =Nezvládá.
16. Z3: =Ano, rozumím.
17. Z2: =Nezvládá no.
18. Z6: (0.5) nezvládá jo. A když já jsem žádala o individuální: jako
19. vzdělávací: nějaký plán, tak řekli, že ona to vůbec nepotřebuje.
20. Z4: To nechá:pu. ((*potichu*))
- [...]
21. Z6: Psycholožka řekla, no: jako jo: jako ona má jakoby zhoršené:
22. ty podmínky, ale ona je ú:plně v jako pohodě, ona to jako
23. zvládne. Ale ona to naozaj jako nezvládala jako:
24. Z4: Hm.
25. Z6: Že ten, že ten učitel prostě ((*eee*)) nebral, ony to bral,
26. že je líná: Ale přitom ona měla nějaký: handicap, který
27. ji nepomohl prostě vyřešit! ((*rozhořčeně*))

Interpretace:

Přenášení odpovědnosti za studijní neprospěch žáka je klasickým tématem konfliktů mezi školou a rodinou. V době školní docházky na dítě působí jak rodinná, tak i školní socializace. V případě, že dítě ve škole tzv. selhává nebo má zhoršený prospěch, může dojít k obviňování zodpovědných aktérů (učitelů a rodičů). V úryvku se nachází konkrétní příklad nepochopení individuálních potřeb žákyně, která měla diagnózu epilepsie v deseti letech (10). Během nemoci musela brát silné léky, což mělo vliv na její školní prospěch (12: se strašně zhoršil o dva stupně) a následně i na psychiku (14: na ni tlačili, že musí, 18, 23: ona to nezvládá). Tlak učitelů na výkon a zároveň ignorování vlivu nemoci u psycholožky (22: ona je úplně v jako

pohodě) vedly k obvinění z lenosti (26). Návrhy matky na řešení v podobě individuálního vzdělávacího plánu nebyly akceptovány (19: to nepotřebuje). V ukázce se skrytě promítl efekt symbolického čtení Romů, kteří dle názoru bílé společnosti simulují zdravotní potíže, aby se vyhnuli úkolům.

Nadtéma: Podmínky emancipace Romů

Kategorie:

- *Podpora od Muzea romské kultury.*
- *Sociálka je volba pro každého.*
- *Inkluze je cesta.*

Podpora od Muzea romské kultury

IR: Potřebujeme otevřenost a podporu.

1. Z7: Ale když to (0.5) to cos teďka řekla. Když vám ta učitelka řekne,
2. že to vaše dítě v něčem selhává:
3. Z4: =Přesně.
4. Z1: =Ano.
5. Z7: (0.5) a vy o tom nevíte. A vy při (0.5) přijmete to, od té: učitelky?
6. Z3: Přijmu, přijmu.
7. Z4: Ano, musíš.
8. Z3: Nám to napíše učitelka do žákovské, co jí nejde nebo tak, a my to musíme dělat.
9. Z1: Ona mi to řekne, a pokud tomu třeba nechá:pu aji já nebo
10. něco, že tam není. Tak já ju pošlu do muzea za Petrou. Ona má: to (1) doučování.
11. Z4: Doučování.

Interpretace:

Spolupráce romských rodin s Muzeem romské kultury je mluvčími hodnocena jako prospěšná (10: já ju pošlu do muzea za Petrou. Ona má to (1) doučování). Podstatné je i tvrzení o spolupráci, resp. uznání verdiktů učitelek (1, 2: řekne, že to vaše dítě v něčem selhává, 5: přijmete to, od té učitelky? 6: Přijmu. 8: Nám to napíše učitelka do žákovské). Romské mluvčí uznali nadřazenost učitelek jako autorit v oblasti hodnocení učení jejich dětí (7: Ano, musíš, 8: my to musíme dělat).

Sociálka je volba pro každého

1. M: Protože (1) přestalo mě to bavit. Frajeřina. A chtěla jsem prachy,
2. že? ((s úsměvem)) Bylo mně sedmná:ct, šestná:ct. Takže jsem chtěla dostávat
3. prachy. Chtěla jsme si užívat. Chodila jsem na diskotéky. Tak tím pádem
4. jsem to aji ukončila, že abych dostala něco z Úřadu práce. Tak kvůli tomu.
5. Ale odtamad jsem brala jenom asi rok, z Úřadu práce podporu. ((s úsměvem))
6. Tak pak mně to došlo. ((pokorně))

Interpretace:

Romská mluvčí se vyznala ze svého lajdáckého školního přístupu (1: přestalo mě to bavit. Frajeřina, 3: Chtěla jsme si užívat), zároveň ale zvýznamnila osobní životní poučení (6: pak mně to došlo). Svůj příběh vylíčila v konativním tvaru (1, 2: chtěla jsem prachy, 3: Chodila jsem na diskotéky), což zvyšuje autenticitu a důvěryhodnost výpovědi. Rozhodnutí ukončit školu z důvodu využití čerpání sociálních dávek (4: ukončila, že abych dostala něco z Úřadu práce) je nakonec zhodnoceno jako ztráta (5: jsem brala jenom asi rok). Příběh je tematicky usazený do životní volby zodpovědnosti s budoucím celoživotním profitem versus nezodpovědnosti s dočasným profitem a celoživotním deficitem. Touto volbou je rovněž zvýznamněno, že stejně jako každý svobodný člověk má právo na vzdělání i na práci, tak má volbu se těchto zdrojových statků vzdát.

Inkluze je cesta

IR: A jenom mně vadí, ne že vadí, no poměrně mně to vadí už, že do praktických základek chodíjo samí cigáni, jo.

IR: A ona posuzuje jedno děcko je takový, makový. Každý je, jaký je, prostě.

IR: Ten je třeba trochu pomalejší, na tým nezáleží.

1. T: Ty říkáš nakombinovat to ve škole tak, aby to bylo půl na půl.
2. Z4: Ano, přesně tak.
3. Z: Ano! ((*přikyvuji*))
4. [...]
5. M: Sice nemám nic proti praktické škole, ale tam sou ty méně
6. jakože prostě (1) jak se tomu říká: ty zpomalenější.
7. T: Ehm.
8. M: A jenom mně vadí, ne že vadí: no poměrně mně to vadí už. Že tam
9. chodíjo samí cigáni jo. Třeba někdo se mě zeptá z mých známých,
10. kam chodí kluk do školy a jak jsem spokojená. Řeknu to na rovinu:
11. „Nelíbí se mně ta škola, ale kluka mně nevěmou nikde, protože
12. je tmavší.“ O pár odstínů, není úplně jakože černej, je snědej.
13. Ale nevěmou ho do školy a vymlouvají: se za na to, že prostě spádově
14. to nespádá: Takže to jsem si ještě postěžovala na to, sice jsem se na to
15. vykašlala, protože aby neřekli, že su Romka ((*pejorativně*)). Tak
16. jsem se na to vykašlala, že prostě dělám scény.
[...]
17. Z6: Taky se stává, že právě takhle jakoby třeba i v těch smíšených
18. školách vznikají třídy, kde jsou odložené děti, které jsou pomalejší.
19. Z3: Ehm.
20. Z1: Ano, jsou, ano.
21. Z6: A a vlastně ony nemají potom takové jakoby vzory, proč
22. by se jako měly učit nebo snažit, protože už někdo nad nimi zlomil
23. tu hůl a vlastně...
24. Z4: =Se mi nelíbí: ano.
25. Z6: ... je to.
26. Z4: A ona posuzuje jedno děcko je takový, makový: Každý je

27. jakej je prostě, jsem ji to řekla do očí, tak jak to bylo.
 28. Z1: Je to normální.
 29. Z4: Říkám: „Každej může být jakej je, ne musí být každej dokonalej. Ten je třeba
 30. trochu pomalejší, na tým nezáleží.“
 31. Z1: Oni to mají tak, že oni mají třídu...
 32. Z4: =Přesně.
 33. Z1: ... a tam jsou rychlí. ((ukazuje prsty))
 34. Z2: Ano.
 35. Z1: A tady jsou ti pomalejší.
 36. Z4: A vona říká, že prostě to říkat třikrát nebude děckovi.
 37. A řekla, že na to nemá čas ani náladu, no to jsem ještě neslyšela. ((naštvaně))

Interpretace:

Téma integrace-inkluze je romskými matkami vítáno zejména z důvodu homogenosti praktických škol (5: Sice nemám nic proti praktické škole, ale, 6: ty zpomalnější, 8, 9: tam chodijo sami cigáni, 11: Nelíbí se mně ta škola). Problém studia na běžné škole je podle mluvčí postavený na etnicitě (11: kluka mně nevemou nikde, protože je tmavší, 13: nevemou ho do školy a vymlouvají se). Výmluva na spádovost školy je mluvčí známá. Její finální reakce je ale smířlivá kvůli anticipaci důsledků potenciální stížnosti (14, 15: sice jsem se na to vykašlala, protože aby neřekli, že su Romka, 16: že prostě dělám scény). Mluvčí se vyjádřili i k intergačnímu pojetí vzdělávání (17, 18: v těch smíšených školách...kde jsou odložené děti, které jsou pomalejší, 21: ony nemají potom takové jakoby vzory, 22: protože už někdo nad nimi zlomil tu hůl). Typizovaná konstrukce přístupu bílých učitelek v tzv. smíšených školách je zobecněna a hodnocena negativně (26: A ona posuzuje jedno děcko je takový, makový, 36: vona říká, že prostě to říkat třikrát nebude děckovi, 37: řekla, že na to nemá čas ani náladu,). Romská mluvčí prosazuje uznání jinakosti (29: Každěj může být jakej je, 30: trochu pomalejší, na tým nezáleží) a jasně se distancuje od přístupu učitelek (37: no to jsem ještě neslyšela).

Nadtéma: Řešením je konsensuální nastavení podmínek

Kategorie:

- **Pořádek a kázeň.**
- **Bezpečné klima.**
- **Faktor spisovné češtiny.**

Pořádek a kázeň

IR: Hlavně, ať je tam respekt. Tam musí být dozor prostě.

1. T: Zkusme teďka si představit, že to můžete změnit. Co byste dali za změny za
2. Z4. =Já bych to vyměnila hned, školu. Tak asi.

3. Z3: Já bych vyměnila celou tu [redacted] školu, předělat.
4. Z4: Školu celou. Já asi taky bych všechny změnila tam ale.
5. Z3: Ne jenom učitelky, celou tu školu.
6. Z4: Celou tu školu prostě, učitelky některý jo:
7. Z2: Učitelky jo:
8. Z4: Musí se změnit.
9. Z2: Aji ti asistenti jsou tam takový : ((*mávne rukou ve vzduchu*)) divní:
10. Z4: Hlavně ať je tam respekt, tam musí být, dozor prostě. Jinak všechno spořádaně
11. Z3: =Ano.
12. Z4: ... (0.5) dělat všechno jina:k prostě jo:
13. Z3: Měli by to všecko dělat jinak.
14. Z4: Hlídat ty šatny, hlídat děcka jo.
15. Z2: Ano.
16. Z4: Do dvojic prostě: kdo je maminka, tatínek, prostě všecko musí
17. paní učitelka registrovat, za to seš placená. ((*důrazně*))
18. Z3: Ona za to ručí:

Interpretace:

Pobídka výzkumníka v podobě startovací otázky byla v půlce myšlenky přerušena. Tato skutečnost svědčí o potřebě sdělit svůj názor. Jednou z prioritních potřeb romských žen ve vztahu ke škole je efekt fungování kázeňského řádu (10: všechno spořádaně) a znalosti rodinných příslušníků. Pokud mluvčí odhalí v těchto dvou procesech nedostatky, jsou ochotné vyvodit personální změny všech pracovníků školy (2, 3, 4, 5: bych vyměnila celou školu). Učitelky především musejí působit tak, že mají romské děti pevně pod kontrolou (10: Hlavně ať je tam respekt, tam musí být, dozor prostě. 14: hlídat ty šatny, hlídat děcka, 16: všecko registrovat). Požadavky vůči učitelkám nejsou založené na jejich akademické odbornosti nebo na komunikačním přístupu, ale na platu a na pracovní pozici jako takové (17: za to seš placená. 18: Ona za to ručí.).

Bezpečné klima pro dítě

IR: Romské dítě potřebuje fakt jakoby bezpečné prostředí.

IR: Romské dítě potřebuje být bráno jaké je, se vším, co je.

1. Z6: No a to ještě: to ještě se vrátí:m k tomu, že vlastně co to dítě
2. tam potřebuje, tak to je takové jakob:y fakt jako bezpečné prostředí,
3. kde se cítí fakt jako: dobře.
4. Z4: Přesně tak.
5. Z6: Protože, aby někdo na ni pořád jako tlačí:l nebo pro (1) prostě.
6. Z1: No potom to děcko ne (1) nechce jít ani do školy.
7. Z2: Do školy.
8. Z4: Přesně.
9. **T: A to bezpečný: prostředí teda vytvoří vlastně co: Protože já tomu rozumím**
10. Z6: =Že vlastně je brána taká, jaká je. S tím vším, co je.

Interpretace:

Romské rodiče často trápí představa stresování jejich dětí v honbě za známkami a v tlaku na studijní výkonnost. Problém školní neúspěšnosti u romských žáků je ze strany romských rodičů často přičítán důvodu nesprávného vedení/řízení bílých učitelů, kteří projevují nepochopení pro individuální potřeby romských žáků a snaží se je výchovně „předělávat“. Důležitou hodnotou romských matek je bezpečné prostředí (2, 9), které bílá škola patrně zatím kvůli svému zaměření na soutěživost a penalizování za chyby nedokáže naplnit. Podstatou je totiž spokojené dítě (3: se cítí fakt jako dobře, 10: je brána taká, jaká je. S tím vším, co je).

Faktor spisovné češtiny

1. M: Zase: na jednu stránku zase některý, který už sou jako vejš postavení:

2. T: =Ehm.

3. M: (0.5) Romá:ci. Jako: že ti jsou čistotnější: uspořádanější a jako:

4. vychovanější, že mají aji tu češtinu lepší. Já sice nemám úplně

5. takzvanou češtinu úplně perfektní: Sem tam skočí tam ná:ká: romština.

6. Protože víceméně jsem, mluvili jsme, jak jsme byli menší.

7. tak jsme mluvili pořád romsky. Proto kluka neučím romsky a su rá:da,

8. že nemluví. Protože potom má tu řeč, má: spisovnou. Takže on

9. rozumí: máloco řekne romský:ho, ale mluví perfektně česky. A to su

10. ráda, protože to mu, to to bude potřebovat, až bude starší: A s

11. tím se aji vzdělává:

Interpretace:

Romská mluvčí vytvořila binaritu mezi vzdělanějšími Romy a Romy bez vzdělání. Mezi těmito dvěma skupinami spatřuje nejen rozdíl v životním způsobu (3: jsou čistotnější, uspořádanější...vychovanější), ale především v používání češtiny (4). Na tomto příkladu mluvčí cítí, že právě jazyk je cestou ke vzdělání a k šancím na lepší život. Na základě své zkušenosti (7: jsme mluvili pořád romsky) zaměřila výchovu syna na používání spisovné češtiny (10), resp. odmítnutí romštiny (7).

6.2.1 Shrnutí k analýze názorů romských matek

Výpovědní vzorec romských matek (informantek) konstruoval tzv. každodenní školskou realitu na pozadí zobecnělých závěrů o přístupu neromských učitelek k romským dětem. Zdrojem jejich výpovědí byly jednak osobní zkušenosti ze školních let, zároveň i osobní

zkušenosti s interakcemi se školskými aktéry z pozice rodiče. Informantky k těmto konstrukcím dospívaly ze své příruční zásoby vědění.

Projevy rasismu a násilí v českém školství vycházejí podle konstrukcí romských matek z lhostejnosti bílých učitelek vůči romským žákům a z údajné nedůslednosti učitelek při řešení konfliktů. Kauzální řetězec příčin a následků lze dobře doložit na debatě romských matek ohledně neposlušnosti romských dětí, za něž může škola. Stranou nezůstává ani hledisko práva na svobodu vlastního rozhodnutí romských žáků. Absence respektu učitelek u romských dětí stojí na zobecňujícím předpokladu údajné (rasistické) averze učitelek vůči Romům. Nedostatek respektu romských dětí však byl kontradiktory dávan za vinu i rodičovské výchově, kde děti přejímají vůči škole odmítavé vzorce jednání. Viditelné projevy nekázně a nepořádku ve škole vedou romské matky k despektu vůči pedagogickému personálu, aniž by reflektovaly vlastní podíl na utváření postojů svých dětí. Prezentovaný lhostejný přístup učitelek na romských školách byl kategorizován jako nezájem o romské záležitosti a strach zasahovat do sporů dětí kvůli potenciální odezvě rodičů. Přístup učitelek tak byl diskursivně usazený na strategii nevměšování se nebo alibistického popírání odpovědnosti. Občasné snahy učitelek nebyly popřeny, nicméně neúčinnost opatření vedla v konečném důsledku k rezignaci na řešení problémů. Specifika vzdělávání romských žáků informantky kontextualizovaly do chování olašských dětí v romské škole. Jejich chování bylo podobně jako chování olašských rodičů hodnoceno jako nepřátelské a agresivní vůči ostatním Romům. Distancováním se od Olachů vytvořily romské matky binaritu nepřátelských Olachů a tolerantních Romů. Řešení nepřijatelného stavu násilí na romských školách spatřují v systémové změně, tedy v sociální inkluzi. Inkluzi vnímají ve smyslu existence smíšených škol, resp. zrušení čistě romských ghetto škol. Proti verzi o nevráživosti Romů informantky zvýznamnily ještě jinou konstrukci sociální reality. Agresivita dětí je úměrně závislá na přístupu učitelek, které neurčují dětem hranice chování. Zvýšená agresivita (bujnost) romských dětí a přesvědčení o jednoznačné vině školy, nikoli rodiny, je postavena na argumentaci, že dříve jejich děti nezlobily. Vinu nesou učitelky, které dětským rvačkám údajně nevěnují pozornost, ale i samo frustrující školní prostředí. Těmito konstrukcemi se romské matky zbavily zodpovědnosti za chování svých dětí, ačkoli dokládají, že i doma se jejich děti chovají nevhodně. Zdroj agresivity romských dětí je tak přenesen na vzorce chování ve škole. Nejčastějším řešením z pohledu romských matek pak bývá rozhodnutí přehradit své dítě na jinou školu.

Ohniskem problémů na romských školách je podle informantek úroveň (konfliktních) vztahů mezi dětmi. Romské matky zpravidla svůj zájem o školu orientovaly na vztahy dětí před samotnou výukou, dále na fungování kázeňského řádu a znalost rodinných příslušníků ze strany učitelek. Pokud informantky shledaly v těchto sociálních procesech nedostatky, reagovaly vyvozováním definitivních závěrů. Pro romské matky je důležitý **pocit vzájemné znalosti lidí ve škole** a logicky i předvídatelnosti jejich jednání. Kamenem úrazu bývá prokázání nezájmu nebo ztráty přehledu učitelky o aktuální rodinné situaci žáka, zvláště na prvním stupni ZŠ. Neznalost rodičů a blízkých příbuzných dítěte, stejně jako ponechání dítěte bez dozoru, je označeno za hrubé selhání učitelky, resp. školy. V jednání romských matek je jasná preference dozorovací činnosti učitelek před činností vzdělávací, obsah výuky zpravidla nebývá řešen. Autorita učitele/učitelky musí stát na přísnosti a dodržování pravidel. V kontextu preferovaných modelů chování romské matky uznávají ty učitelky, které projevují akční, vstřícné a zároveň pevné vedení života ve škole. Citlivost matek na tzv. nespravedlivé zacházení s jejich dětmi se promítá do kritiky učitelek. Na druhou stranu tzv. vstřícné jednání ze strany učitelek je dvojnásob přijímáno. Vhodnou strategií k rozvoji spolupráce mezi školou a romskou rodinou jsou způsoby ocenění romského dítěte ze strany učitelek. Romské matky mají jasné představy, jak mají učitelky fungovat. Sloveso „řešit“ plní klíčovou úlohu ve výpovědích informantek. Základní aktivitou učitelek má být okamžité řešení jakýchkoli školních událostí. Jeho naplnění spočívá ve včasném upozornění učitelkou na nějakou událost, udělení nějakého postihu, projevováním důvěry a nabízením spolupráce. Učitelky především musejí působit dojmem, že mají romské děti pevně pod kontrolou. Požadavky vůči učitelkám nejsou romskými ženami založené na akademické odbornosti, ale na pracovní pozici, která zaručuje fyzickou i duševní bezpečnost dětí. Romské matky si uvědomují náročnost výchovy malých dětí, což doložily fenoménem křiku a živelnosti dětí, zvláště ve škole, kde se vyskytují hromadně. Je patrné, že spouště školních konfliktů není možné zabránit pouhým pedagogickým dozorem, resp. nelze zodpovědnost za chování dětí nechat pouze na učitelském sboru. Nicméně při výskytu kázeňských problémů je učitelka prvoplánově obviněna z pochybení. Výše analyzované názory lze shrnout do tvrzení, že romské matky u učitelek dichotomicky preferují výchovnou důslednost a přísnost a vzdělávací laskavost a vstřícnost. Romského rodiče často trápí představa stresování jeho dětí v honbě za známkami a v tlaku na studijní výkonnost. Problém školní neúspěšnosti u romských žáků je ze strany romských rodičů často přičítán nesprávnému vedení/řízení ze strany bílých učitelek, které projevují

nepochopení vůči individuálním potřebám romských žáků a snaží se je výchovně „předělávat“. Důležitou hodnotou romských matek je podporující školní prostředí. Romské matky vnímají ve vztahu ke škole jako prioritní potřebu ovládnutí jazyka. Jazyk je podle nich cestou k vyššímu vzdělání a k šancím na lepší život Romů. Proto některé romské matky preferují v rodinné výchově češtinu před romštinou. V tomto bodě se romské matky vyjádřily i k aktuálním možnostem uplatnitelnosti svých dětí ve škole. Tzv. bílá škola je aktuálně vnímána jako nevhodná pro romské žáky kvůli svému zaměření na soutěživost a penalizování za chyby. Tzv. romská škola je pro romské žáky nevhodná kvůli silnému vlivu napjatých vztahů mezi romskými rodinami. Inkluzivní škola je možným řešením, poněvadž uznává sociální heterogenitu a zároveň individuální přístup k žákovi. Podstatou školní edukace je z pohledu romských matek spokojené dítě.

Konflikty mezi romskými matkami a školou bývají nejčastěji způsobeny kritikou učitelek vůči romským dětem za jejich způsoby chování a potom i intervencemi učitelek do soukromí romských rodin. Podnětem ke konfliktům mohou být i odlišné vzorce hlasitosti mluvy, která je v případě romských žáků o něco silnější. Hlasitost pak bývá v některých případech učitelkami z dominantní kultury považována za drzost nebo neúctu vůči dospělému. Romské ženy hlasitost projevu hodnotily jako přínosnou vlastnost, charakteristickou pro projev mladých. Tímto aktem byla hlasitost mluvy přerámována do diskursu rovnoprávné emancipované společnosti, kde je oceňováno asertivní chování a individualita. Jádrem stížnosti romských matek je obvinění z ignorování romských potřeb, poněvadž se jedná o podřadnou vrstvu obyvatelstva. Romské matky tak cítí sociální stigma. Potřeba poskytnutí šance romskému žákovi, stejně jako preference průběžné, nikoli definitivní diagnostiky romských dětí tvoří cestu, jak úspěšně navázat spolupráci a uznání mezi školou a rodinou. Vliv diagnostiky se projevuje například i v posuzování úrovně romských dětí dle toho, zda se hlásí do první třídy ZŠ z mateřské školky, nebo z přípravné třídy. Děti z přípravných tříd bývají odmítány, což romské matky nelibě nesou. Argumentaci zástupců na ZŠ považují za zjištnou a vedenou v osobní rovině. Z výše uvedeného vyplývá protichůdnost zájmů školy a rodiny. Škola se snaží prioritně udržet si výkonnostní standard žáků a de facto tím inkluzi nepodporuje. Romské matky naopak bojují za zápis dítěte do běžné, pokud možno neromské školy, protože jejím absolvováním má dítě větší životní šance.

Dalším problémovým tématem ve spolupráci školy a romské rodiny byla **intervence odborníků**. Zvýšené projevy sociálních patologií romských dětí ve škole vyvolávají tlak

institucionálního školského diskursu na intervence do romských rodin. Proto se v tomto sektoru vyskytuje větší zastoupení specializovaných odborníků. Činnost odborníků na nových mimoškolních pracovních pozicích působí na jednu stranu přínosně, nicméně přehnaná intervence do rodinných vztahů může spolupráci spíše zkomplikovat. Kontextové pozadí nespokojenosti informantek spočívalo v symbolickém nálepkování reality postaveném na očekávaných vzorcích komunikace mezi romským rodičem a bílým školským specialistou. Ve výpovědích se romské matky obávaly mocenského institucionálního přenesení rozhodovacích kompetencí na stranu školy (latentně i jiných sociálních institucí) a upozadnění edukačního vlivu romského rodiče na vlastní děti. V konstrukci monitorování rodičovských kompetencí školskými odborníky se informantky jednoznačně postavily proti jakýmkoli intervencím. Například role mentora jako adekvátního odborníka pro řešení problémů v edukaci romských dětí byla několikrát zpochybněna. Matky proto vytvářely alternativní verze vůči odbornému školskému diskursu. Tyto verze spočívají v osobní znalosti, podpoře a hlavně lásce ke svému dítěti, kterou nelze institucionálně nahradit. Romské matky jednoznačně nechávaly zodpovědnost za vzdělání svých dětí na učitelích. Klíčovou oblastí, kde chtěly mít „hlavní slovo“, byla citová výchova a rozhodování o budoucí perspektivě dítěte.

Nyní si pojmenujeme způsoby (**modů operandi**) utváření symbolických konstrukcí sociální reality. Modi operandi mohou pomáhat k utváření vztahů dominance a k nárokování jejich platnosti. Romské matky směřovaly legitimizaci svých výpovědí do binárního rozdělení zodpovědností za působení na romské dítě. Škola zde plní prioritní úlohu dozorujícího orgánu na řádné chování romských žáků. Teprve poté je na řadě funkce vzdělávací. Romská rodina zde plní úlohu citové podpory a ochránce osobních zájmů dětí. Romské matky stvrzovaly funkci školy jako instituce, která má romské děti rozvíjet v souladu s romskými socializačními vzorci. Tímto aktem racionalizovaly podřízenost školy zájmům romské rodiny. V tomto modu tak de facto podpořily existenci tzv. romských ghetto škol, které na rozdíl od škol neromských, nepreferují tlak na výkon žáků. Své argumenty narativizovaly častými příběhy ze života, ve kterých docházelo k tzv. selhání školy. Touto strategií si činily nárok na přenesení zodpovědnosti za školní neúspěch romských žáků na bedra školy.

Modus operandi „zatajování/skrývání“ selektivně upozorňuje na takové jevy v sociální realitě, které vyhovují mocenským zájmům mluvčích. V případě romských matek bylo konfliktní chování romských žáků rámcováno do prostředí školy. Poměry v romských rodinách informantky zmiňovaly prostřednictvím eufemizace. Zpravidla se jednalo o akty

sociální emancipace a projevů temperamentu romských dětí. Příkladem byla témata hlasité mluvy, způsobů oblékání nebo konfliktních interakcí s učitelkami. Ojedinelé poznámky romských matek na neadekvátní chování romských dětí i v domácím prostředí diskursivně přenálepkovaly pomocí kauzality příčina – následek. Nevhodné chování romských dětí je důsledkem absence školní kázně, způsobené slabostí pedagogického sboru. Latentně sdílené vědomí o nižší kognitivní náročnosti na romských školách a připomínky vůči studijním výsledkům romských žáků informantky nahradily důrazem na odlišné edukační cíle. Místo očekávané výkonnosti (v podobě dobrých známek) preferovaly osobní spokojenost dítěte v prostředí školy a přípravu na blízkou rodičovskou úlohu.

Pomocí modu operandi „sjednocování“ si romské matky (v rámci focus group) vytvářely kooperující strategie ke kritice školy, která nerozumí potřebám romských dětí. Romské matky symbolizovaly jednotu zejména vůči intervencím školy, které se týkaly diagnostikování romských žáků. V tomto bodu se přikláněly k inkluzivním mechanismům, které stojí na přijetí dítěte takového, jaké je. Období školní povinnosti informantky rámcovaly do „žitelné“ edukační atmosféry, ve které romské děti následují vstřícné, ale důsledné vedení učitelky.

V modu operandi „rozdělování“ došlo ve výpovědích informantek ke třem dichotomiím. První se týkala vztahu romské kultury a neromské kultury s přihlédnutím k hodnotě vzdělávání. Druhá dichotomie se týkala zájmů (romské) školy (reprezentované bílými učitelkami) a zájmů romské rodiny. Třetí dichotomie se týkala distancování se od sociálních praktik olašských Romů. V prvním případě generalizovaly životní vzorce Romů, čímž legitimizovaly specifické vzdělávací potřeby svých dětí. Ve druhém případě využívaly časté filipiky vůči školním pedagogům a to z rasových důvodů. Údajnou lhostejnost bílých učitelek vůči romským žákům chápaly jako akt hierarchické nadřazenosti neromské společnosti. Třetím případem, rozdělujícím sociální moc mezi aktéry, bylo onálepkování skupiny Oni (Olaši) jako agresorů, se kterými se nedá domluvit. Symbolické konstrukce reality v tomto modu operandi informantkám pomohly k tzv. pozicování, tedy k diskursivní sebelokalizaci vlastní identity jako spravedlivých zastánkyň práv romských dětí a znalkyň jejich vzdělávacích potřeb. Škola v tomto kontextu je selhávající institucí ze dvou hledisek, sociálního (preferuje rasismus) a odborného (předělává romské žáky proti jejich přirozenosti).

Relativně často používaným modem operandi byla ve výpovědích informantek reifikace. Sociální realita je založená na vyjednávání významů a jejich proměnlivosti, což reifikace popírá. Dekonstrukce „zajetých kolejí“ ve vnímání interakce romská rodina – škola byla

v názorech romských matek spíše výjimečná. Většina tvrzení se zaměřovala na zvýznamnění nefunkčnosti romských škol a tím i na časté zvažování, zda přeradit své dítě na jinou školu. V tvrzeních informantek se silně naturalizovala potřeba držet romské žáky „v opratích“. S naturalizací temperamentu, či povahy romských dětí se pomocí eternalizace stvrzovala i tradice vyhýbat se náročnějšímu studiu. Romské děti tak mají v procesu vzdělávání diskursivně konstruovanou nálepku neprospívajících žáků. Tuto identitu podporuje mocenský institucionální diskurs propagující existenci romských ghetto škol „na míru“. V rámci tohoto diskursu kooperují představy učitelů i romských rodičů.

V další interpretaci výzkumných dat se zaměříme na fungování binarit, artikulační praxe a utváření diskursů ve výpovědích romských matek. Jedním z opěrných pilířů výpovědí romských matek byl diskurs rodinné příslušnosti romských žáků. V tomto diskursu se projeví následující **binarity**: Já (romská matka) – Ony (neromské učitelky), mé dítě – romský žák, učitelka – žáci, romská rodina - škola. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Informantky zde utvářely konstrukce reality, jejichž diskursivní efekt legitimizoval specifickou edukaci romských dětí. Tím si zajišťovaly argumentační prostor pro vlastní návrhy, jak má adekvátní učitel/ka fungovat. Zároveň z pohledu romské identity využívaly tohoto diskursu k validitě vlastních názorů, poněvadž učitelky v romské škole nejsou romského původu. Mocenská převaha informantek byla založená na autentičnosti příslušnic specifické sociální skupiny, vycházející z jejich etnického původu. Zvýznamněným **momentem artikulační praxe** byla preference zájmů romské rodiny nad zájmy školy. Škola je v tomto diskursu institucí, která se má kulturně přizpůsobit romským žákům, resp. instituci romské rodiny. Romští žáci tak získávají právo se vůči škole vymezovat negativně, pokud je škola označena (uznána) jako odporující nebo nechápající romské zájmy. Mezi **elementy artikulační praxe** patří snaha romské rodiny o otevření se vůči vzdělávacím nabídkám školy v tom smyslu, aby romští žáci v rámci principu demokratizace vzdělávání dosáhli individuálně optimálních studijních výsledků. V tomto diskursivním poli by byla možná emancipace romských žáků, kde by i oni nabídli svůj potenciál a své dovednosti mainstreamové společnosti. V podstatě by se tak mohla rozvinout neformální spolupráce a vzájemné poznávání s neromskou populací žáků na platformě dialogu. Inkluzivní mechanismy v našem školství zde reformou shora připravily organizační strukturu a legislativní rámec pro zmíněnou heterogenitu. Varianty spolupracujících diskursů,

prolínajících se v interakci romská rodina – (romská) škola, však ve výpovědích informantek zaznívaly sporadicky.

Dokladem sporadického ocenění práce školy zastupoval diskurs sociálního uznání a dobré vůle. V tomto diskursu se projeví následující **binarity**: Já (matka) – Ona (učitelka), Já (partnerka školy) – Ona (partnerka romské rodiny), Já (matka) - učitelka jako sociální pracovnice, Já (matka) - učitelka jako znalkyně romského životního stylu. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Základem konstrukcí výpovědí informantek byl předpoklad rovnosti učitelek a romských matek. Důkazem pro romské matky byla v tomto případě znalost učitelek o rodinných příslušnících romských žáků. Důvěra Romů vůči neromské české společnosti není vysoká, proto se v systému vzdělávání více prosazují pedagožky z dlouholetou praxí, působící na stabilním místě. Romské matky považují instituci školy za důležitou pro jejich děti, nicméně potřebují cítit přijetí a sdílení romského stylu života. V opačném případě se staví do pozice ochránkyň zájmů vlastních dětí, což častokrát znamená přeřazení romského žáka na jinou školu. **Momentem artikulační praxe** v tomto diskursu byly požadavky dobrých organizačních kompetencí učitelek při komunikaci s romskou rodinou a vhodně používaných sociálních kompetencí při výuce romských žáků. Učitelky v tomto případě musejí zvládat hlavně terénní práci v duchu sociálních pracovníků, které vidí do rodinných poměrů každého romského žáka a teprve na tomto základě mohou zahájit úspěšnou edukaci ve škole. K ceněným sociálním dovednostem učitelek patří prosazení vlastní autority a dodržování pevných pravidel jednání. Mezi **elementy artikulační praxe** patřily možnosti využití jiného školního pracovníka, který by (spíše neformálně) komunikoval s romskou rodinou a prostředkoval optimalizaci pedagogického prostředí romskému žákovi. V této době tuto činnost mají v popisu práce asistenti pedagoga, dříve romští asistenti. Ve výpovědích informantek jmenované pracovní pozice nebyly komentovány. Pozice mentora, řešícího problémy mezi romskou rodinou a školou, se stala terčem kritiky.

Romské matky zastávaly vůči činnosti školy spíše negativní postoje. V jejich argumentaci rezonoval diskurs skrytého rasismu učitelek. Rasismus byl dedukován na základě údajné vědomé lhostejnosti neromských učitelek vůči sociálním problémům a vzdělávacím potřebám romských žáků. V tomto diskursu se projeví následující **binarity**: Já (matka) – Ona (rasistka), Já (matka) – Ona (lhostejná učitelka), Romka – Neromka, Romka – intervenující odborník, romská rodina – diskriminační škola. Tyto sociální binarity tvořily

v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Odlišné preference školy a požadavky na domácí studijní přípravu romských žáků byly zvýznamněny jako nepřátelské akty. Romské matky tak diskursivně pozicovaly na identitě diskriminovaných matek, jejichž děti nemají ve škole umožněnu svobodnou seberealizaci a každodenní řešení problémů (jako v romské rodině). Další příklad diskriminace představovaly sociální praktiky diagnostikování romských žáků a následná doporučení k intervencím do romské rodiny. Informantky zde cítily ohrožení sociálních vzorců a typických projevů chování romských dětí. **Momentem artikulační praxe** se stalo zvýznamnění institucionálního tlaku školy, reprezentované nežádoucími intervencemi do rodinné socializace Romů. Zároveň informantky ukotvily ostentativní tendence v jednání neromských učitelek, které přehlížejí romské žáky z důvodu své sociální nadřazenosti. Mezi **elementy artikulační praxe** lze zahrnout dekonstrukci v interpretaci jednání učitelek. Zdánlivé neporozumění nebo preference jiného názoru (na dítě) ještě nemusí znamenat rasismus, či nepřátelství. Školské povinnosti se týkají celé populace dětí v rámci povinné školní docházky a tlak na rodiče ve smyslu zodpovědnosti za plnění studijních povinností jejich dětí, je běžnou rutinou. Perspektiva nadvlády školy, která chce potlačit svobodu projevu romských žáků, působí jako zdroj konfliktů.

Velmi blízký diskurs, založený na konfliktní komunikaci, představoval diskurs naturalizace násilí mezi dětmi. V tomto diskursu se projevíly následující **binarity**: romská mentalita – slabost učitelek, Romové – Olaši, romská rodina – škola bez řádu a autority, romská ghetto škola – inkluzivní škola. Tyto sociální binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Slovní i fyzické ataky mezi romskými dětmi informantky prezentovaly na pozadí absence kázeňských pravidel a respektu učitelek v romské škole. Agresivní chování romských dětí je tak důsledkem benevolence školy. Kontradiktoricky se zde projevil aspekt školské diagnostické intervence z předchozího diskursu skrytého rasismu učitelek. Škola tak na jednu stranu reprezentuje diskriminační instituci, ve které jsou romské děti sociálně podřízené, na druhou stranu nemá tato škola efektivní nástroje na zvládnutí agresivity těchto romských dětí. Zajímavě se ve výpovědích informantek projevila poznámka o legitimizaci sociální hierarchie mezi romskými rodinami. Dalším diskursivně usazeným zdrojem agresivity tak byly přenesené a nedořešené konflikty ze vztahů mezi romskými rodinami. Zvýznamněným **momentem artikulační praxe** se stala metafory (romské) školy jako místa bojiště, či vyřizování účtů mezi romskými rodinami a klany. K této bitevní atmosféře přispívá i politika (romské) školy, která se snaží žákům domlouvat, místo aby volila

tvrdší metody pro jejich ukáznění. Mezi **elementy artikulační praxe** patří idea sociálně inkluzivní školy, která nebyla ve výpovědích informantek hlouběji rozvedena. Určitém návodem tak zůstaly požadavky romských matek na adekvátní učitelku pro romské děti, které prezentovaly v diskursu sociálního uznání a dobré vůle. V inkluzivní škole je z podstaty zřejmé, že sociální i kulturní složení žáků bude pestré a různorodé, což může způsobit nabourání zajetých stereotypů a vzorců vůči romským žákům, ale i romských žáků vůči ostatním neromským skupinám.

Styčným bodem romských matek byly „Potřeby romského žáka“. Jádrem jejich pohledu na školu bylo vnímání učitelek, od kterých vyžadují, aby nejprve viděly identitu romské dítě a teprve potom identitu žáka školy. Ze společenského hlediska je možné konstatovat, že relativně nízké studijní aspirace romských matek na dosažené vzdělání jejich dětí, pramení z pragmatického úsudku uplatnitelnosti Romů na trhu práce. Dalším aspektem, vysvětlujícím relativně nízké studijní aspirace, jsou rodinné vzorce romských dětí. V rámci primární socializace si internalizují vůči škole odstup. Škola v očích Romů je povinnou institucí, která je reprezentována členy mainstreamové společnosti, ke kterým nemají Romové důvěru. V interakci romská rodina – škola často dochází k řešení konfliktů, které pramení z odlišných životních perspektiv obou táborů. Řečeno sportovní hantýrkou jde o soubp dvou institucí, které se přetahují o to, kdo z nich bude mít navrch a vnutí „soupeři“ svůj styl hry. Je evidentní, že edukace romských žáků musí být dekonstruována do podoby spolupracujících mechanismů. Tyto mechanismy se týkají jak relačního páru škola – rodina, tak i relačního páru Romové – Neromové v české společnosti. Problém spolupráce se pochopitelně snaží budovat vzdělávací politika prostřednictvím strategických dokumentů. Sociální realita je ovšem o situačním kontextu, ve kterém se z významňují různá očekávání a potřeby všech účastníků komunikace. Tím máme na mysli, že je nutné vycházet ze skutečnosti, která se týká zdrojů vědění mluvčích. Příruční zásoba vědění (zhmotněná jazykem, který nám prostředkuje sociální realitu) určuje diskursivní způsobilost jednat v rámci institucionálních mocenských struktur. Jednotliví aktéři tak nemohou prosadit své zájmy pouhým vyslovením požadavků nebo výhružkami. Pro smysluplnou realizaci zájmů, potřeb, očekávání atp. je nutné zahájit rovnocenný dialog. Principy negociace by měly fungovat na úrovni vzájemného uznání a sdílení vize vzdělávání. V samotné sociokulturní realitě je sladění stanovisek všech aktérů vcelku složité. Vrátime-li se ke styčnému bodu romských matek, pak by své potřeby měli vyjádřit zejména romští žáci. Škola může v tomto procesu utváření seberealizace a

sebeodpovědnosti žáků mnohé dokázat. Je otázka, zda by kurikulum školy nemělo být postaveno na osobnostně sociální dimenzi rozvoje vztahů mezi romskými rodinami a školou.

Koncept hegemonie naturalizoval specifika edukace romských žáků. Pro výše popsané konstrukce diskursivních praktik romských matek tak byly stvrzeny předpoklady a tím i nároky na odlišný, kognitivně méně náročný styl výuky v romské škole. Aspekt odlišnosti Romů od mainstreamové společnosti vedl ke spolupracujícímu diskursu kulturní diverzity. Z výzkumných dat nevyplývá, že by romské matky odmítaly hodnotu vzdělání, ba naopak. Problém spíše nastává ve vzájemném očekávání školských pracovníků na jedné straně a romských rodičů a žáků na druhé straně. Odlišný socioekonomický status romských rodičů, úroveň kulturního kapitálu romské rodiny, projevy symbolické moci v naší společnosti nebo rozdílná jazyková socializace patrně způsobují demotivaci romských rodin uspět ve školském systému. Selektivní mechanismy české školy v podstatě potvrzují vzdělanostní reprodukci, kdy děti rodičů se základním vzděláním samy nepřekročí práh základního vzdělání.

Antagonismus se v diskurzech výpovědí romských matek ukotvoval ve vyhovění potřebám romské rodiny. Romské matky popsaly své požadavky vůči škole. Požadavky se týkaly výhradně organizačních a komunikačních dovedností učitelek, nikoli výuky. Podíváme-li se i na výukovou složku, můžeme nastínit směr optimalizace edukace romských žáků. Pokud školští pedagogové prosadí edukaci založenou na vyhovění individuálním potřebám (romského) žáka a v duchu sociální inkluze budou pracovat s prostředím všech žáků, lze předpokládat zlepšení dosaženého stupně vzdělání romských žáků. To pochopitelně znamená úpravu podmínek vzdělávání, například při hodnocení studijních výkonů, umožnění změn studijního tempa, nastavením pravidelné komunikace s romskými rodiči, zaměřením se na proces výuky (nikoli na výsledky), nastavením podpůrných mechanismů (doučování, asistentství) apod. Dovolíme si tvrdit, že požadavek odlišnosti ve způsobu organizace školského procesu vzhledem k individuálním potřebám žáků je zcela přirozený. Tedy v případě, že pedagogové vyznávají pedocentrický princip a propagují optimalizaci učení žáků pro jejich osobní pokrok.

Výčet jazykových nástrojů, kterými byla utvářena sociální realita vzdělávání romských žáků z pohledu romských matek, stručně popíšeme v rámci řečových aktů (srovnej Austin, 2001). Romské matky prezentovaly typizované příklady z edukační reality, ve kterých selhávala autorita učitelek v procesu ukázněvání romských žáků. Učitelky údajně vědomě přehlížely agresivní projevy romských dětí, čímž stvrzovaly svou sociální nadřazenost vůči

Romům. Nezájem o romskou rodinu tak znamenal zdroj konfliktů s romskými matkami. Využijeme-li van Dijkův ideologický čtverec, pak v konstrukcích romských matek chybělo uznání didaktické odbornosti učitelek a jejich zásluhy na kognitivním rozvoji dětí. Naopak negativa vůči chování učitelek byla častým polem argumentace. Zmíněné parafráze obhajob učitelek (i ostatních neromských školských aktérů) byly zvýznamněny jako výmluvy. Tyto výmluvy romské matky kategorizovaly jako neobornost učitelek nebo nekompetentnost udržet kázeň. Romské matky se pozicovaly do role kompetentních kritiček školského prostředí, aniž by řešily zájmy a požadavky školy. Z pohledu řečových aktů vyslovovaly verdiktivity vůči neromským učitelkám, kterými dehonestovaly jejich edukační efektivitu a tím i profesní identitu odbornice. Pomocí expresivů zase vyjadřovaly vlastní úžas a rozhořčení z toho, jak škola kazí romské děti, což se negativně projevuje i v mezigenerační komunikaci v romských rodinách. Sekundárním rétorickým efektem pronesených filipik byly rezultáty odmítající spolupráci se školou. Tímto aktem si diskursivně obhajovaly školní neúspěchy svých dětí a osobní konflikty se školskými aktérkami. Ojedinele dekonstruovaly generalizaci svých odmítavých výroků vůči škole upozorněním na konkrétní výjimky. Pozadím proměny hodnotícího kontextu nebyla ani tak výjimečnost jednání učitelky, ale pronesení veřejné pochvaly, či ocenění pokroku jejich dítěte. Ilokuční síla výpovědí romských matek směřovala k vyvolání dojmu, že Romové nejsou v české společnosti dostatečně pochopeni a hlavně uznáváni. Lze konstatovat, že tlak romských matek na podřízení zájmů školy ve prospěch zájmů romské rodiny, byl jen obrannou strategií ve snaze přenést zodpovědnost za školní výsledky svých dětí na „nefungující“ školský systém.

Podle názoru mluvčích si **hodnotu dosaženého vzdělání** na ZŠ uvědomují spíše romští rodiče, zatímco romské děti škola nebaví. Odrazovým můstkem k lepšímu životu je výuční list. Nezájem romských dětí o výuku má dvě hlavní příčiny, a to že rodný jazyk (romština) se nevyučuje a rovněž že chybí rodinný model podporující výchovy. Nápodoba rodinného modelu vede k vzdělanostní reprodukci. Za základ školního neúspěchu romských dětí mluvčí místo vnějších sociokulturních vlivů označili rodinnou socializaci, a to na binaritě já podporující rodič versus oni nepodporující rodiče. Veškerá aktivita těchto rodičů se omezuje pouze na vyzvednutí dětí ze školy bez zájmu o dění ve škole. Příčinou zanedbávání ve výchově jsou osobní pohodlnost a klid, které vedou u dětí až k patologickým jevům. Významným vnějším faktorem vzdělanostní reprodukce je nastavení romské priority péče o rodinu, která je chápána izolovaně, tedy kompetitivně, buď rodina, nebo škola. Živení rodiny

bez dostatečného výdělků nutí i dospívající členy rodiny vydělávat, což může způsobovat jejich školní potíže například s docházkou nebo se známkami, případně s únavou a následnou motivací překonávat překážky. Romským rodičům často chybí vědění, které je v tomto případě chápáno šířeji jako znalost prostředí a dovednost se v tomto prostředí úspěšně uplatnit.

6.2.2 Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů u romských matek

Nadtéma: Rasismus a agresivita ve škole

- *IR: Učitelky se o romské děti nezajímají.*
- *IR: A víte co, to děcko vidí podle druhého děcka.*
- *IR: Škola je mění.*
- *IR: Musím ho změnit, dám ho na jinou školu.*

Nadtéma: Sociální stigma

- *IR: Proč to nechat státu, když támhle okrádají milióny?!*
- *IR: Ať už nemusím do té školy.*
- *IR: dneska je ale rovnoprávnost, dneska můžeš říct, co chceš.*

Nadtéma: Odlišný kulturní vzorec

- *IR: Romka se stará o rodinu, ona do práce nepůjde, tak k čemu je škola?*
- *IR: Pro mě je důležité řešit si věci sama!*

Nadtéma: Vzdělanostní reprodukce

- *IR: A prostě to vidí vod rodičů, to je tak.*
- *IR: Málokterý baví škola.*

Nadtéma: Zdroje konfliktů mezi školou a rodiči

- *IR: Romové jsou citliví na vzhled.*
- *IR: Špatný jsou učitelky, špatný jsou děti.*
- *IR: Učitelky už prostě na to nereagují, to nechají.*
- *IR: Učitelky hážou Olachy a Romy do jednoho pytle.*

Nadtéma: Fungující modely jednání

- *IR: A když se něco stane, tak to učitelka hned řeší.*
- *IR: Děcko se mění, tak jako dospělý se mění.*

Nadtéma: Přístupy školy k Romům

- *IR: Vod toho je škola, aby mu to řekli, škola je zodpovědná za učení.*
- *IR: Kdybych ja ji nepodporovala jako rodič, tak ona prostě upadne.*
- *IR: Ty tu školu nedáš.*

Nadtéma: Pojmenování priorit romských matek

- *IR: Učitelé jsou měccí a nevšímaví k potřebám romských dětí.*
- *IR: Mě už zná, ale jiný rodiče nezná!*

Nadtéma: Podmínky emancipace Romů prostřednictvím inkluze

- *IR: Potřebujeme otevřenost a podporu.*
- *IR: A jenom mně vadí, ne že vadí, no poměrně mně to vadí už, že do praktických základek chodijo samí cigáni, jo.*
- *IR: A ona posuzuje jedno děcko je takový, makový. Každý je, jakej je, prostě.*
- *IR: Ten je třeba trochu pomalejší, na tým nezáleží.*

Nadtéma: Řešením je konsensuální nastavení podmínek

- *IR: Hlavně, ať je tam respekt. Tam musí být dozor prostě.*
- *IR: Romské dítě potřebuje fakt jakoby bezpečné prostředí.*
- *IR: Romské dítě potřebuje být bráno jaké je, se vším, co je.*

6.2.3 Strukturovaný seznam nadtemat a kategorií u romských matek

Nadtéma: Rasismus a agresivita ve škole

Kategorie:

- *Napadení kvůli rase.*
- *Šikana od spolužáků.*
- *Agresivita olašských dětí.*
- *Těžká domluva.*
- *Zdroje agresivity romských dětí.*
- *Škola je mění aneb bujnost dětí.*

Nadtéma: Sociální stigma

Kategorie:

- *Pobírání sociálních dávek.*
- *Škola jako nutné zlo pro rodiče.*
- *Nálepka cikánská zlodějka.*
- *Hlučná mluva jako svoboda projevu.*

Nadtéma: Odlišný kulturní vzorec

Kategorie:

- *Hlásím svou identitu předem.*

- *Role romské ženy.*
- *Role romského muže.*
- *Vyjasnění rolí.*
- *Osobní příklad jako negativní vzor.*

Nadtéma: Vzdělanostní reprodukce

Kategorie:

- *Nátlak rodičů odrazuje.*
- *Nezájem dětí o výuku.*
- *Nezájem rodičů o školu.*
- *Záškoláctví aneb rychlý prachy.*

Nadtéma: Fungující modely jednání

Kategorie:

- *Uznání náročnosti práce učitelky.*
- *Ocenění snahy romských žáků.*
- *Reakce učitelky na záškoláctví.*
- *Vstřícný přístup učitelek.*

Nadtéma: Pojmenování priorit romských matek

Kategorie:

- *Důsledky sociální izolace.*
- *Požadavek přísnosti učitelů.*
- *Absence přehledu o dětech.*
- *Nepochopení individuálních potřeb žáka.*

Nadtéma: Podmínky emancipace Romů

Kategorie:

- *Podpora od Muzea romské kultury.*
- *Sociálka je volba pro každého.*
- *Inkluze je cesta.*

Nadtéma: Řešením je konsensuální nastavení podmínek

Kategorie:

- *Pořádek a kázeň.*
- *Bezpečné klima.*
- *Faktor spisovné češtiny.*

6.3 Analýza názorů romských žáků

Nadtéma: Symbolická hierarchie a sociální kontrola Romů

Kategorie:

- *Bílí versus Černí ve škole aneb stigma barvy kůže.*

- *Hierarchický sociální řád funguje na symbolech.*
- *Sociální kontrola barevných.*
- *Sociální projekce jako akt sociální podřízenosti Romů a jako akt sociální kontroly.*
- *Neznalost jako základ pro tvorbu stereotypu.*
- *Ghetto zóna jako symbol kriminality.*

Bílí versus Černí ve škole aneb stigma barvy kůže

IR: Hlavní roli tam hraje ta barva.

1. F: Mhm. A co bys třeba chtěl změnit na té škole?
2. L: Aby tam nebyl rasismus.
3. **T: Jo (1) zkus ho popsat, co tam je třeba za rasismus?**
4. L: No, třeba když přijdou do školy noví (1) ty: jak se tomu říká?
5. noví, jakože žáci, tak že se na ně koukaj tak křivě a prostě nadávaj, do
6. tohodle, narážky nějaký:
7. F: =A jaký to je rozdíl? Polo (1) jakože napůl cigáni a napůl jsou tam jakože
8. bílí, nebo jak to tam je?
9. L: Hm, no.
10. **T: Takže ti (0,5) ty dvě skupiny mezi sebou anebo i vzájemně?**
11. L: No, jako ty dvě skupiny mezi sebou.
12. **T: Mhm.**
13. F: No a jak to řeší? Kdo to řeší: Učitelka nebo kdo to řeší?
14. L: No, jako učitelka toto řeší, ale oni pořád jako (0.5) oni si jdou prostě za svým.
15. G: Protože já třeba s tím mám problém třeba už od základky, od první třídy.
16. **T: Ale s čím?**
17. R: Hlavně ta (1) hlavní role hraje tam ta barva.
18. L: Hm. Ho:dně.

Interpretace:

Debaty mezi romskými žáky navštěvujícími SŠ je vedena napůl výzkumníkem (D) a napůl samotnými žáky. Výkop debaty zahájil romský žák F otázkou týkající se změn ve školství. Z přímosti otázky lze dedukovat, že romští žáci vycházejí z předpokladu nefunkčnosti školského systému v ČR, tedy z jejich perspektivy. V replikách je patrná netrpělivost tazajících (F, D), kteří při oslovení pokládali hned několik dotazů (3, 7, 13). Sdílení tématu lze doložit aktivní účastí všech aktérů debaty. Vydefinování popisovaného rasismu ve školách žáci (L, G) operacionalizovali do sousledných činností (4–6: koukaj tak křivě, prostě nadávaj, narážky nějaký, 14: oni pořád, jdou prostě za svým, 15: já s tím mám problém) a do časového horizontu (15: od první třídy). Oba mluvčí popisovali fenomén rasismu z osobní zkušenosti a výhradně ze svého žitého úhlu pohledu. Tímto popisem z vlastní perspektivy zvýšili validitu svých tvrzení oproti možné variantě neurčitěho popisu ve smyslu toho, co se běžně ve školách odehrává. Rasismus je v těchto výpovědích chápán jednocestně, tedy od tzv. Bílých proti tzv. Černým (Romům), což dokládají řádky 14, 17.

Binarita rasismu je zde zastoupena v následujícím skupinovém rozložení: Oni, Noví, Bílí versus Já, cigáni. Důvodem rasistických narážek je výhradně barva kůže (17, 18).

Hierarchický sociální řád funguje na symbolech

IR: Nevidijou prostě, že se třeba chceme učit nebo takhle. Vidijou jenom naši barvu!

1. F: Jo, a jako druhá věc je: že je jako strašně moc nezaměstnaných
2. lidí a nejsou tam jenom cigáni, jsou tam i bílí jako, jo. A já
3. nemusím nikoho přesvědčovat o tom, že já pracuju, že
4. já chodím tam a tam. Jako já to nemusím říkat.
[...]
5. **T: Ještě něco vás napadá? Co by tam se dalo, protože, to je takový:**
6. **že jo, to je takový vcelku jasný: jo. Jakože větší podpora a takový,**
7. **jako rovněj přístup, jasně.**
8. G: Tak ten rasismus snížit prostě, nebo úplně ho odstranit, to by bylo nejlepší.
9. **T: A jak bys to udělal? Jakože bys vyhodil ty, který prostě tam provokujou nebo**
10. G: =Ne.
11. **T: Nebo jak se to dá udělat?**
12. G: Tak s tím se nedá nijak pracovat prostě.
13. F: Protože je to v těch lidech, no. A at' se snažíš, jak se snažíš, jako
14. furt budeš posranej cigán, když to tak řeknu, jo.
15. **T: Cítíš to takhle, že když jdeš po ulici, že tak na tebe lidi koukaj?**
16. G: Jo.
17. F: Koukaj a vůbec ani neví, co děláš jako, jo. A v tom je ten problém.
18. Já, kdybych tě neznal, tak taky si o tobě třeba myslím, že kouříš a neděláš nic.
19. **T: No: jasně, no.**
20. F: A jak můžou oni vědět, co já dělám? A když jim to řeknu, tak oni: „Fa:kt?“
21. R: No.
22. **T: To docela našťve, co?**
23. F: A já jakože: „Co?“ Protože oni znají tak to: jak by to vlastně
24. mělo být. Jakože cigán nepracuje, cigán chodí na sociálku a takový
25. ty věci, který ještě pořád jsou, a to je v těch lidech. A oni si
26. třeba řeknou: „A, ty seš jeden z tisí:ca.“ *((posměšně))*
27. L: Protože oni nevidijou jakože (1) oni vidijou jenom naši barvu,
28. tohle jako, ale nevidijou prostě, že se třeba chceme učit nebo takhle.

Interpretace:

Předchozí dvě ukázky výpovědí byly vysloveny v modu fragmentarizace (rozlišování), kterým je sociální realita jakostně (tzn. hodnotově) pólována do protikladných světů. Svět, resp. aktivity Romů (2, 24: cigánů) jsou stereotypizovány do negativních předsudků, nikoli však přímo očima Bílých (2), ale jako reflexe sebevnímání samotnými Romy. Těmito konstrukcemi mluvčí na jednu stranu projevují odpor vůči sociální hierarchizaci, na druhou stranu popsanou hierarchizaci stvrzují. Jinak vyjádřeno, výpovědi často vycházejí z aktuálních mocenských diskursů (12: s tím se nedá nijak pracovat, 13, 14: at' se snažíš, jak se snažíš, jako furt budeš posranej cigán), nikoli z alternativních verzí diskursů, kterými by se mocenské síly

vyrovnaly. Výjimku tvoří výpověď mluvčího F (3, 4: nemusím nikoho přesvědčovat, to nemusím říkat). Tématem debaty bylo sociální stigmatizování Romů řazených automaticky do tábora nezaměstnaných (24: cigán nepracuje, cigán chodí na sociálku), ačkoli nezaměstnanost se týká všech občanů ČR (2: nejsou tam jenom cigáni, jsou tam i bílí). Skrytě byl úvod debaty postaven na faktu, že je málo pracovních míst (1: je jako strašně moc nezaměstnaných). Tato skutečnost ovšem odporuje statistickým ukazatelům, poněvadž ČR má v současnosti nejnižší míru nezaměstnanosti v Evropě. Jádrem sociální stigmatizace Romů je neznalost Bílých (17: ani neví, co děláš). Mluvčí F svou frustraci dokázal znázornit, když mocensky přenálepkoval sociální realitu do tvrzení (18: kdybych tě neznal, si o tobě třeba myslím, že kouříš a neděláš nic), což výzkumník akceptoval (19: No jasně, no.). Sociální řád (23: jak by to vlastně mělo být) pozicuje všechny Romy do role pobíračů sociálních dávek. Symbolickou moc hierarchizovaného sociálního řádu lze těžko měnit (25: to je v těch lidech). V tomto kontextu jsou výpovědi podrobeny generalizaci a tím i stereotypu, že všichni Bílí si přejí zachovat stávající společenské poměry. Tradice sociální degradace Romů je stvrzena i výjimkou porušující pravidlo (26: „Á, ty seš jeden z tisíce.“). Snahy Romů o emancipaci (28: nevidijou prostě, že se třeba chceme učit) jsou nevyslyšeny Bílými odkazem na symbol barvy kůže (27: vidijou jenom naši barvu), který z biologické odlišnosti vytvořil odlišnost sociální.

Sociální kontrola barevných

IR: Jak kdybych byl prostě... Odpad, no!

1. G: Jo ty třeba (1) Vietnamec, žlute:j prostě, a když se s ním tak
2. bavím jako prostě, jak to má prostě, jakože, tak on říká, že to
3. má úplně stejný jak já. Že když jde po městě, že se na něho lidi dí:vaj, nebo že
4. **T: =Když jde do obchodu, tak ho kontrolujou?**
5. G: Jo, že i ty učitelky se k němu chovaj jinak, ale prostě i tak
6. se k němu chovaj o něco líp než ke mně.
7. F: Jasně, protože je bílej, akorát má trošku šikmý oči a (1)
8. pracujou, no. Jakože mají svou práci. Mají peníze a mají stá:nky, že jo.
9. **T: Hm.**
10. G: Akorát, že nevíjou prostě, že třeba moje mamka pracuje, jo:
11. má dvě práce. Že taťka má: taky dvě práce. Prostě nevíjou o tom.
12. Jo, a chovaj se ke mně taky, jak kdybych neměl nic, jak kdybych byl prostě
13. F: =Odpad, no. ((s povzdechem))

Interpretace:

Barva kůže je prvotním rozlišovacím faktorem, rozdělujícím společnost do skupiny Bílí a skupiny Barevní (1: Vietnamec, žlutej). Kromě barvy kůže je selekce založená i na detailech v

obličej (7: má trochu šikmý oči). Lepší chování Bílých k Vietnamcům, než k Romům je konstruováno na základě světlejší barvy kůže Vietnamců a na jejich pracovním uplatnění. Rasismus popisovaný v ukázkách je založený na osočování ze sociální neužitečnosti Romů (12, 13: jak kdybych byl prostě =Odpad, no.). Chování Bílých má podobu dohledu a přezírání (12) pro obě skupiny Barevných (3: na něho dívaj, 4: ho kontrolujou), což diskursivně přenáší vinu na Bílé jako na původce selekce. Ve výpovědi je chování skupiny Bílých prezentováno unifikovaně, což zvýrazňuje dojem, že všichni Bílí jsou nadřazení. Neopodstatněnost dohledu vycházejícího z předsudku je stvrzena argumentem o dvojím pracovním vytížení romských rodičů (10, 11).

Sociální projekce jako akt sociální podřízenosti Romů

1. F: Oni třeba (1) policajti mě zastavili
2. včera, že: esi náhodou jakoby nejdu něco prodávat (*drogy*) nebo
3. tak. A já říká:m „Jak jste na to přišel?“ (*(naštvaně)*)
- [...]
4. F: No to je jasný, ale jakoby taková ta předběžná kontrola, aby ti
5. udělali ostudu jakože, nebo něco. Jako proč?
- 6. T: Mhm.**
7. F: Jako třeba bílýmu by ti to neudělali, jenom tobě to udělají,
8. protože seš jinej a tak „Jdem do nich, ne? Všichni.“

Interpretace:

Mocenská nerovnováha v české společnosti činí samozřejmým jednání a s tím spojená očekávání lidí. V ukázce je popsána stigmatizace člověka na konkrétním příkladu policejního podezření z prodeje drog. Popudlivá reakce (7: bílýmu by ti to neudělali, 8: jdem do nich všichni) zvýrazňuje frustraci (4, 5: aby ti udělali ostudu... Proč?), která vychází z pocitu křivdy, že všichni Romové mají kriminální sklony.

Neznalost jako základ pro tvorbu stereotypu

1. F: Nebo oni si mysleli, že jsem přišel do té třídy a že budu
2. mluvit tím „Hej, more“ a tak jakože, a já jsem tam přišel a
3. úplně jiná čeština, ještě lepší než oni, jestli to tak můžu říct.
4. Oni byli ze mě úplně mimo a jako já říkám, ale jako to je problém
5. v tom (1) já za to nesoudím, ale oni (0.5) já je za to nesoudím,
6. protože takhle přemýšlíjou, ale oni se s těma Romákama nesetkávají,
7. neznají je. A na druhou stranu si myslím, že oni jako ten svůj
8. národ strašně jako povyšjou nad těma dalšíma.

Interpretace:

Výpověď mluvčího F je v podstatě filipikou (útočnou řečí) proti předpokládanému každodennímu věděni společnosti Bílých, která se povyšuje (8). Validitu výpovědi zvyšuje osobní příběh či zkušenost. Předpoklad jazykového a intelektového deficitu Romů symbolizuje výraz „hej more“ (2), který je sociálně rozpoznatelný zejména v mluvené podobě jako intonačně i zvukově výrazný vjem. Pokud se Rom dokáže vyjadřovat spisovnou a plynulou češtinou, dochází ke kulturnímu šoku (4: byli ze mě úplně mimo). Mluví svou filipiku postavil na častém opakování výrazu Oni, což v tomto kontextu lze chápat v podobě jakostního označení skupiny, jejíž členové jsou zatíženi předsudky (6, 7: oni se s těma Romákama nesetkávají, neznají je). Aby prokázal svou nezájatost vůči Bílým, vyvaroval se hodnotící roviny svého jazyka (5: já je za to nesoudím, 7: myslím, že oni).

Ghetto zóna jako symbol kriminality

1. F: Anebo ještě jako jednu dobu pouštěli přes (1) když jela trojka,
2. ještě opravovali Českou (ulice), tak trojka jela přes Cejl. A oni
3. jednu dobu, oni hlásili skoro celej rok to, že tato
4. šalina jede diskrétní zónou nebo ohroženou zónou,
5. jakože ohrožená zóna nebo něco takového.
- 6. T: Jo. Mhm.**
7. F: A já jsem byl úplně hotovej a všichni se tomu úplně smáli
8. v té šalině. A ty tam tak sedíš a co na to máš jako říct? ((*naštvaně*))
9. A ty, když třeba, ty jdeš fakt jako z té: práce, makáš, děláš
10. od rána do rána. Já třeba vstávám v šest hodin, jdu do
11. školy. Tam jsem do pěti a hned po škole jdu do práce.
12. A jsem doma třeba v jedenáct. A takhle třeba každéj
13. den. I v sobotu i v nedělu. A pak někdo řekne: „Cigán
14. nemaká.“ Tak jako co si pak o tom máš myslet?
15. L: Oni nás hážou prostě do jednoho pytle všechny.
16. F: Ať se snažíš, jak se snažíš prostě, já nevím jako,
17. co mám dělat? Já nevím, co s tím mám dělat. U nás
18. v rodině všichni pracují. Není u nás nikdo, kdo by nepracoval.

Interpretace:

Brněnský „Bronx“, reprezentovaný zejména ulicemi Bratislavská a v případě MHD ulicí Cejl, bývá v sociálně distribuované porci lokálního (brněnského) věděni symbolem kriminality, podobně jako ve slavném americkém filmu Pevnost Apačů v Bronxu. Toto povědomí sdílí jak skupina Bílých, tak i skupina Romů. Přemístění linek MHD v Brně logicky znamenalo, že spousta lidí projížděla novými trasami. Upozornění na nebezpečí, které je pochopitelně v prostředcích MHD důležité, bylo v případě projíždění „Bronxem“ zneužito (3: skoro celej rok) pro symbolické nálepkování místních obyvatel (4, 5: ohrožená zóna). U

cestujících znalých poměrů došlo k předpokládané reakci (7: všichni se tomu úplně smáli), což je stvrzováním sociálního řádu založeného na osočování Romů. Osočování nebo posměšky vůči etniku patří do umírněné formy symbolického násilí. Reakce mluvčího F vycházela z jeho osobního příběhu, kdy po škole chodí každodenně do práce (12, 13). Tato reakce byla konstruována jako rétorická otázka (8: Co na to máš jako říct? 14: Co si pak o tom máš myslet? 17: Co mám dělat?), po níž pro zvýšení efektu nesouhlasu následovalo vysvětlení generalizované na škodolibé cestující (15: nás hážou do jednoho pytle všechny). Mimo jiné z této ukázky vyplývá, že pouze fyzická snaha (9: děláš od rána do rána, 16: ať se snažíš, jak se snažíš) na přenálepkování sociální reality nestačí. Předsudky jsou bohužel zpravidla živeny z distribuce nepodložených informací, například při dopravě v MHD.

Nadtéma: Sociální politika a romská otázka

Kategorie:

- **Strukturální nerovnost v oblasti (vyloučeného) bydlení aneb Jděte mezi svý!**
- **Mýtus chudoby Romů.**
- **Nerovnost v přístupu k práci.**
- **Potřeba podpory a uznání.**

Strukturální nerovnost v oblasti (vyloučeného) bydlení aneb Jděte mezi svý!

1. R: Oni to berou podle toho, co slyšíjou a co vidijou. Třeba uslyšíjou,
2. že ty cigáni jsou horší, že bydljjou na osadách nebo tak, a už to
3. dávaj všechno dohromady.
4. T: **Mhm.**
5. F: No a ty lidi ani nemají kam jít, oni by třeba se i chtěli z toho
6. dostat, ale nemůžou. Protože k tomu nemají třeba ten přístup.
7. Jako třeba my jsme hledali byt skoro dva roky a nemohli jsme
8. najít. A nakonec jsme se museli nastěhovat na tu Bratislavskou a nechtěli jsme.
9. T: **Mhm.**
10. G: I když nechceš, tak tam prostě musíš. Jinde ti byt nedajou.
11. F: No, jako oni si mysljjou: „Aha, dobrý den“ řekneš jenom příjmení a už je konec jako.
- [...]
12. T: **Jenom se ještě zeptám. Ještě jsi [] zmínil to bydlení,**
13. **že to je taky taková otázka, která tě asi štye.**
14. F: Hodně. No, že já nevím jako, jak to říct, ale jako my fakt
15. se nechytáme skoro nikam.
16. T: **Jako do jinejch jako lokalit?**
17. F: No, přesně tak. Pokud ty budeš chtít bydlet jinde a není
18. to Bratislavská, tak nemáš šanci. *((rezolutně))*
19. L: Nemáte. *((souhlasně))*
20. F: Bud' to musí byt jeden z rodičů bílej, aby si našel dobrý bydlení,
21. aby on šel na tu prohlídku a ne mamka, protože je cigánka.
22. A to nesmi vidět celej barák, že jsme cigáni, jenom on, že

23. je bílej anebo to, že když (1) že máš nějaký kontakty a jinak se
24. prostě nechytáš. My jsme chtěli třeba bydlet na (1) v Bohunicích
25. jsme jako chtěli byt, byli jsme se tam podívat a všechno.

26. T: V paneláku?

27. F: Jo. A ten majitel řekl: „Bohužel, ale vy budete asi hluční: takže bohužel ne.“

28. G: Mamka měla kolik prohlídek v baráku, jako bytů ve městě jako, jo

29. L: =Do města se vůbec nechytáte, tam se chytne málokdo.

30. G: Ne prostě, nejste bílí, tak pro vás ne.

31. F: Jako pokud nemáš rodinnej barák a nepřemýšlíš tak, že budeš

32. mít rodinnej barák, platit si hypotéku, tak nemáš šanci.

33. R: Tak prostě si běžte mezi svýma.

[...]

34. F: My jsme bydleli skoro čtyři roky, jsme bydleli u babičky.

35. Dlouho, strašně dlouho. A až teprve teď nedávno jsme si našli

36. byt. A to bylo právě na Bratislavské: My jsme byli v Řečkovících

37. a ta majitelka byla s náma spokojená, všechno. My jsme tam

38. byli jako jediní cigá:ni v té lokalitě v Řečkovících. Měli jsme

39. pronajatej rodinnej barák a ona řekla, že by nám tu smlouvu

40. prodloužila, ale prej, že sousedí jakoby (0.5) že nechtějí mít cigány

41. na ulici. Tak nás vyhodila pryč. A to bylo, že jsme se stěhovali

42. ze dne na den. My jsme museli rychle zavolat tetě, že ať

43. nám sežene nějaký byt. Ona mi rychle něco sehnala a my jsme

44. se museli rychle nastěhovat na Bratislavskou.

Interpretace:

Téma tzv. ghetta bydlení Romů je vysvětleno jako důsledek tlaku Bílé veřejnosti, která nechce společné soužití (8, 11, 27, 30, 40). Příčinou odmítavého názoru Bílých je jejich neznalost skutečných sociálních poměrů a předsudky (1, 2: uslyšíjou, že ty cigáni jsou horší, že bydlíjou na osadách, 27: Bohužel, ale vy budete asi hluční, 30: nejste bílí, tak pro vás ne, 33: prostě si běžte mezi svýma). Snahy Romů o svobodnou volbu výběru lokality (5: oni by třeba se i chtěli z toho dostat) pro bydlení jsou zamítnuty na základě strukturální nerovnosti (6: k tomu nemají třeba přístup, 15. se nechytáme skoro nikam, 18: nemáš šanci, 29: ve městě se chytne málokdo). Nucená volba ulice Bratislavská, která je v Brně považována za romskou ulici (reálně to tak není), symbolicky odkazuje na skutečnost požadované separace od Romů (8, 10, 44). Možnost, jak si najít bydlení, je podmíněna buď majetkem (32: mít rodinnej barák, platit si hypotéku), nebo zastíráním skutečné identity (20–24). Konstrukce sociální reality, ve smyslu „jak to chodí“, je mluvčím F vysvětlena v řádcích 34–44. Příběh o čtyřletém bezkonfliktním soužití romské rodiny v pronájmu v Řečkovících byl ukončený neochotou sousedů mít cigány na ulici (40). Popis vyhazovu je vylíčen expresivně (41: nás vyhodila pryč, 42: ze dne na den).

Mýtus chudoby Romů

IR: Žijeme jako normální lidi, prostě.

1. T: Tak na druhou stranu oni si zas myslí: že prostě jako Romáci,
2. že prostě žijou v podstatě ve velkém jakoby bídě
3. F: =Aha. ((ironicky))
4. T: (1) Jo, jakože vždycky to je takový ten obrázek, prostě to dítě,
5. jak je pomalu polonahatý:
6. F: =No, ale tak to je fotka z devatenáctého století ((pohotově))
7. T: A tohle se furt jako
8. F: =To se neděje. ((rezolutně))
9. T: (0.5) Čili dá se říct, že jako (0,5) že životní úroveň, jako vaše ((ukazuje rukama))
10. jako, že si žijete dobře. Že se cítíte v pohodě?
11. L: Jo.
12. F: Jo.
13. R: Jo, určitě jo.
14. G: Žijeme jako normální lidi, prostě. ((důrazně))

Interpretace:

Výzkumník se v debatě pokusil popsat obraz vidění Romů v médiích, což je zřejmě nejčastěji přijímaný zdroj každodenního vědění Bílých. Trojí přerušení výzkumníka při pokládání otázky značí nespokojenost romského mluvčího F s prezentovaným obrazem (3, 6, 8). Kromě reakce „skákání do řeči“ lze emotivní napětí doložit použitím ironie (3: Aha), zamítnutím (8: To se neděje.) a pohotovým zasazením objektu do historického kontextu (6: fotka z 19. století). Hromadně souhlasná odpověď romských účastníků debaty na otázku jejich životní úrovně (11–14) dokládá jejich přesvědčení o emancipaci Romů v naší společnosti. Zvláště ukončení této debaty (14: Žijeme jako normální lidi, prostě.) znamená, že Romové participující na tomto výzkumu nechtějí mít svůj mediální obraz postavený na chudobě a soucitu.

Nerovnost v přístupu k práci

1. L: Třeba po telefonu vám řeknou, že třeba, že si dá s váma
2. schůzku, jakože práce, tohle (1) a když vás uvidí, ta:k
3. řekne, že ne, prostě že nemají práci.
4. T: **Jako na tu brigádu myslíš teďka?**
5. L: Že mají už třeba plno, jako.
6. G: Anebo do očí vám řekne, že Romáky nechce.
7. L: Anebo třeba uslyší vaše příjmení a prostě řekne, že ne.
8. F: „No, bohužel, my máme špatnou zkušenost s Horváthem, takže bohužel ne.“

Interpretace:

Kromě strukturální nerovnosti v oblasti bydlení romští studenti spatřují nerovnost i v přístupu k pracovním příležitostem. Mluví L, G, F každý zvlášť prezentovali způsoby odmítnutí u pracovního pohovoru. Odmítnutí se děje buď přímo na základě etnické příslušnosti (6: Romáky nechce, 8: máme špatnou zkušenost s Horváthem), nebo nepřímou (2: když vás uvidí, tak...že nemají práci.)

Potřeba podpory a uznání

IR: Něco jiného je jako být bílejší a mít základku a něco jiného je být cigán a mít základku!

1. G: Ale zas jakože jsme rádi, že třeba když jinýmu (0.5) když se mě někdo jiný
2. ptá: jako kamarád, co dělám za školu, já mu řeknu, že dělám obchodní
3. akademii s maturitou, tak úplně se diví, že jsem udělal přijímačky jakože:
4. a věří mi. Ještě do očí mi řekne: „Udělej to: ty na to máš prostě.
5. Když už ses dostal na tu školu, tak ju udělej a nevyser se na to.“ Víš jak,
6. třeba, i když tady ■■■, jo, je na takové těžké škole, tak já vím (1) já mu věřím
7. prostě, že ať to udělá. Ať něco dokáže. Aby se každé na nás nedíval,
8. tak jak se na nás teď dívá: ale aby se na nás dívali jinak.
9. F: No, něco jiného je jako být bílejší a mít základku a něco
10. jiného je být cigán a mít základku. To je úplně velkej rozdíl.
11. **T: V čem?**
12. F: Tak třeba můj kamarád je bílejší a on v prváku skončil, protože mamka
13. byla nemocná, to chápu, ona umřela. A on musel začít pracovat a on si tu
14. práci našel za dva dny. A můj další kamarád nechal školu ve druháku, a on
15. byl cigán, a šel si hledat práci, tak mu řekli: „Aha, no bohužel, my žádnou
16. práci pro vás nemáme.“ A nebylo to kvůli tomu, že (1) nebylo to kvůli tomu,
17. že skončil základku, ale spíš kvůli tomu, že je trošku přičmoudlejší
18. ((*ironicky*)) a že nebude asi nic vědět, no.

Interpretace:

V přístupu ke vzdělání, který se aktuálně týká romských studentů nejvíce, není selekce tak výrazná jako v případě bydlení nebo v případě trhu práce. Absolvování základní školy je považováno za úroveň, která pro Romy nestačí, aby se uplatnili. Naopak pro žáky ze skupiny Bílých to jistě možnosti nabízí (9, 10). Příběh studenta F (12–18) popisuje odlišný efekt přijetí člověka se základním vzděláním do pracovního poměru. U Roma došlo k odmítnutí, zatímco zástupce Bílých dostal práci za dva dny (14). Nespravedlnost v tomto případě dokládá fakt, že základní vzdělání je pro celou populaci v ČR považováno za stejné, takže nepřijetí Roma muselo být z důvodu barvy kůže (14: je trošku přičmoudlejší) a sociálního stigma či nálepky (18: nebude asi nic vědět). Nicméně studenti G a F, navštěvující střední školu s maturitou (3), si uvědomují příležitost svého sociálního vzestupu. Prestižní post dokumentují obdivná slova kamaráda týkající se zvládnutí přijímaček na SŠ (3: tak úplně se diví) a jeho podpurné

hecování (4: ty na to máš, 5: ju udělej a nevyser se na to). Student G navíc vyjádřil podporu studentovi F (6: já mu věřím) s cílem změny postoje společnosti Bílých vůči Romům (7: Ať něco dokáže, 8: aby se na nás dívali jinak).

Nadtéma: Soužití i soužení ve volném čase

Kategorie:

- ***Agresivita fans vůči Romům.***
- ***Kámoši bez rozdílů.***
- ***Nálepka cikánský zloděj.***
- ***Role podezřelého bez důkazů.***
- ***Mediální stigmatizace Romů.***

Agresivita fans vůči Romům

1. G: No, a vždycky, když stojíte na Hlavase nebo tak a oni (fanoušci Komety)
2. jdou jakoby směrem město, že jo, všichni vožralí: a tohle, prostě
3. úplně se na vás dívají a žduchají do vás.
4. **T: Jakože to cejtíš, jakože je tam nenávisť?**
5. G: Jo, je tam nenávisť. Aji když procházejou, tak prostě jdou
6. úplně, napnou se a třeba do vás žduchnou.
7. F: Jakože my jsme všichni bílí, my jdeme spolu.
8. G: Abych věděl, že tady nemám co dělat, prostě, ať jdu pryč.
9. L: Naznačují.
10. **T: Takže na hokej nechodíš?**
11. G: Ne. Ani na fotbal. To radši doma.
12. R: To si radši zahraju na playstationu. ((*všichni smích*))

Interpretace:

Se sportem je spojená i diskuse o chování hokejových fanoušků Komety na veřejných prostranstvích. Projevovaná nenávisť (5) vůči Romům je zvýznamněna příslovcem úplně (3: úplně se dívají, 6: úplně se napnou). Tzv. žduchání fanoušků (3, 6) umocněné alkoholem (2: všichni vožralí) má dle výpovědí demonstrovat jednotu a sílu Bílých (7: my jsme všichni bílí, my jdeme spolu) a zároveň se má docílit vyhnání Romů (8: abych věděl, že tady nemám co dělat). Hokej a fotbal jako veřejná zábava jsou pro Romy touto nevráživostí v Brně nedostupné. Nicméně odolnost vůči nátlaku dokumentuje poslední řádek (12), který je vtipně ukotven do prostředí virtuálních sportů.

Kámoši bez rozdílů

1. **T: Máte třeba dost známý:ch nebo kámošů nebo holek nebo takhle,**
2. **jo, prostě jako (0.5) který jsou prostě jako Neromky?**
3. L: Jo, dost.
4. R: Mám hodně kamarádů, kteří nejsou cigáni.
5. **T: Jo:**
6. R: A chovají se ke mně normálně. Jo, tak prostě ono se jim u nás

7. líbí, jak se chová:me. Nedávno mi řekl kamarád, že s náma
8. jako s černýma se baví líp než s bílýma.

Interpretace:

Na opačném pólu soužití oproti předchozím replikám z oblasti sportu stojí příklad neformálního kamarádského potkávání mezi Romy a Bílými. Binarita Černí (4: „cigáni“) a Bílí (8) je v tomto případě vyložena jako náklonnost k projevům chování u Romů (6-7: „se jim u nás líbí, jak se chováme“). Běžnost mírového soužití dokládají příslovce „dost“, „hodně“, „normálně“ (3: „Jo, dost“, 4: „mám hodně kamarádů“, 6: „chovají se ke mně normálně“).

Nálepka cikánský zloděj

1. R: Jo: přesně, třeba když máš třeba nějaký hodinky zlatý
2. prostě, přijde k vám někdo a řekne: „Prosím tě, kdes to ukradl?“
3. A jak to, že sis to koupil?“ A oni nám třeba nevěří: že jsem to
4. neukrad. Protože oni si řeknou, že každéj cigán jenom krade.
5. F: My nevíme, co to je obchod ((*pobaveně*))
6. R: Uděláme si svůj vlastní obchod. ((*všichni smích*))
- [...]
7. L: Třeba já, když jdu třeba v centru a třeba nějaký dítě
8. prostě třeba jde směrem ke mně. Tak hned ho zavolá „Pojď
9. sem!“ Jakože hned, jakože ta jeho maminka ho zavolá „Pojď
10. sem!“ Jakože at' jde jako za ní.
- 11. T: Reaguješ na to nějak?**
12. L: Prostě nereaguju.
- 13. T: Nereaguješ (1) jdeš dál?**
14. G: Prostě vím svoje, že jo, prostě:
15. R: Nebo třeba v parku, jo, třeba, úplně nějaká bílá třeba sedí,
16. má vedle sebe kabelku a vy si třeba sednete na to volný
17. místo, tak ona už hned oddělová kabelku, protože si hned
18. myslí: že vy už budete krást.
- [...]
19. G: Já jsem třeba nastoupil do šaliny a šalina začala hlásit:
20. „Dávejte si pozor na kapsáře.“
21. L: Jo: se na vás koukaj blbě, prostě.
22. G: Všichni se otočí: Nestyděl jsem se, ale prostě jsem řekl
23. „Jsem černej a nekradu, tak se na mě tak nedívejte, jo.“ Jsem jim
24. prostě řekl a prostě schválně se tomu divili a řekli, že
25. to je hovadina, to, co pustil ten řidič.

Interpretace:

Předchozí repliky popisují stvrzování symbolické nálepky romský zloděj. V příběhu mluvčího R je konstruován diskriminující automatismus Bílých považující jakýkoli dražší artikl ve vlastnictví Roma za kradený (4: každéj cigán jenom krade). Nedůvěra vůči

bezúhonnosti Romů je spojena s nevysloveným předpokladem (předsudkem), že Romové nemají peníze, protože nepracují. Logicky pak nemohou kupovat drahé věci. Právě na tuto logiku je navázána sarkastická a ironická poznámka mluvčího F (5: nevíme, co to je obchod). Absurdita z předpokládaného nepochopení každodennosti romského života vyústila v legrační návrh vytvořit si obchod čistě romský, kde již zboží nelze nevlastnit (6). Ostražitosť vůči Romům popsal mluvčí R (15–18) v reakci na přisednutí si na lavičku. Doklad ostražitosťi supluje příslovce času „hned“ (ona už hned oddělová kabelku, si hned myslí). Výpověď mluvčího L se vztahuje na očekávaný delikt vůči Bílým nebo okrádání Bílých na ulici. Autenticitu výpovědi zvýrazňuje osobní zájmeno Já. Zde (7–14) je možné spatřovat jeden ze základních faktorů etnické diskriminace v Česku. Bílé dítě je socializováno k nedůvěře vůči Romům. Tato sociální averze nebo distance byla mluvčím L přijata s nadhledem (12: Prostě nereaguju.), k čemuž se připojil mluvčí G (14: vím svoje.) Závěrečná výpověď mluvčího G opět vychází z jeho osobní zkušenosti, tentokrát v MHD. Trapnost situace a do určité míry i její vyhrocenost způsobilo okázalé spuštění varování řidičem/řidičkou tramvaje (20: pozor na kapsáře). Sociální reakce cestujících automaticky upře zrak na Roma (21: na vás koukaj blbě, 22: všichni se otočí). Duchapřítomnost a odvaha mluvčího G v podobě veřejného prohlášení (22: nestyděl jsem se a řekl) jej osvobodila z nařčení, že je zloděj. Obsah prohlášení G rozdělil nejprve do zpochybnění předsudku (23: Jsem černej a nekradu) a poté vyzval cestující k reakci (23: se na mě tak nedívejte). Tímto (ilokučným) aktem přesvědčil cestující k vyvolání nějaké reakce (24: se tomu divili, 25: řekli, že to je hovadina, co pustil ten řidič).

Role podezřelého bez důkazů

IR: Preventivně chod' k doktorovi, ne do obchodu!

1. F: Ale to není jenom ve škole, to je všude. Jdeš do obchodu
2. a kontrolujou tě, jak kdyby nevíš co. A ty máš prostě
3. G: =Jdu si koupit něco na sebe a hlí:dač jde třeba za mnou, jo:
4. F: Kam máme chodit? Mám si pořídit vlastní cigánský obchod?
5. Nebo já nevím. ((*všichni smích*))
6. R: Cigánský obchod. Hej, musíme si pořídit vlastní cigá:nský obchod.
7. G: Jdu do obchodu a on je jak můj stín. Kam jdu, tak tam jde i on.
- 8. T: Řekl mu to někdy?**
9. G: Když jsem odcházel, tak jsem mu řekl, že se o mě bát nemusí,
10. že prostě nekradu. Že proč bych to dělal. Oni to prostě
11. nerespektujou, má: strach, že jsem černej, že můžu něco vzít,
12. tak prostě jdou za mnou.
- [...]
13. F: No, ale oni to nechápou. Nebo já jdu s mamkou a máme
14. prostě nakoupit, jako jí:dlo, a oni jdou vedle nás, prostě ((*udiveně*)).

15. Furt, na každým kroku: Mamka že „Co se děje?“
 16. **T: Řekli jste jim někdy něco, těm lidem?**
 17. F: No tak jasně, tak si nenecháme srát na hlavu, ne:
 18. **T: A co oni?**
 19. F: „No nic, nic, nic, nic, já tady jsem preventivně.“ Ale preventivně
 20. ty musíš tak na prohlídku k doktorovi jako. ((*všichni smích*))

Interpretace:

Stigmatizace Romů je účinná ve chvíli, kdy se stává součástí obecně sdíleného vědění a automaticky se provádějí preventivní opatření, například při každodenní potřebě obstarat si potraviny. Role podezřelého (2: kontrolují tě, jak kdyby nevíš co), případně neprávem obviněného, je dle uvedených výpovědí zřejmě romským pravidelným rituálem (1: to je všude). Satiricky laděná nutnost pořídit si cigánský obchod (4, 6) v podstatě reaguje na (v této ukázce) nevyslovený tlak rasistů, že Romové mají bydlet, vzdělávat se, pracovat, stravovat se a trávit volný čas v segregaci. Pocit nedůstojného postavení Romů se projevuje viditelným fyzickým, nikoli jen kamerovým sledováním v obchodech. Výraz „jde za mnou“ (3, 7, 12, 14) nebo „furt, na každým kroku“ (15) ztělesňuje disciplinační moc, Foucaultovsky vyjádřeno. Emancipace, resp. kritické uvědomění si svého nevýhodného postavení žití v útlaku, demonstruje otevřené odmítnutí role zlodějí (9, 17). Repliky romských studentů byly „klasicky“ ukončeny vtípnou poznámkou odkazující na alternativní prostory, kde je třeba dělat prevenci (20).

Mediální stigmatizace Romů

1. R: Nebo teďka v tom létě v tom Janáčkovým divadle, tu
 2. vodu jakože, tu trávu. Byli tam cigáni jakože, a
 3. hned to dávali všichni, jakože ti bílí to dávali na
 4. Internet a psali, že to je nějaký cigánský brněnský koupaliště,
 5. jo, prostě. Už z toho dělali nějakou...
 6. F: =A bylo tam plno bělochů a my jsme nenapsali: „Je to bílý bazén.“
 7. R: ... a chodili tam víc bílých, než cigánů prostě.

Interpretace:

Obdobně jako v případě cestování v MHD se terčem posměchu stalo koupání romských dětí v nově postavené fontáně. Koupání zdarma a k tomu na prostranství určeného k vycházkám posloužilo jako další mediální důkaz (3: to dávali na Internet) o povaze Romů, kteří nepracují, a proto z nedostatku financí využívají jiné dostupné možnosti (4: to je nějaký cigánský brněnský koupaliště). Nebezpečí mediální prezentace mj. spočívá v jejím masovém

sledování. Rozhořčení ze zaujatosti vůči Romům mluvčí F i R vyjádřili poznámkou o větší účasti dětí ze skupiny Bílých (6: bylo tam plno bělochů, 7: chodili tam víc bílých).

Nadtéma: Sociální rozhodnutí

Kategorie:

- *Naučená sociální reakce.*
- *Životní volba je individuální.*
- *Řešte sebe, ne druhé!*
- *Sociálka je volba pro každého.*

Naučená sociální reakce

IR: Dělán prostě nezám.

1. **T: Ty bílí že votravujou (0,5) jo: Co s tím děláš ty?**
2. L: No, prostě já (0,5) nic, prostě se, prostě (1) nezám.
3. **T: Mhm, jako že se neúčastníš ničeho?**
4. L: Ano.
5. **T: A jde to?**
6. L: Jde to. *((klidně))*
7. **T: Takže když tě někdo napadne (1) slovně třeba, tak co?**
8. L: =Tak prostě si toho nevšímám a prostě se učím dál. Prostě stejně,
9. kdybych se do toho pustil, tak stejně bych za to mohl já.
10. G: =Je to dost nepříjemný.
11. **T: Hm.**
12. G: Dělán: nezám.
13. **T: Nezám? Kašleš na to?**
14. G: Jo, prostě dívej se na mě, dobře. Ale tak dokud mi něco neuděláš
15. nebo neřekneš mi něco, tak prostě pohoda:

Interpretace:

V ukázce debaty je romskými mluvčími L a G popsána jejich naučená sociální reakce (2: prostě nezám, 8: si toho nevšímám, 12: dělám nezám) na provokace ze strany Bílých ve škole (1: že votravujou, 7: tě někdo napadne, 14: dívej se na mě). Tato reakce je vyvolána očekávaným důsledkem (9. stejně bych za to mohl já). Kontradiktoricky je ale zmíněna varianta připravenosti útoky vrátit (9: kdybych se do toho pustil, 14: dokud mi něco neuděláš). Efekt této sociální reakce založené na principu nenechat se vyprovokovat mluvčí i přes prožívanou nelibost (10: dost nepříjemný) hodnotí jako úspěšnou (6: jde to, 14: dobře, 15: prostě pohoda).

Životní volba je individuální

1. T: Máte to takhle, jakože jste výjimkou s tím svým názorem
2. třeba, jo: mezi svýma jako vrstevníkama anebo i ostatní spíš to tak viděj?
3. F: V dnešní době to tak prostě je. To je jako mezi bílýma. Proč (1)
4. jakože (1) nás je sice míň a měli bysme se třeba víc setkávat
5. a tak podobně, a řešit to spolu nebo tak, no, ale jako
6. polovina z nich nechce, nemá tu potřebu.
7. R: Tak někteří to mají jako tak, že myslíjou stejně jak my: ale někteří na to serou.
8. T: Je mně to jasný, no: A teďka co s tím? Jakože
9. R: =Tak je to jejich život.
10. T: Staraj se o sebe prostě.
11. L: Každěj má svůj život.

Interpretace:

Vedení debaty s příslušníky velkých sociálních skupin o jejich životě je vždy náročné z důvodu generalizování různých hodnocení. Otázka výzkumníka směřovala k myšlence podpory absolvování školního vzdělávání na cestě k vyšší sociální mobilitě Romů (1: jste výjimkou... mezi svýma vrstevníkama?). Názor mluvčího F byl vedený snahou o dosažení normality Romů (3: to je jako mezi bílýma), k čemuž měl pomoci i argument o potřebě se vzdělávat (6: polovina z nich nechce). Mluvčí R podpořil argument pikantnějším vyjádřením (7. někteří na to serou). Diskursivně tak oba romští mluvčí dosáhli uspokojivé odpovědi ve smyslu, že nízká míra vzdělanosti Romů souvisí s jejich životní volbou (9–11). Je důležité poznamenat, že kontext této debaty se netýkal forem diskriminace (viz výše), ale měl spíše rovinu školní neúspěšnosti a nezájmu o studium u Romů. Stranou debaty zůstal například fakt ukončování povinné školní docházky nebo docházky do ZŠ praktických. Kontext debaty tak vycházel z motivace studenta na úrovni středoškolského studia.

Řešte sebe, ne druhé!

IR: Každý jdeme svou cestou.

IR: Řešte sebe, ne druhé!

1. T: No, ale tak jenom to, jak jste jako mluvili o tom, že vás štvě
2. ten jako rasismus a takový to, že u tebe předpokládají, jako že seš
3. blbe:j, jo: u tebe zas, že nemá:š prachy a takhle. Jakým způsobem
4. vlastně jako to řešíte, jo: Přesvědčujete ty lidi nebo na ně spíš
5. kašlete a už se s nima nebavíte? Nebo jak to máte?
6. F: Můžu říct jenom jedno? Já nemusím nikoho přesvědčovat.
7. T: Ka:šleš na to prostě?
8. R: Ať si myslíjou, co chcou.
9. F: Ne, já na to nekašlu, každý jdeme svou cestou, a to, jestli já zakončím
10. na základce anebo to, jestli já jdu na sociálku to je přece moje věc.
11. T: **Mhm.**
12. F: A já si myslím, že v dnešní době ti lidi řeší jenom to (1) řešijou
13. druhý lidi, a neřeší: sebe.

14. T: To je pravda.

15. F: A jako proč oni maj (1) Asi mají má:lo práce, aby jako řešili ty
16. druhý lidi. Já nevím, ale oni neřešijou: sami sebe, řešijou ty druhý:
17. a jako každěj máme svůj život. A to, že jsme na sociálce ještě
18. neznamená, že jsme špíny nebo něco blablbla. Ale oni ani
19. neznají tu situaci, jo: Že oni si myslí: aha: on je na sociálce, aha: a
20. všichni nemakají, a neví třeba to, že před měsícem můj taťka
21. třeba pracoval a teď je na sociálce kvůli tomu. Oni jako si myslí:
22. že to, ale přitom jako ta sociálka je otevřená: pro všechny, to není
23. jenom pro cigá:ny.

24. T: Mně je to jasný no:

Interpretace:

Osočování ze strany Bílých tvoří kulturní pozadí každodennosti Romů. Mluvčí R projevil očekávanou reakci (8: Ať si myslíjou, co chtěou.). Obsah hovoru se však stočil z pozice osobní obhajoby do pozice kritiky přístupu Bílých. Tato kritika vycházela u mluvčího F ze sebevědomého postavení občana, který si zaslouží uznání (6: Já nemusím nikoho přesvědčovat, 9: já na to nekašlu, každý jdeme svou cestou). Otázku životní strategie postavil do roviny osobního rozhodnutí každého člověka/občana (10: to je moje věc, 17: každěj máme svůj život), které nemá nikdo právo hanlivě komentovat (12, 16: řešijou druhý lidi a neřeší sebe, 15: asi mají málo práce). Symbol sociálky jako charity pro podřadné lidi (18: ještě neznamená, že jsme špíny) odmítl jako nepochopení podstaty této instituce (22. sociálka je otevřená pro všechny, 23: není jenom pro cigány). Předsudek Bílých (19: aha a všichni nemakají) vůči Romům propojil s jejich pochybnou orientací v oblasti strukturální nerovnosti a trhu práce v české společnosti z pozice Romů (18: ani neznají tu situaci, 20: před měsícem můj taťka pracoval).

Sociálka je volba pro každého

1. T: Mhm. A když se třeba potká:te jako s těma, který:
2. jako fakt nemakaj, a který: to prostě nějak vzdali z
3. nějaký:ho důvodu, jo, a fakt jsou na těch dávkách
4. a ty děcka na to kašlou. Jako vyhejbá:te se jim?
5. Nebo jste s nima v pohodě: Nebo jak to máte?
6. F: Tak proč bysme se spolu neměli bavit, kvůli tomu,
7. že je na sociálce?
8. R: To už je jejich věc.
9. L: Každýho věc to je.
10. T: Jo: takže vlastně nemáte s nima problém:m.
11. F: Ne, proč?
12. G: Každěj cigá:n *chce práci, ale vysere se na to*, protože
13. L: =To prostě ne, že by cigáni nechtěli pracovat, oni by chtěli.
14. ale nemajou takový: ty možnosti, prostě. Seš černej (1).

15. Neměli na výběr, prostě.
16. G: Někdo nejde ani studovat prostě, jelikož ví: že je černe:j,
17. a ať má školu, jakou chce, tak prostě nebudem nic, prostě. ((*naštvaně*))

Interpretace:

Odlišná studijní aspirace není podle romských mluvčích překážkou pro sociální družení mezi Romy (6: Proč bysme se spolu neměli bavit?). Volbu pro školu, práci nebo pro pobírání sociálních dávek mluvčí hodnotí jako osobní svobodné rozhodnutí, které sociální systém v ČR umožňuje (8: To už je jejich věc. 9: Každýho věc to je.). Do jisté míry provokativní dotazy výzkumníka (1–5, 10) byly postaveny na předpokladu tendence sociálně se vymezovat vůči jinakosti uvnitř vlastní skupiny, zvláště když patří svou činností ke skupině, která si zaslouží uznání. Reakce romských mluvčích však neproběhla podle předpokladů (výzkumníka) se pochválit, ale solidárně upozornili na horší podmínky Romů kvůli barvě pleti, resp. na nerovný přístup k zaměstnání a na absenci společenského uznání (12: Každý cigán chce práci, ale vysere se na to, protože nemajou takový ty možnosti, 16: nejde ani studovat prostě, jelikož ví, že je černej, 17: ať má školu, jakou chce, tak prostě nebudem nic).

Nadtéma: Vzdělanostní reprodukce nebo produkce?

Kategorie:

- ***Kritické uvědomění.***
- ***Motivace ke studiu, ale černej zůstane černým.***
- ***Absence know-how.***
- ***Stigma úspěšného Roma.***

Kritické uvědomění

1. G: A jelikož to vidíme i u té: mamky, jakože od rodičů, jak se
2. k nim chovají: jak s nimi zacházejí prostě, tak vidím, že
3. prostě nechci, aby se se mnou tak jednalo. Tak prostě chcu si
4. udělat, aby se se mnou zacházelo líp, prostě:
5. F: Ale my nejsme zaostalí, jakože my umíme komunikovat
6. a všechno, ale jako proč se k tobě chovají tak, jakoby
7. že: „Aha: no:“ ((*ironicky*))

Interpretace:

Z výpovědi mluvčího G a F vyplývá požadavek na rovný přístup (3: nechci, aby se se mnou tak jednalo, 4: chcu si udělat, aby se se mnou zacházelo líp) a akceptaci normality (5: my nejsme zaostalí) při kontaktu s Bílými. Podstatné je kritické zhodnocení podřadného sociálního postavení Romů (1: to vidíme u rodičů, 2: jak s nimi zacházejí) a rovněž aktivní přístup nabourávající aktuální mocenské rozložení ve společnosti (3: chcu si udělat, 5: my

umíme komunikovat). Rétorické ukončení kritiky nerovného přístupu (6: Proč se k tobě tak chovají?) je doplněné odmítavým a degradujícím konstatováním (7: Aha, nó!). Zde je skrytě vyjádřeno rozpoznání Roma, což samo o sobě už vytváří jakostní nálepkou podřadnosti a neschopnosti.

Motivace ke studiu, ale černej zůstane černým

IR: Chceme dokázat, že na to taky máme!

IR: Cigán obloženéj zlatem, je pořád cigán.

1. T: Jaká je vaše motivace (0.5) prostě je to tím, že jste jako nasraný:

2. na to, že v ty společnosti furt jako vás někdo jako bu:zeruje?

3. Anebo spíš je to jako fakt jenom čistě vaše ú:vaha, že chci

4. si žít dobře? Kdybyste to měli tyhle ty dvě varianty

5. F: =Obojí.

6. L: =Obojí.

7. T: Obojí. Jo:

8. L: Jako chcem dokázat prostě, že třeba na to taky má:me a že

9. jsme třeba (0.5) že jsme, jakože černí: ale prostě, že ať se

10. na nás koukají jinak. Prostě nejsme, jakože ty třeba, nemáme

11. práci nebo tohle, ale prostě, že to chcem dokázat.

12. F: Ale my si nemusíme nic dokazovat.

13. G: Můžeš byt inženýr, všechno (0.5) ale seš černej, tak se:š černej,

14. budou se na tebe dívat furt tak.

15. L: Jako jo, ale tak ukázat, že na to taky má:me. Ukázat jim prostě,

16. že třeba na to máme a tohle

17. T: =Že se můžeš mít líp. Takže by to bylo takový uspokojení:

18. kdybys prostě vydělal těžký prachy a teďka jako bys šel do

19. obchodu (0.5) nebo jako bylo by to tam tak, nebo spíš na to furt kašleš?

20. F: Ale bylo, ale tak jako může být cigán obloženéj zlatem, ale

21. tak pořad bude cigá:n, jakože víš, tady v tom.

22. T: Jakože se nic nezmění?

23. F: Co se na tom změní jako: Oni tě budou pořád brát jako

24. většinu těch cigá:nů, co nemakají jako, jo:

Interpretace:

V debatě o motivaci ke studiu došlo k prolnutí dvou sousledných binarit. Na základě rasového dělení na Bílé a Černé byla konstruována binarita reprezentující odhodlání dokázat sobě i společnosti, že na to mám a zároveň reprezentující skepsi vůči symbolickému členskému kategorizování do role nepracujících cigánů. Východiskem debaty byla otázka výzkumníka (1–4) na motivaci měnit k lepšímu své životní postavení. Strategie výzkumníka při pokládání otázek (1–4, 17–18) stála na nabídce různých variant. Romští mluvčí se snaží docílit uznání od Bílých (9: ať se na nás koukají jinak), a to svým aktivním přístupem (11: chcem to dokázat, 15: na to taky máme). Zároveň si mluvčí uvědomovali prioritu nastavení

pozic rovného s rovným (12: my si nemusíme nic dokazovat). Motivaci ke změně vlastního postavení formulovali nejprve kvůli vlastnímu uspokojení a teprve potom očekávali efekt společenského dopadu. Kontradiktory však setrvali na skepsi, že se poměry ve společnosti měnit nebudou (13. seš černej, tak seš černej, 21: pořád bude cigán, 24: brát jako většinu cigánů, co nemakají).

Absence know-how

1. F: Nemají to prostě (0,5) jak to říct, že nemají to vědění, no:
2. L: =Vědění, no.
3. T: **Vědění v čem?**
4. L: No jako v těchhle situacích, jako.
5. T: **Jo, že si nemají, jak vydělat peníze, protože vlastně nemají to vzdělání?**
6. L: No.
7. T: **A v čem to mají ještě těžší? Jako rodiče, když jsme u rodičů (1) Oproti vám třeba.**
8. F: No, že třeba naše (0,5) nebo všichni celkově, romský rodiny se zaměřujou
9. na vý:chovu dětí.
10. T: **Mhm.**
11. F: A to trvá třeba i dvacet, třicet let. A oni se zaměří třeba jen na tu rodinu.
12. T: **Mhm.**
13. F: Že těžký je dělat pět věcí zaráz. Starat se o rodinu, jsou tam nějaký:
14. problémy třeba nevyřešený: a tak dál.
15. G: Živit tu rodinu.
16. F: No, živit tu rodinu a tak dále, no: Že to není jako jednoduchý: no.
17. A že to dolíhá: i na nás, že my se musíme už taky začít starat.
18. T: **Mhm.**
19. F: Že já třeba chodím po škole na brigády, protože musím mámě třeba
20. přispívat na nájem a tak.

Interpretace:

Rozvětvenost romské rodiny (11: výchova trvá i dvacet, třicet let), nízká míra vzdělání (5: nemají to vzdělání), nekvalifikované pracovní pozice (5: nemají, jak vydělat peníze) jsou romskými studenty jmenovány jako faktory, které způsobují reprodukci sociálního statusu z generace na generaci. Vědění (1–4) je v tomto případě chápáno šířeji jako znalost prostředí a dovednost se v tomto prostředí úspěšně uplatnit. Priorita péče o rodinu (8, 11, 13) je chápána izolovaně (13: těžký je dělat pět věcí naráz). Živení rodiny (15, 16) bez dostatečného výdělků nutí i dospívající členy rodiny vydělávat, což může způsobovat jejich školní potíže například s docházkou nebo se známky, případně s únavou a následnou motivací překonávat překážky.

Stigma úspěšného Roma

1. F: No: protože třeba já: nevím, ale já si třeba s těma bílýma
2. učitelkama nerozumím, upřímně.
- 3. T: Co ti na nich jako vadí: nebo co jim vadí na tobě?**
4. F: No, že třeba (0,5) že toho dělám strašně moc. Já nevím, ale
5. jakože toho dělám moc a že bych měl s tím přestat. A já říkám
6. „Co byste po mně chtěla? A to je přece můj život, ne?“ A vona
- 7. T: =Jakože makáš?**
8. F: (1) že maká:m, že má:m různé projekty a tak, oni to všichni o
9. mně tam vědí: Tak já jsem jedinej cigá:n na škole, takže o
10. mně ví všechno, že: A oni jakoby to strašně prožívají, že třeba
11. oni (0,5) když jsem přišel do školy, tak oni se hned zezačátku
12. ptali: „Co dělají rodiče?“
- 13. T: Necítíš třeba v tom, že třeba jako že se o tebe zajímali?**
- 14. Jako cítil jsi spíš, jakože to je negativní? Když se takhle bav**
15. F: =No, v negativním smyslu, protože oni si mysleli jako, že nic nedělám.
- 16. T: (1) jako taks to cítil, že prostě tě chtějí dostat do úzký:ch, jako?**
17. F: No, že jakoby a znáš tamto a znáš tamto a ty to asi vědět
18. nebudeš, ne: A takový jako otá:zky, tak říkám: „Aha: a v čem jsem
19. jinej já oproti vám?“ (*dotčeně*)

Interpretace:

Mluví F, ačkoli zažívá úspěchy ve škole, stihne i brigády (4: toho dělám strašně moc, 8: mám různé projekty), stále cítí stigma výjimečného Roma, kterého je třeba učitelsky „prozkoumat“. V jiné části své výpovědi však kontradiktoricky přiznává, že má špatné známky a z matematiky propadá. Dotazy (12: Co dělají rodiče?, 17: Ty to asi vědět nebudeš, ne?) a námitky učitelek (5: že bych měl s tím přestat, 10: jakoby to strašně prožívají) tak vnímá jako vměšování do svého života (6: Co byste po mně chtěla? A to je přece můj život, ne?). Je si vědom své ojedinělé pozice (9: jsem jedinej cigán na škole), což v reakcích na svou osobu transformuje do negativního hodnoticího modu (15: si mysleli jako, že nic nedělám) a do protiargumentace (18: V čem jsme jinej já oproti vám?). V jeho výkladu se neobjevuje ocenění jeho práce nebo uznání rovného přístupu ze strany učitelek (1: s těma bílýma učitelkama si nerozumím), což pravděpodobně zesiluje antagonismus vůči Bílým obecně.

Nadtéma: Zdroje konfliktů ve škole

Kategorie:

- **Obvinění Roma z pozice gadžovského předsudku.**
- **Cílený konflikt.**
- **Bílé učitelky nám nevěří.**
- **Protekce vyvolených.**
- **Devalvující prognózy.**

Obvinění Roma z pozice gadžovského předsudku

IR: Tys byl ráno poslední v šatně, kde jsou ty boty?

1. R: Třeba jen teďka (1) minulej týden su ve škole, ta:k prostě

2. kamarádce někdo vzal boty, někdo ju okradl, nový: boty a
3. prostě učitelka (1) já jsem šel ze školy, o půl jsme končili
4. a učitelka mi volá, že se má:m vrátit zpátky, tak jsem se vrátil
5. a ona mi říká „Tys byl rá:no poslední v šatně, kde jsou ty boty?“
6. Říkám prostě „Já na ty boty ani nešáhnul! Nemá:m zapotřebí
7. brát někomu boty, já mám svoje boty a k čemu by mně byly
8. její boty?“ No pak učitelka prostě to napsala a neřešila to,
9. a druhý den se zjistilo, že to měla uklí:zečka u sebe, jo: ((*podrážděně*))
10. No, tak jak to prostě mů:žou říct na mě, že jsem tam byl
11. poslední? Že jsem jí to prostě vzal, jo:
- 12. T: A omluvila se ti, nebo ne?**
13. R: Byli tam asi čtyři žáci, já jsem byl jedinej z nich cigá:n,
14. no tak si řekli „Mohl to vzít o:n, když byl aji poslední v šatně.“
- 15. T: Mhm. A omluvila se ti, nebo ne, potom?**
16. R: To ne: já už jsem šel dom prostě a už jsem se s ní o tom
17. nechtěl bavit prostě. Říkám „Vy si myslí:te, že jsem to vzal já:
18. tak proč tam nenastavíte kamery, abyste viděli do těch šaten?“

Interpretace:

Konstrukce obvinění z krádeže ve školní šatně (2: kamarádce někdo vzal boty, někdo ju okradl) je postavena na předsudku, že všichni Romové kradou (14: si řekli...mohl to vzít on). Jednání učitelky, popisované romským mluvčím R, bylo založeno na jednoznačném stigmatizujícím obvinění (4: učitelka volá, že se mám vrátit, 5: Tys byl ráno poslední v šatně, kde jsou ty boty?, 13: byli tam asi čtyři žáci, jsem byl z nich jedinej cigán) bez snahy něco řešit (8: učitelka to prostě napsala a neřešila to). Vyjasnění situace (9: druhý den se zjistilo) nedopadlo smírem a omluvou, ale naopak pocitem křivdy (16: už jsem se s ní o tom nechtěl bavit). Své rozhořčení mluvčí R zdůraznil rétorickými otázkami (7: K čemu by mně byly její boty? 10: Jak to prostě můžou říct na mě? 11: Že jsem jí to vzal? 18: Proč tam nenastavíte kamery?) a svou obhajobou (6: Já na ty boty ani nešáhnul! Nemám zapotřebí brát boty).

Cílený konflikt

1. G: Prostě: že (0,5) tak to je jasný: že prostě celá třída se baví, já jsem
2. ticho: a jenom se otočí:m a můžu za všechno já.
3. R: =Tak to mám aji já ve třídě.
4. G: Tak se otočím a můžu za všechno já: A tamten může ská:kat třeba
5. aji z okna, jo, a neřekne jim nic.
6. R: Jo: přesně.
- 7. T: A když třeba, nevím (1) řeší se to většinou tak jako: že se pozvou**
- 8. ty rodiče nebo takhle jo, když teda**
9. R: =Anebo když je nepozoruješ, tak mi vyhro:žujou
- 10. T: =Jo? A jak?**
11. R: Že dostanu podmíněčné vyloučení a

12. T: =Až tak?
 13. R: (0.5) jo.
 14. T: A ty to vnímáš jako tak, že v podstatě jako ten bordel: I jako neděláš,
 15. a ostatní že to dělají.
 16. R: Tak prostě oni ty učitele to vyprovokují, abyste ten bordel dělal, že jo:
 17. G: =No.
 18. T: **Jo takhle:** ((*překvapeně*))
 19. R: Třeba celá třída je na telefonech, jo: a já jsem bez telefonu, a dám
 20. si telefon a učitelka mi ho zabaví a jim to nechá. Tak pak si co mám
 21. myslet, že: když jim to nechá a mně to
 22. T: =Jo.
 23. R: (1) a když se ozvu, jako proč mi to bere, tak mně vyhrožuje, že půjdem
 24. za zástupcem. Dám ti ředitelskou důtku a takový.
 [...]
 25. F: Jo? No, a jak to teda je?
 26. R: Třeba když někdo dělá v hodině bordel, celá třída, a já jsem ticho:
 27. tak (0,5) ozvu se, tak teprv na mě začne křičet učitelka a je nechá tak.
 28. Je to všechno jenom o mně a o nich ne.
 29. F: A ty seš jedinej cigán ve škole? Jakoby v tý třídě?
 30. R: Ne, my jsme tři nebo čtyři. A protože tam jsou skupinky, třeba dělají
 31. v hodině (1) vyrušují, a já nic, a učitelka čeká jenom, až já promluvím.
 32. Až promluvím, tak začne na mě křičet.
 33. F: A není to tím, že třeba děláš bordel ty furt?
 34. R: Ne, to není tím.
 35. G: Ne. ((*smích*))

Interpretace:

Popisy nespravedlivého přístupu ze strany bílých učitelů jsou vystaveny na binaritě benevolentního či promíjejícího přístupu vůči přestupkům bílých žáků a penalizujícího přístupu vůči romským žákům (27: teprv na mě začne křičet učitelka a je nechá tak, 28: Je to všechno jenom o mně a o nich ne, 31: učitelka čeká jenom, až já promluvím, 2, 4: jenom se otočím a můžu za všechno já, 5: neřekne jim nic, 20: učitelka mi ho zabaví a jim to nechá). Jmenované repliky lze chápat jako projevy rasové šikany (9: tak mi vyhrožují...že dostanu vyloučení, 16: učitelé to vyprovokují, abyste ten bordel dělal, 24: mně vyhrožuje... dám ti ředitelskou důtku). Mluvčí zde nepopírají vlastní přestupky vůči školnímu řádu, ale upozorňují na rozdílný způsob řešení přestupků učitelů. První část výpovědi je vyslovena rovněž v duchu stížnosti. Mluvčí G a R v rámci spolupracujícího diskursu vytvořili kromě oceňování slov druhého kolegy (1: tak to je jasný, 3: tak to mám aji já, 6: Jo, přesně) i bizarní příklady toho, co je skupině bílé prominuto (26: prostě celá třída se baví, 5: tamten může skákat aji z okna). Ve druhém úryvku lze nalézt zajímavý obrat vedení debaty. Aby nedošlo k nálepce „ubřečeného chlapce“, vyslovil mluvčí F humornou poznámku (33 na adresu stěžujícího si kolegy R, čímž jednostrannost výpovědi dostal do roviny odlehčení (35).

Bílé učitelky nám nevěří

IR: Oni v nás prostě nevěří.

1. R: Tak to je úplně jinačí prostě, v tom romském muzeu, tam
2. vás podporujou, nabuzují, motivují vás, toto, ale tam na vás
3. řeknou jenom: „Stejnak vyučíš se devítku a pak skončíš někde na
4. pracáku,“ a to je všechno.
5. G: „Tak na co bych se měla tady s tebou učit?“
6. R: Třeba jak jsme byli u nás na základce, tak učitelka řekla
7. „Stejnak vás prospěje a vyjde školu maximálně tak tři lidi a zbytek
8. skončí někde to.“ ((*máchně rukou*))
- 9. T: Co vy na to: Reagujete na to nějak, nebo mlčíte?**
10. R: Tak jak to může vědět, že to neuděláme, že to udělají tři lidi?
11. To nemůže vědět prostě, ale oni jsou jistí: že to
12. L: =Oni v nás prostě nevěří: že bysme třeba dokázali, jakože tu
13. střední školu, dodělat nebo tohle.

Interpretace:

Srovnání lidského přístupu (1: to je úplně jinačí) v Muzeu romské kultury (2: vás podporují, nabuzují, motivují vás) a degradujícího přístupu na základní škole (3: skončíš někde na pracáku, 5: Co bych se měla tady s tebou učit? 7: stejně zbytek skončí někde) tvoří jádro sdělení romských studentů. Výpověď de facto naznačuje, že romský student musí na cestě k uplatnění se ve společnosti projít nepřejícím prostředím v povinném vzdělávání (10: jak to může vědět, 12: Oni v nás prostě nevěří). Paradoxně však tato nedůvěra může úspěšně nabudit motivaci ke vzdělávání a k překonání veškerých překážek (12: bysme dokázali tu střední školu). Podpurná činnost a důvěra slouží jako odrazový můstek.

Protekce vyvolených

IR: Kdybych ja ji nepodporovala jako rodič, tak ona prostě upadne.

1. G: No já jsem s tím měl problém, protože jelikož věděla učitelka,
2. že tamten má z matematiky čtyřky, tak šla za ním a pomáhala
3. mu. A když to viděla u mě, tak prostě řekla: „Nauč se to sám,
4. sežeň si doučování.“
5. R: Nebo řekla: „Snaž se víc.“
6. G: I když jsem se snažil, tak prostě nic víc. Takže proto
7. jsem začal chodit na to doučování.
8. F: A mně třeba ve škole nejde matematika a na mě se nikdo nezaměří:
9. Buď to umíš, nebo to neumíš a čau
- 10. T: Mhm.**

Interpretace:

Problémy s prospěchem romských žáků jsou součástí jejich symbolického nálepkování, které Romy obecně řadí do pozice intelektově podprůměrných občanů. Mluvčí G vyjádřil nesouhlas s jednáním učitelky, která podpořila pouze bílého žáka (2: šla za ním a pomáhala mu), ačkoli sám měl podobné vzdělávací výsledky. Tuto nerovnost dle rasového rozlišení blíže nevysvětlil, pouze sdělil zamítavé reakce učitelky vůči své osobě (3: Nauč se to sám, 4: sežeň si doučování, 5: Snaž se víc). Romští žáci G a R tímto příběhem poukázali na svou těžší životní cestu, nicméně nerezignovali a mluvčí G si pomoc obstaral jinde (7: jsem začal chodit na doučování). Mluvčí F rovněž vyjádřil ze své zkušenosti příklad odmítavého přístupu školy (8: na mě se nikdo nezaměří, 9: umíš nebo neumíš a čau).

Devalvující prognózy

IR: Ty tu školu nedáš.

1. F: Jako co mi říkaly učitelky „Ty tu školu nedáš:š,“ a už jsem ve třetáku.
2. **T: Mhm. Pořád ti to ří:kaj nebo**
3. F: =Říkaj mi to, že třeba (1) já nemá:m moc dobrý známky, jo:
4. A oni ke mně, jakože (1) má:m rok před maturitou a oni mi
5. řeknou: „Ty neodmaturuješ.“ Tak co si o tom mám myslet, že:
6. Jakože já se snažím strašně moc, ale to učivo je strašně moc
7. těžký: A oni ti řeknou jako „No: já bych ti doporučil přestoupit na
8. jinej obor,“ nebo něco, a ty už seš ve třetáku, tak co máš dělat? Máš skončit?
9. **T: Mhm.**
10. G: Mně to taky jako říká: učitel. Já su na obchodní akademii a ří:kají mi,
11. že to nedám, že at' jdu radši na prodavače v pololetí. Já jsem jim
12. řekl, že prostě ne, že to je moje rozhodnutí: že jsem udělal
13. přijímačky, že tady chcu být a že tuhle tu školu chcu, prostě, že
14. tenhle ten obor chci, at' mi do toho nemluvíjou.
15. **T: Mhm.**
16. G: Že je to prostě moje rozhodnutí, a já jsem jim řekl, že chodím na
17. doučování, tohle. A tak pořád je to:

Interpretace:

Sebenaplňující předpovědi o neúspěšném konci romských žáků na SŠ jsou z pedagogického hlediska odsouzeníhodné (1: Ty tu školu nedáš. 5: Ty neodmaturuješ. 7: doporučil bych ti přestoupit, 10, 11: říkají mi, že to nedám). Oba mluvčí F i G si zvolili za cíl dokončit střední školu. V argumentaci mluvčího F je zastoupen racionální zřetel vlastních limitů (3. nemám moc dobrý známky, 6: učivo je strašně moc těžký), ale i touhy se postavit překážkám (1: už jsem ve třetáku). Položené otázky v kontextu výpovědi spíše jen doplňují podráždění volných stránek (5: co si o tom mám myslet 8: co máš dělat? Máš skončit?). Mluvčí G se vůči tlakům k odstoupení na lehčí studium obrnil vírou ve vlastní rozhodnutí (12,

16: to je moje rozhodnutí,) a zejména vnitřní motivací (13: tuhle tu školu chcu, 14: tenhle ten obor chci). Zdánlivou tvrdohlavost (14: ať mi do toho nemluví) vyvrátil argumentem o chození na doučování (17).

Nadtéma: Fungující modely jednání

Kategorie:

- ***Odlišný osobnostní přístup učitelů k Romům.***
- ***Ocenění snahy romských žáků.***
- ***Podpora od Muzea romské kultury.***
- ***Bílá škola rozvíjí, romská škola je snadná.***

Odlišný osobnostní přístup učitelů k Romům

1. F: No, ale problém tam zatím není: jo, to, jak jsem tam už třetí:m rokem,
2. oni mě všichni znají a nemají se mnou problém. Ale vždycky je
3. to tak, že se třeba (0,5) ti učitele se k tobě chovají, (1) mají k tobě
4. jinej při:stup než k těm bílým no, prostě. Protože víjou: že oni (0,5) že ti
5. učitele jsou bílí, oni jsou bílí, takže jsou (0,5) jakoby jsou (0,5) chovají:
6. se k sobě stejně, protože znají tu svou kulturu jakoby, jestli mě chápeš.
7. **T: Právě, že ne. Dokázal bys to popsát třeba?**
8. F: Jojo: ((ochotně)) Že na mě právě brali větší ohled s tím, že třeba
9. nebudu chá:pat ty věci.
10. **T: Štvalo tě to, že**
11. F: =Jasně. Tak jako já si myslím, že jsem chytřej dost a že já
12. nepotřebuju nic vysvětlovat pětkrát nebo šestkrát. ((rozhodně))
13. G: Mě zas braly učitelky: že jsem sociálně zaostalej. Že se mně třeba
14. ptaly, jestli na to mám peníze, zaplatit tohle nebo tohle?
15. **T: Jak jsi reagoval?**
16. G: Tak já jsem řekl, že nejsem, (1) že ať se na mě podívá, jak vypadám,
17. a že kdybych chtěl, tak si zaplatím tenhle výlet, ale prostě že
18. nechci, ne: Že prostě mám na to peníze, ale prostě že nechci, že
19. kdybych chtěl, tak můžu jít.

Interpretace:

Výpověď romských studentů F a G představuje sled drobných nuancí ve významech respektujícího chování učitelů, které může sklouznout až do předstíraného zájmu. Mluvčí F nejprve ze svého úhlu pohledu zhodnotil bezproblémovost v jednání na SŠ, kterou navštěvuje třetím rokem (1). Okamžitě přešel i do ubezpečení, že ani on sám není problémový (2: nemají se mnou problém). Teprve na základě tohoto východiska si dovolil sdělit pocit, že učitelé i přes snahu být rovnostářskými, dělají v komunikaci rozdíly mezi Bílými a Černými (4: jinej přístup než k těm bílým). Tento svůj postřeh ukotvil do smířlivého závěru, spočívajícího v

podobnosti kultur (5, 6: chovají se k sobě stejně), čímž ale upozornil na fakt, že romskou kulturu považují za cizí element. Na tento možný závěr reagoval výzkumník otázkou, která si žádala bližší vysvětlení (7: Dokázal bys to popsat?). Mluvčí F upřesnil svůj negativní postoj k projevované vstřícnosti učitelů jako akt očekávané intelektové opožděnosti u Romů (8, 9: na mě právě brali větší ohled s tím, že třeba nebudu chápat ty věci). Vědom si potřeby dokončit vysvětlení své úvahy, skočil do očekávané otázky výzkumníka (11: Jasně) a s rozhodností se pozicoval mezi chytré studenty. Ze struktury celé výpovědi je patrné, že mluvčí F chtěl svou řeč dovést do závěru, že nepotřebuje speciální pomoc (12: nepotřebuju nic vysvětlovat pětkrát nebo šestkrát). Tato emancipační snaha zřejmě souvisí s věděním, že zvláště pro romské studenty (s hraničním intelektem) fungují asistenti pedagoga. Neméně zajímavou úvahu o inkluzi ve školní praxi předložil mluvčí G (13–19). I on chápal starostlivost učitelek angažovaných v problematice peněz na školní výlet jako dehonestaci (13: mě braly, že jsem sociálně zaostalej, 14: jestli na to má zaplatit). Osočení ze sociální zaostalosti argumentačně vyvrátil odkazem na své oblečení a zároveň své odmítnutí jet na výlet ukotvil do svého svobodného rozhodnutí (18: mám na to peníze, ale prostě že nechci).

Ocenění snahy romských žáků

1. F: Já můžu říct, že já jsem na celé škole jedinej cigán a oni se ke mně
2. chovají, jak kdybych ani cigán nebyl ((*uznale*))
- 3. T: Jo: Takže tam je to v pohodě?**
4. F: Jako není: to v pohodě, oni vijou, že jsem, ale (0,5) oni to berou jinak, protože
5. R: =Ty nejsi jenom na takové: škole, ty jsi na tí (1) víš co:
6. F: Odbornější.
7. R: No, odbornější.
8. F: Ale tady jde o to, že
9. R: =Tam jsou líp vychovaní:
10. F: (1) ne, oni tam nejsou nějak líp vychovaný děcka, že by sis myslel,
11. to nejsou, ale tady jde o to, že oni vijou, že jsi cigán, ale oni vijou,
12. že se snažíš a že něčeho chceš dosáhnout.

Interpretace:

Příklady dobré praxe jsou logicky koncipovány do méně expresivních výrazů a emotivních gest. V případě studenta F je zažívané uznání v podobě vhodného chování ze strany bílých spolužáků prezentováno z pozice rovného přístupu (2: jak kdybych ani cigán nebyl). Sociální odměna v podobě osobního uznání není mluvčím přisouzena skupině Bílých, kteří by byli nějak speciálně otevření vůči Romům, ale kolektivnímu vědomí, které vidí jeho pracovitost (12: se snažíš a že něčeho chceš dosáhnout). Významnou úlohu v kontextu

výpovědi mluvčího F sehrály dva vstupy mluvčího R (7, 9). V nich je patrné, že romští studenti si středoškolského vzdělání váží a automaticky nálepkují studium i studenty do nadřazenějších pozic (odbornější, líp vychovaní).

Podpora od Muzea romské kultury

IR: Potřebujeme otevřenost a podporu.

1. T: Mhm. A jako třeba i něco ve smyslu, jak jsme se bavili o
2. tom Muzeu romský kultury: jakože tam se s tebou baví jakože
3. F: =Tam se s tebou baví úplně o všem. O problé:mech, jak
4. osobní:ch, tak ve škole, tak co budeš dělat dál, jak to vidíš, shání
5. ti brigády.
6. G: O životě, je to prostě hrozně otevřený a tak, má to prostě, dobře mi to pomáhá:
7. F: Prostě tam je to, (1) tam to dělá jeden člověk, a to je ta
8. Petra. A ona by mohla bý:t klidně ředitelka toho muzea, protože
9. ona fakt dělá, já osobně si myslím, že ona zastupuje tu ředitelku
10. a dělá fakt všechno a těm lidem pomáhá.
11. G: Ona nás motivuje právě.
12. F: A já kdybych nedostal tu motivaci od ní: tak já bych taky nestudoval.
13. G: Já taky, skončil bych někde úplně jinde. ((*všichni smích*))
- [...]
14. T: Mhm. A tohle je teda cesta: jakože v podstatě (1) když se chceš
15. udržet na škole, tak ti pomů:že doučko?
16. G: Pomáhaj nám. Pomáhaj nám, no, ale dobře nám pomáhaj.
17. T: Jo.
18. F: Jako taky to, že třeba my si nemůžeme dovolit doučování za
19. tisíc korun nebo tak, a to je právě dobry toto, že to je zadarmo: jakože
20. tam můžeme chodit a pomůžou ti prostě.
21. G: Můžeme tam jít, kdy chcem a s čím chcem.
22. F: Jo, já už tam chodím taky deset let.
23. G: Jo, já už tam chodí:m dost dlouhou dobu. Skoro (1) od šestý: třídy.
24. T: Jo.

Interpretace:

Podpůrná činnost Muzea romské kultury se netýká jen funkce doučování, ale zejména funkce motivační (3: se s tebou baví úplně o všem, 12: kdybych nedostal tu motivaci od ní, tak já bych taky nestudoval, 21: Můžeme tam jít, kdy chcem a s čím chcem) a emocionální (6: dobře mi to pomáhá, 16: Pomáhaj nám). Příznivé sociální klima v muzeu (6: je to prostě hrozně otevřený) a dostupnost vzdělávací podpory (19: to je zadarmo) představují lepší životní šanci než prostředí školy. Pomáhající přístup zaměstnankyně muzea tvoří páteř úspěšné komunikace (7: tam to dělá jeden člověk, 10: dělá fakt všechno a těm lidem pomáhá). Romští studenti s humornou nadsázkou přenesli význam muzea pro jejich život do roviny životního bilancování (13: skončil bych někde úplně jinde).

Bílá škola rozvíjí, romská škola je snadná

IR: Že stačí jenom vědět tohle, a to základní, a to důležitější už na romské škole nemusíme prostě.

IR: Na Bílé škole se cítím líp. Berou tě jinak.

1. T: Chcete, aby byly romský: školy, nebo nebyly?

2. F: Já jsem byl od první do šesté na romské škole.

3. T: A dobrý: nebo ne? Vzpomínáš na to v pohodě?

4. F: Jako dobrý: Ale pak jsem přestoupil na jinou školu.

5. T: Mhm. A když to srovnáš, tak ses cítil jako jak?

6. F: Asi líp.

7. T: Na který?

8. F: Na té bílé škole jsem se cítil líp.

9. T: A dů:vod?

10. F: Nevim, no: Bylo to tam takový jiný no: že jsem se cítil jinak

11. ú:plně. Že jsem tam potkával jiný lidi a tak. Já jsem se třeba s těma

12. děčkama už znal. Protože všichni, co byli na Bratislavské, tak

13. všichni chodili do té jedné školy, no: ale potkáš jiný lidi,

14. máš kontakty a všechno a berou tě trochu zase jinak, no:

15. T: Přijde ti, že tě neberou lidi, když jako chodíš do romský: školy? Jako že je to

16. F: =No, když třeba chodíš do té romské: školy, jo, tak chodíš tam, oukej no. Dobrý.

17. G: To je všechno prostě

18. R: =„Tam to musí byt hrůza, když je tam samej cigán.“ ((*pobaveně předvádí*))

19. G: Jo:

20. R: Mhm.

21. T: Mhm. A co že tam je:

22. R: Řeknou si určitě, že „Tak to musí být ta škola určitě hrozná: když tam je“

23. T: =Jakože je špatná?

24. R: Přesně.

[...]

25. R: Tak nechtěl by sem být furt jenom na romský:

26. T: Jo, a dů:vod právě?

27. F: Že Romá:kům stačí: když se budou učit jenom toto.

28. T: Jo takhle:

29. G: Že stačí jenom vědět tohle, a to základní, a to důležitější: už

30. nemusíme prostě.

31. T: Aha. A máš, [REDACTED], nějakou osobní: zkušenost s tím?

32. Jako s tí:m, že ti něco neumožňovaly třeba ty učitelky? Předpoklá:dám,

33. že byly bílý na těch romskejch školách, nebyly to Romky.

34. F: Ony to berou jako srandu, si myslí:m. To není ani práce pro ně.

35. L: Že prostě odučijou učivo a dál prostě nic. Jakože prostě jakože

36. tohle. Že prostě odučijou učivo a prostě dál už se na ty žáky

37. přímo jakože nezaměří:

Interpretace:

Snaha romských studentů navštěvovat školy s bílými studenty je vedena úmyslem dosáhnout co možná nejvyššího vzdělání. V úryvku je zajímavá hned úvodní reakce studenta F na otázku výzkumníka, kterou se vyhnul odpovědi srovnávající kvalitu škol romských a

neromských. Odkazem na popis své cesty ze základní školy romské (2: jsem byl od první do šesté na romské škole) na neromskou si vytvořil prostor pro akceptaci obou systémů vzdělávání. Teprve poté se vyjádřil hodnotícím jazykem (7: Na té bílé škole jsem se cítil líp.). Zdůvodnění preference bílé školy nechal v rovině sociálního vzestupu (13, 14: potkáš jiný lidi, máš kontakty a všechno a berou tě trošku zase jinak). Přiznání se k docházce na romskou školu je spojené se symbolickým nálepkováním, což demonstroval mluvčí R (18: Tam to musí být hrůza, když je tam samej cigán!). Zesměšněním vlastní životní situace mluvčí prokázal svou dávku sebevědomí, nicméně poté už všichni seriózně popsali volbu bílé školy (25: nechtěl by jsem být furt jenom na romský) z důvodu menší náročnosti na učební výkon na romských školách (29: stačí jenom vědět tohle, a to základní, a to důležitější už nemusíme) a z pocíťovaného nezájmu bílých učitelek o Romy (34: Ony to berou jako srandu, si myslím. To není ani práce pro ně. 35: prostě odučijou učivo a dál prostě nic).

Nadtéma: Podmínky emancipace Romů

Kategorie:

- *Vzdělání jako sociální mobilita.*
- *Východiskem je kulturní kapitál.*
- *Zúžená životní perspektiva.*
- *Inkluze je cesta.*
- *Rovný přístup.*

Vzdělání jako sociální mobilita

IR: Jinak bez školy prostě není nic.

1. F: Cesta z toho ve:n?

2. T: **Mhm, aby to bylo nějaký lepší: třeba?**

3. F: Tak jako chodit do školy, studovat no. A jako:

4. T: **=Takže myslíš, že je to přes školu ta cesta?**

5. F: No, já si myslím, že to je ten základ.

[...]

6. T: **Máš nějaký pocít, jako že třeba kromě toho rasismu ti k**

7. **tomu dosažení: jako toho (1) jako vyučený:ho prodavače ještě něco brání?**

8. **Třeba v těch školách nebo je to čistě jenom ten rasismus?**

9. L: No, jako ty známky mi v tom jako taky brání, ale doučuju se.

10. Jako ta matika je taky jako těžká: ale musím to udělat, tu školu. Jinak bez

11. školy prostě není nic.

Interpretace:

Romští mluvčí považují dokončené vzdělání za nezbytnou podmínku se uplatnit (5: to je ten základ) pro osobní finanční nezávislost a společenské uznání, resp. za cestu z pasti života

na sociálních dávkách. Tazatel vyjádřil názor, že tento proces ztěžují projevy rasismu na českých školách (6–8). Mluvčí L nicméně za aspekt životního vzestupu označil známky, resp. dokončené vzdělání (10: musím to udělat, tu školu, 11: bez školy prostě není nic). Nereagováním na „nahrávku“ tazatele, romský mluvčí vyjádřil víru ve vlastní schopnosti. Strategie romských žáků tedy vede přes pravidelné doučování (9: ty známky mi v tom jako taky brání, ale doučuju se).

Východiskem je kulturní kapitál

IR: My se chceme už mít líp, než se měli naši rodiče.

1. T: Mhm. A třeba, co se týká: vlastně třeba tady Romů v Brně, jo:
2. tak prostě (1) kdybyste to nějak měli ze svýho pohledu jako ří:ct,
3. tak v čem je teda ten problém, že prostě pořá:d jako je to takový:
4. že prostě Romové se nedostávají nikam jako vejš, jo:
5. Zkuste to nějak pojmenovat.
6. F: No, já ví:m, no, trochu. On je problém v tom, že ta rodina tě tolik nemotivuje.
7. T: Jo.
8. F: Jo, že
9. T: =**Jako rodiče?**
10. F: Rodiče ti řeknou jako (1) studuj, protože oni tu možnost třeba neměli
11. od svých (1) zase rodičů. A oni ti to nemůžou dá:t, to, co vlastně oni nedostali.
12. T: Mhm.
13. F: A my třeba teďka, co tady jsme, tak my se třeba motivujeme sami.
14. Že my si musíme třeba ří:ct, že my se chceme už mít líp, než se
15. měli naši rodiče.

Interpretace:

Problém vzdělanostní a sociální reprodukce Romů spočívá podle názoru mluvčích v mezigeneračních vzorcích (6: je problém v tom, že ta rodina tě tolik nemotivuje). Mluvčí F použil příslovce „tolik“, aby zjemnil názor na nepodporující vliv romské rodiny v oblasti vzdělávání. V následném bližším vysvětlení této situace připustil formální podporu rodičů (10: studuj, protože oni tu možnost třeba neměli), nicméně slabost kulturního kapitálu v romských rodinách ukotvil do jejich těžší situace v minulosti (11: oni ti to nemůžou dát, to, co vlastně oni nedostali). Touto konstrukcí postavil rodiče do role obětí tehdejších společenských poměrů a sejmul z nich cejch viny. Svou výpověď tak mluvčí F ukončil optimistickou výzvou založenou na individuální volbě (13: my se třeba motivujeme sami, 15: my se chceme už mít líp).

Zúžená životní perspektiva

IR: Protože kvůli mé barvě prostě vím, že na to v budoucnosti nebudu mít.

1. F: Jako rodiče ti daj, (0,5) rodiče ti řeknou jako „Chod' do školy, no: jako
2. studuj, abys něčím byl.“ Ale ty musíš sám chtít jako, protože ta
3. rodina tě strašně ovlivní: Je období, kdy třeba chci skončit s
4. tou školou nebo to, ale musíš jít sám, (1) musíš si říct prostě:
5. Musíš si říct: bude líp, nebo tak jako něco.
6. G: Protože kvůli mé barvě prostě vím, že na to v budoucnosti nebudu mít.
7. **T: Že to budeš mít těžší?**
8. G: Že to budu mít těžší, no:
9. F: Už jenom ta základka, jakože mít základku a být cigán a ještě něco
10. k tomu, to je ta nejhorší kombinace.

Interpretace:

Z výpovědí romských studentů vyplývá zajímavý poznatek, že členové sociálně znevýhodněné skupiny (většina Romů) se nemohou spoléhat na možnosti kulturního kapitálu (1: rodiče ti řeknou jako: „Chod' do školy, no, 2: Ale ty musíš sám chtít jako), a proto vede v jejich případě cesta vzhůru přes individuální snahu a schopnosti v duchu principu meritokracie (5: Musíš si říct: bude líp.). S tím souvisí i překonávání překážek (4: Je období, kdy třeba chci skončit) z důvodu jasné vize společenského uplatnění (6: kvůli mé barvě prostě vím, že na to v budoucnosti nebudu mít). Stigma barvy kůže nedává moc voleb dostat se nahoru (9, 10: mít základku a být cigán...to je ta nejhorší kombinace).

Inkluze je cesta

IR: A jenom mně vadí, ne že vadí, no poměrně mně to vadí už, že do praktických základek chodíjo samí cigáni, jo.

1. F: Jako dobrý: Ale pak jsem přestoupil na jinou školu, protože jsem
2. se hlásil o projekt, že můžeme chodit na lepší školu, tak ná:s pak
3. dali na Cyrilometodějskou základní školu a tam jsem chodil se
4. ségroup až do deváté: třídy. A to jsme byli jediní cigáni na celé: škole.
5. A to bylo úplně jakože: (1) pro ně to byl úplně div. Protože tam
6. cikán nikdy nebyl jakože:

Interpretace:

Romští mluvčí si přejí realizovat společné vzdělávání z důvodu svého nerovného postavení, které vzniká působením selekce. Tzv. bílé školy jsou považovány za kvalitnější (2: chodit na lepší školu). Efekt vstupu romského žáka na výběrovou školu byl popsán jako rarita (4: to jsme byli jediná cigáni na celé: škole, 5: pro ně to byl úplně div, 5, 6: tam cikán nikdy nebyl), což mj. dokládá funkčnost selekce v českém školství. Romské školy bývají zpravidla (i když to některé nemají v názvu) považovány za školy praktické.

Rovný přístup

1. T: Co potřebujou: **romský děcka**, aby to prostě **fungovalo**?

2. R: Aby se k nim chovali stejně

3. L: =Ano, stejně přístup.

[...]

1.T: Mhm a ty holky na tom (1) v tom muzeu?

2. F: Ony právě že jo: ty to doká:žou.

3. G: Ty právě že ještě chcou, abysme to dodělali. Abysme

4. vlastně dokázali, že na to má:me, aby nám lidé začali věřit.

5. F: A ten individuální přístup je důležitěj, na těch školá:ch,

6. protože každej to máme jinak. A my potřebujeme trošku jakoby:

7. jinej přístup, no: protože my tohle má:me prostě z těch škol

8. naučený, že nám stačí tohle a tohle. A když na tebe někdo

9. vybalí: takový těžký téma jako

10. T: =**Tu matiku třeba**.

11. F: (1) tu matematiku nebo nějaký: další věci, tak je to pro

12. tebe těžký, ale pro ty děcka, pro ty bílý to není těžký: protože oni

13. jsou k tomu vedení: od té první třídy.

Interpretace:

Požadavek rovného přístupu je citlivé téma v případě, že průchod studiem se neobejde bez potíží se známkami (8: někdo vybalí takový těžký téma, 11: je to pro tebe těžký). Romští žáci si variantu odlišné rané školní socializace uvědomují a cítí ztrátu v učivu, kterou nabrali ještě na romské škole (7: my tohle máme prostě z těch škol naučený). V soutěživém školském systému je pro romské studenty obtížné se prosadit mezi studenty z bílých škol (12: pro ty bílý to není těžký, 13: jsou k tomu vedení od té první třídy). Tzv. rovný přístup je vhodné chápat v kontextu důvěry (4: že na to máme, aby nám lidé začali věřit), individuální podpory (5: ten individuální přístup je důležitěj) a právě i v akceptaci jinakosti, co se týká výkladu a zkoušení učiva. Oproti tomu ve výchovné interakci romští mluvčí propagují stejnost (2, 3).

6.3.1 Shrnutí k analýze názorů romských žáků

Ve výpovědích romských studentů docházelo k častému binárnímu dělení občanů ČR na tzv. Bílé a tzv. Černé, což můžeme považovat za východisko jejich příruční zásoby vědění. Identity, používané při artikulační praxi romských studentů (stejně jako u romských matek nebo u školských aktérek), budeme uvádět v souladu s jejich emickým zvyznamněním. Identity tak budou jmenovány bez úprav badatele. Uvedenou dichotomii Bílí - Černí je třeba chápat v kontextu žité reality romských studentů. To znamená, že tato dichotomie je myšlena

na základě přístupu k sociálnímu blahobytu a k životním příležitostem. Teprve posléze byla touto dichotomií vyjádřena etnická odlišnost v rámci české společnosti. V artikulační praxi romských žáků se prolínaly mocenské i alternativní diskursy, kterými romští žáci stvrzovali neměnnost (danost) sociálních poměrů, ale zároveň svou vzdělávací činností kontradiktoricky prokazovali víru, že dokáží zaběhnutý sociální řád ve svém případě změnit. V jejich výpovědích se tak pravidelně opakovalo vymezování potřeb jako romských žáků (či Romů obecně) ve vztahu k ostatním sociálním skupinám, resp. interpretování (spíše negativních) postojů ostatních sociálních skupin vůči Romům. Tato binarita reprezentovala jak rasistické symbolické hodnocení, tak ale i odhodlání dokázat sobě i společnosti, že jako Romové mají na to, dosáhnout na vzdělání s maturitou a získat dobře placenou práci. Romští mluvčí se snažili docílit uznání ze strany Bílých, a to svým aktivním společensky přínosným přístupem. Zároveň si mluvčí uvědomovali prioritu nastavení sociálních pozic rovného s rovným, čímž dosáhli svého kritického společenského uvědomění. Motivaci ke změně společenského postavení formulovali nejprve kvůli vlastnímu uspokojení a teprve potom očekávali efekt společenského dopadu. Kontradiktoricky však setrvali na skepsi, že se poměry ve společnosti měnit nebudou, že symbolické členské kategorizování neromské společnosti je ukotví do role nepracujících „cigánů“ bez vzdělání.

V **přístupu ke vzdělání**, které se aktuálně týká romských studentů nejvíce, není selekce tak výrazná jako v případě bydlení nebo v případě trhu práce. Absolvování základní školy je považováno za úroveň, která Romům nestačí k tomu, aby se uplatnili a dosáhli vzestupné sociální mobility. Naopak pro žáky z mainstreamové společnosti absolvování základní školy jistě možnosti k profesnímu uplatnění nabízí. Dosažení středoškolského vzdělání s maturitou je mluvčími považováno za prestižní a zároveň absolvování tohoto studia dává příležitost k dosažení osobního blahobytu. Vzájemná podpora v tvrzeních romských žáků byla demonstrací jejich vize, aby se nejen ve škole dívala mainstreamová společnost na Romy jinak, tedy bez předsudků. Důležitou podmínku změny společenských poměrů nabízí mediální obraz Romů, který je zřejmě nejčastěji přijímaným zdrojem každodenního vědění příslušníků mainstreamové kultury. Romští mluvčí nechtějí mít svůj mediální obraz postavený na chudobě a soucitu, což dokládá jejich přesvědčení o emancipaci a normalitě Romů v české společnosti. Potřeba upřímného uznání a dosažení prestiže je v mezilidském jednání považována za stěžejní hodnoty romských studentů. Romští mluvčí si středoškolského vzdělání váží a automaticky nálepkují studium i studenty na SŠ do

nadřazenějších pozic z pohledu odbornosti a kvality mezilidských vztahů. Zajímavou debatu realizovali v problematice podpůrné činnosti, která může nabývat ambivalentních hodnocení. Jako důležitý faktor se ukázal pocit z nadřazenosti učitelů při poskytování pomoci v rámci rovného přístupu ke vzdělávání.

Zdrojem konfliktů byly v případě romských žáků popisy nespravedlivého přístupu ze strany učitelů z mainstreamové kultury. Ty jsou vystaveny na binaritě benevolentního či promíjějícího přístupu vůči přestupkům žáků z mainstreamové kultury a penalizujícího přístupu vůči romským žákům. Repliky lze charakterizovat jako projevy rasové šikany. Romští studenti tak formulovali své nerovné podmínky, kdy musejí na cestě k seberealizaci ve společnosti projít nepodporujícím prostředím ve středoškolském vzdělávání ze strany neromských pedagogů. Dalším velkým problémem romských studentů jsou devalvující „odborné“ prognózy. Problémy s prospěchem jsou součástí tradičního symbolického nálepkování Romů, které je obecně řadí do pozice intelektově opožděných podprůměrných občanů. Sebenaplňující předpovědi o neúspěšném konci romských žáků na SŠ jsou z pedagogického hlediska nekorektní. Fakt, že tyto promluvy se dějí z očí do očí, mohou vést ke snížení sebedůvěry a motivace studovat. Paradoxně však tato nedůvěra může úspěšně nabudit motivaci ke vzdělávání a k překonání veškerých překážek.

Kromě otevřeně negativního přístupu učitelů romští studenti uvedli i příklady dobré praxe učitelů, která ale selhává v sociokulturním neporozumění. Podle názoru romských žáků učitelé i přes snahu být rovnostářskými dělají v komunikaci rozdíly mezi „Bílými a Černými“. Tím upozornili na fakt, že romskou kulturu považují učitelé za cizí element. Negativní postoj k projevované vstřícnosti učitelů lze chápat i jako akt vnímané stylizace učitelů. Příkladem byla tzv. starostlivost učitelky, angažované ve vybírání peněz na školní výlet, kdy romský mluvčí cítil pocit osobní dehonestace. Zajímavý je v tomto ohledu i jiný příklad romského studenta F, který zažil úspěchy ve škole, dokázal se uživit na brigádách, a přesto stále cítí stigma výjimečného Roma, kterého je třeba učitelsky „prozkoumat“. Dotazy a námitky učitelek vnímal jako cizí vměšování do svého života. Tento romský student reflektoval svou ojedinělou pozici v prostředí SŠ, což v reakcích na svou osobu transformoval do negativního hodnotícího modu ve smyslu dívání se na exota. Jeho rezistence vůči členům Bílé společnosti je vyvolána pocitem nedocení a neustálé sociální kontroly.

Kritika vůči škole pramenila i ze zkušenosti romských aktérů s přístupem v jiných institucích, například v popisu podporujícího lidského přístupu v Muzeu romské kultury.

Podpurná činnost, důvěra a individuální přístup Muzea sloužily jako odrazový motivační můstek k absolvování maturity.

Projevy rasismu v českém školství a obecně i v české společnosti podle romských studentů stojí na dichotomii reprezentované agresivními chlapci/muži z bílé skupiny a nepodporujícími lhostejnými učitelkami. Reakcí romských studentů je buď nezájem v případě slovního osočování a provokování nebo fyzická obrana. Platnost osočení z rasismu byla diskursivně podpořena odkazem na výpověď vietnamského studenta, který projevy rasové šikany vůči sobě rovněž zaznamenal. Část viny na projevech rasismu ve školách nese nedůslednost učitelů při řešení konfliktů. Sociální realita je jakostně (tzn. hodnotově) pólována do protikladných světů. Činnost a život Romů bývají stereotypizovány do negativních předsudků. Romští mluvčí se v tomto vidění sociální reality pozicovali do role bojovníků, kteří chtějí napadnout mocenskou společenskou a kulturní hierarchii sociálního řádu. Jako způsob dekonstrukce sociální reality volili aktivní přístup ke vzdělávání formou doučování (v Muzeu romské kultury) i formou brigád na pracovním trhu. Zároveň si ale uvědomovali sisyfickou marnost svého počínání. Jedním z důležitých aspektů podřadného sociálního postavení je lhostejnost příslušníků mainstreamové kultury k problémům Romů. Svými konstrukcemi sociální reality projevili odpor vůči sociální hierarchizaci, nicméně setrváním na pravidlech mocenských diskursů jmenovanou hierarchizaci stvrdili. Výjimkou byl mluvčí F, který vytvářel alternativní verze diskursů, v nichž se sociálně začleňoval mezi elitní občany. Jádrem sociální stigmatizace Romů je podle jejich názorů neznalost Bílých o životě Romů a rovněž i zjištěná snaha dehonestovat všechny Romy kvůli udržení sociální nadřazenosti. Například v souvislosti s uplatněním se na pracovním trhu je v každodenním vědění Bílých generalizován Rom jako pobírač sociálních dávek. V tomto kontextu generalizace stvrzují sociální řád a tradici, kterou si údajně všichni Bílí přejí zachovat, aby ovládali společenské poměry a přístup k moci. Snahy Romů o sociální emancipaci jsou vnímány jako výjimky. Symbol barvy kůže je podobně jako gender konstruován na viditelné biologické podstatě, nicméně jeho účinek se projevuje v sociální hierarchizaci. Chování příslušníků Bílých má podobu dohledu a přezírání, což diskursivně přenáší vinu na Bílé jako na původce selekce a rasismu. Ve výpovědi bylo chování skupiny Bílých prezentováno unifikačně, což zvýraznilo dojem, že všichni Bílí jsou nadřazení. Mocenská nerovnováha v české společnosti reprodukuje vzorce jednání a s tím spojená očekávání lidí z generace na generaci. Stigmatizace Romů na veřejných prostranstvích (obchody, ulice, škola, nádraží)

vyvolává pocit křivdy a zostuzení založený na předsudku, že všichni Romové mají kriminální sklony.

Hegemonie: Jedním ze základních faktorů etnické diskriminace v Česku je patrně rodinná socializace dětí z mainstreamové kultury zaměřená na budování nedůvěry vůči Romům. Stigmatizace Romů je účinná ve chvíli, kdy se stává součástí obecně sdíleného vědění a automaticky se provádějí preventivní opatření, například při každodenní potřebě obstarat si potraviny, při cestování v MHD nebo při společném setkávání na veřejnosti. Osočování nebo posměšky vůči etniku patří do umírněné formy symbolického násilí. Role podezřelého, případně neprávem obviněného, je dle uvedených výpovědí zřejmě romským pravidelným koloritem. Stvrzováním symbolické nálepky „romský zloděj“ je konstruován diskriminující automatismus příslušníků mainstreamové kultury vnímající jakýkoli dražší artikl ve vlastnictví Roma jako kradený. Nedůvěra vůči bezúhonnosti Romů je spojena s nevysloveným předpokladem (předsudkem), že Romové nemají peníze, protože nepracují. Logicky pak nemohou kupovat drahé věci. V případě popisů šikanujícího dohledu nad pobytem Romů na veřejných prostranstvích můžeme hovořit o ztělesnění Foucaultovy disciplinační moci.

Antagonismus Emancipace, resp. kritické uvědomění si svého nevýhodného postavení žití v útlaku, demonstruje otevřené odmítnutí role zlodějů a pobíračů dávek. Satiricky laděná reakce na nutnost pořídit si „cigánský obchod“ v podstatě reaguje na nevyslovený tlak rasistů, že Romové mají bydlet, vzdělávat se, pracovat, stravovat se a trávit volný čas v segregaci. Pocit nedůstojného postavení Romů se projevuje viditelným fyzickým, nikoli jen virtuálním sledováním (na kameře) v obchodech nebo zesměšňováním jejich sociálního postavení na internetu. Snaha vzdělávat se a pracovat na přenálepkování sociální reality nestačí, poněvadž stigmatizace je založená na symbolech (barva kůže, romština atp.). Předsudky jsou bohužel zpravidla živeny mediálně jako masově sociální distribuce verdiktů o Romech.

V problematice **sociální politiky** se výpovědi romských mluvčích zaměřily na bytovou politiku, politiku zaměstnanosti, státní sociální podporu a na vzdělávací politiku. Problém tzv. ghetto bydlení Romů byl vysvětlen jako důsledek tlaku mainstreamové veřejnosti, která nechce společné soužití. Snahy Romů o svobodnou volbu výběru lokality pro bydlení bývají příslušníky mainstreamové kultury zamítnuty a Romové se tak dostávají do mechanismů strukturální nerovnosti. Nucená volba výběru vyloučených lokalit symbolicky odkazuje na skutečnost požadované separace od Romů. Možnost, jak si najít bydlení, je podmíněna buď

majetkem, nebo zastíráním skutečné romské identity. Kromě strukturální nerovnosti v oblasti bydlení romští studenti spatřují nerovnost i v přístupu k pracovním příležitostem. Ta se projevuje odmítnutím u pracovního pohovoru výhradně na základě etnické příslušnosti. Romové prezentovali svou ochotou pracovat a být nezávislí. V oblasti pobírání sociálních dávek byl mluvčími zastáván názor osobní volby, pokud dotyčný má na dávku nárok. Dobrovolná nezaměstnanost nebyla chápána jako znak lenosti, ale jako možnost životního stylu. Na **oblast soužití** má nezanedbatelný vliv rodinná a školní socializace Romů a příslušníků dominantní kultury. Problematika směřující k popisu rozdílů ve výchově byla mluvčími charakterizována jako systém návyků. Vysvětlení odlišnosti výchovy je důležité chápat i v rovině lingvistické socializace, kde tzv. neromský Čech má češtinu jako první jazyk, zatímco český Rom má spíše kombinaci češtiny a romštiny. Podstata odlišnosti výchovy a jejích důsledků spočívá ve vyšší míře v náročnosti osvojení si češtiny. Rodinnou a školní socializaci výrazně ovlivňuje i socializace ve volném čase. Veřejná prostranství nabízejí možnost společného setkávání. V případě sportovních aktivit je situace romskými mluvčími hodnocena relativně pozitivně, i když i zde se projevují předsudky a xenofobní tendence ukotvené do emoce strachu a do pocitu křivdy. Frustrace z dlouhodobé stigmatizace Romů a předsudky s tím spojené se promítají do jednání obou skupin. Dokladem je chování hokejových fanoušků Komety, kteří se snaží demonstrovat jednotu a sílu příslušníků majority. Agresivním chováním se má docílit segregace Romů. Hokej a fotbal jako veřejná zábava jsou tak pro Romy kvůli této nevráživosti v Brně málo dostupné. Na opačném pólu soužití oproti předchozím konstatováním z oblasti sportu stojí příklad neformálního kamarádského potkávání a náklonnost k projevům chování u Romů.

Podobné sociální zázemí a podobná rodinná i školní socializace přirozeně vytvářejí snadnější komunikaci mezi Romy, porozumění je způsobeno sdílenými sociokulturními vzorci, jazykem, hodnotami. Budování vzájemných přátelských vztahů s Bílými není vyloučené, nicméně je spojené s delším časovým intervalem. Životní vize jsou očima Romů vedeny snahou o akceptaci normality Romů, k čemuž měl pomoci i argument o potřebě se vzdělávat. Nízká míra vzdělanosti u některých Romů souvisí s jejich životní volbou. Osočování ze strany Bílých tvoří kulturní pozadí každodennosti Romů. Proto je nutné dosáhnout sebevědomého postavení občana, zasloužícího uznání ve své jinakosti. Podstatné je kritické zhodnocení podřadného sociálního postavení Romů a rovněž aktivní přístup nabourávající aktuální mocenské rozložení ve společnosti. Otázka životní strategie byla

mluvčími postavena do roviny osobního rozhodnutí každého občana, které nemá nikdo právo hanlivě komentovat. Symbol „sociálky“ slouží romským mluvčím jako stigma charity pro podřadné lidi. Rozpoznání Roma už samo o sobě vytváří jakostní nálepkou podřadnosti a neschopnosti se o sebe aktivně postarat. Mluvčí tuto charakteristiku odmítli jako nepochopení podstaty této instituce, která je své podstatě humánní a má povzbuzovat k aktivitě a snaze postavit se na vlastní nohy. V konstrukci životních vizí se mluvčí dotkli i tématu životních selhání. Svá selhání přenálepkovali do pozitivního světla pomocí poučení se a předávání lepších sociálních vzorců ve výchově. Důvod školního selhání byl spatřován i ve faktoru jiného jazyka.

Institucionální zázemí pro edukaci se klasicky týká školy a rodiny. Romští aktéři toto spojení ukotvili i do působnosti pomocných institucí, Muzea romské kultury a Úřadu práce. Podpůrná činnost Muzea romské kultury se týká funkce doučování, funkce motivační a emocionální. Příznivé sociální klima v Muzeu a dostupnost vzdělávací podpory představují lepší životní podmínky než prostředí školy. V realitě romské výuky tak učební proces probíhá dle principu delegování úkolů ze školy na rodiče a od nich do Muzea romské kultury. Návštěva Muzea romské kultury je motivována snahou dostat se na školy, kde se hromadně nevzdělávají Romové. Preference tzv. bílé školy nabízí možnost sociálního vzestupu. Naopak docházka na romskou školu je spojena nejen se symbolickým nálepkováním, ale i s nižší náročností studia. Všichni studenti mluvčí zdůvodňovali volbu tzv. bílé školy dosažením vyššího vzdělání a rovněž pocíťovaným nezájmem učitelek o Romy na romských školách.

V souvislosti se životními šancemi upozornili na horší startovní podmínky Romů kvůli barvě kůže, resp. na nerovný přístup k zaměstnání a na absenci společenského uznání. Tyto horší podmínky vyúsťují v dospělosti k životu závislému na sociálních dávkách, což na jedné straně může být životní volba, ale na straně druhé se může jednat o důsledek strukturální nerovnosti. Romové si přejí realizovat **mechanismy sociální inkluze** z důvodu svého nedůstojného postavení, které vzniká působením selekce. Problém vzdělanostní a sociální reprodukce Romů spočívá podle názoru mluvčích v mezigeneračních vzorcích. Slabost kulturního kapitálu v romských rodinách byla ukotvena do těžší životní situace romských rodičů v minulosti. Touto konstrukcí se romští rodiče dostali do role obětí tehdejších společenských poměrů, a tudíž na své nevzdělanosti nenesou vinu. Protože se členové sociálně znevýhodněné skupiny (většina Romů) nemohou spoléhat na možnosti kulturního kapitálu, vede jejich cesta vzhůru přes individuální snahu a schopnosti v duchu principu

meritokracie. Nová generace Romů propaguje optimistickou životní strategii založenou na individuální volbě se vzdělávat a chtít pracovat. S tím souvisí i překonávání překážek z důvodu jasné vize společenského uplatnění, protože stigma barvy kůže a neukončené vzdělání nedává moc šancí dostat se nahoru. Romští mluvčí považují dokončené vzdělání za základ pro osobní finanční nezávislost a společenské uznání, resp. za cestu z pasti života na sociálních dávkách. Tento proces ztěžují projevy rasismu na českých školách, nicméně základem jsou známky, resp. dokončené vzdělání. Strategie romských žáků tedy vede přes pravidelné doučování.

Požadavek **rovného přístupu** je citlivé téma v případě, že průchod studiem se neobejde bez potíží se známkami. Romští žáci si svou selekci na úrovni ZŠ uvědomovali a cítili ztrátu v učivu, kterou studiem na romské škole nabrali. V soutěživém školském systému je pro romské studenty obtížné se prosadit mezi studenty ze škol s převahou žáků z mainstreamové kultury. Tzv. rovný přístup je vhodné chápat v kontextu důvěry, individuální podpory a právě i v akceptaci jinakosti, co se týká výkladu a zkoušení učiva. Oproti tomu ve výchovné interakci romští mluvčí propagovali kolektivní stejnost pravidel.

V utváření symbolických konstrukcí sociální reality jsem našli následující využití **modů operandi**. V modu operandi „legitimizace“ se romští studenti nejvíce opírali o generalizující konstruování útlaku a skrytého rasismu v české společnosti vůči lidem s jinou, než bílou barvou kůže. V těchto konstrukcích zpravidla sdělili zobecňující výrok, který pro zvýšení validity doplnili pomocí narativizace o osobní příběhy. Cílem jejich výpovědí byla obhajoba prospěchových i kázeňských výhrad (střední) školy vůči jejich školní docházce, zároveň si tím racionalizovali smysl svého snažení. Jako příslušníci romské populace, která se zpravidla na sekundární vzdělávací úroveň studia nehlásí, projevovali potřebu uznání jinakosti a tím i individuálního přístupu při řešení případných komplikací ve studiu. Ve výpovědích se vyhýbali konkrétnímu zdůvodnění svého podílu na jmenovaných komplikacích a spíše přenášeli odpovědnost a obvinění na učitele, kteří podle jejich názoru rovněž projevují latentní sklony k rasismu nebo nemají cit pro interkulturní zprostředkování dialogu.

V rámci modu operandi „zatajení“ se romští studenti snažili pomocí principu kauzality (příčina-následek) svalovat zodpovědnost za nerovný přístup k Romům na instituce Bílých, kteří si chtějí udržet mocenskou nadvládu. Vlivy rodinné socializace tak eufemizovali do absence vzdělanostního kapitálu u romských rodičů. Rovněž povinnosti a odpovědnosti rodiče za výchovu a vzdělávání svých dětí přenálepkovali pomocí strategie nahrazování na

svobodnou volbu každého rodiče vyznávat svůj žebříček hodnot (hlavně ve spojitosti s prací a se vzděláním). Těmito řečovými strategiemi usadili svou osobní identitu do pozice nezávislých individualit, které se díky nerovným společenským poměrům musejí spolehnout pouze sami na sebe.

V modu operandi „sjednocování“ docházelo k zajímavému párování při výběru přátel ve volném čase. Oproti výpovědím o rasismu ze strany všech Bílých zde romští studenti preferovali koalice s neromskými vrstevníky. Rovněž i ve spojitosti s kvalitou školy preferovali variantu školy Bílé před školou romskou. Lze konstatovat, že pro cestu k lepším životním podmínkám romští studenti spoléhali na inkluzivní sociální mechanismy, při kterých už nebudou nahlíženi jako výjimeční Romové (exoti). Naopak, stávají se součástí sociální standardizace výběrového vzorku studentů, kteří „stoupají nahoru“ v duchu principu meritokracie. Ve výpovědích docházelo k modu operandi „sjednocování“ s Bílými v případě poznámky o nějakém úspěchu romského aktéra. V případě kritik a popisu neúspěchů informantů symbolizovali jednotu s Romy, kteří čelí diskriminaci ze strany mainstreamové společnosti.

V modu operandi „rozdělování“ byla základní dichotomií sociální hierarchie mezi Bílými a Černými, ze které pak vycházejí symbolické konstrukce a přístupy k životu Romů a jejich šance uplatnit se na trhu práce. Romští mluvčí cítili sociální nadřazenost ze strany učitelů na SŠ, což se projevovalo absencí podpory při překonávání překážek, vyhrožováním sankcemi, doporučením k odchodu ze studia nebo soustavným dohlížením na chování informantů. Výjimku, potvrzující pravidlo, zastupovali učitelé, kteří vůči romským studentům udržovali ochranný přístup. Tento způsob interakce byl mluvčími odmítnut jako ponižující z důvodu absence postižení a také z potřeby fungovat na základ rovných vztahů. Romští mluvčí ve snaze zvýznamnit svou kulturně podmíněnou specifickou edukační situaci používali strategii diferenciací, zejména při uvádění příkladů nerovného přístupu učitelů.

V modu operandi „reifikace“ používali romští studenti nejčastěji strategii naturalizace, ve které zvýznamňovali neměnnost sociálních poměrů vůči Romům v české společnosti. Jejich snahy o dosažení sociálního uznání ve vzdělávání a využití nabídky příležitostí k dobrému bydlení nebo k pracovnímu uplatnění tak byly pomocí reifikace zpochybňovány, čímž se mluvčí pozicovali do role obětí společenského útlaku.

V další interpretaci výzkumných dat se zaměříme na fungování binarit, artikulační praxe a utváření diskursů ve výpovědích romských studentů.

V diskursu sociální normality ve škole byly mluvčími identifikovány následující **binarity**: romský student – neromský student, romský student – neromský učitel, podporující přístup školy – neférový přístup školy, rovný přístup k duchovním statkům – nerovný přístup k duchovním statkům, romská společnost – neromská společnost. Tyto binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Romští mluvčí vycházeli z identity členů rovnostářské společnosti, ve které žádali dodržování principu férovosti a uznání jinakosti. Ve snaze zařadit se po bok ostatních středoškoláků z mainstreamové společnosti normalizovali své vzdělávací ambice jako běžné. Právě z důvodu uvědomění si svého sociálního postavení jako romských studentů na SŠ s maturitou, si přáli jednak uspět, zároveň i nebýt bráni jako výjimky. V případě usazení diskursu výjimečnosti by to pro romské mluvčí znamenalo celý život dokazovat, že mají jiné vlastnosti, než jim připisuje dominantní symbolická stereotypizace v každodenním vědění neromských Čechů. **Momentem artikulační praxe** romských studentů bylo konstatování, že Romové žijí a jsou na stejné úrovni jako neromští Češi a proto zde musí fungovat rovný přístup při dosahování materiálních i duchovních statků. Mezi **elementy artikulační praxe** patří dekonstrukce vnímání romského etnika ve veřejném prostoru, ale i dekonstrukce vnímání „gadžů“ z pohledu Romů. Je diskutabilní, zda je efektivní nastavit rovné podmínky a uznání jinakosti pouze z pohledu institucionálních pravidel, pokud samotní sociální aktéři zůstávají v rovině stereotypů.

Prolínajícím se (spíše soupeřivým) diskursem k sociálnímu normalizování byl diskurs stereotypních pojetí učitelů vůči Romům. V tomto diskursu se projevíly následující **binarity**: romský učitel – romský student, neromský Čech – český Rom, běžný student – exot, romská kultura – mainstreamová kultura. Tyto binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Projevy stereotypů ze strany učitelů byly diskursivně realizovány z odlišných motivačních východisek, přesto se potkávaly s podobným výsledkem. Romští studenti se cítili sociálně kategorizováni do skupiny potenciálně neúspěšných studentů z důvodu příslušnosti k romskému etniku. Generalizace stereotypů u učitelů vůči Romům vytvářely na půdě školy atmosféru podezřívání, nedůvěry a osočování. Nabourání dominantního diskursu o špatné vzdělavatelnosti romského etnika v očích učitelů se nedařilo prosadit ani cestou vzdělávacích ústupků a zmírnění požadavků na romské studenty. Tento akt vstřícnosti byl romskými mluvčími rámcován do kulturního nepochopení. **Momentem artikulační praxe** romských studentů se stal diskurs dvojího metru učitelů, který si musí

každý Rom vytrpět, pokud chce získat vyšší typ vzdělání. Určitou naději na změnu pojetí učitelů k romským studentům lze spatřovat v prosazení mechanismů sociální inkluze. Právě tyto mechanismy tvoří zatím spíše idealizovaný **element artikulační praxe**. Edukační praxe může být opožděná za vývojem novodobých trendů i několik roků, či desetiletí. Mezi elementy artikulační praxe patří i úsilí všech aktérů (školské politiky) o rovnocenný dialog s cílem dojít konsenzu v sociálním soužití. V této záležitosti je nejspíš nutné zajistit i aktivizaci zvýznamnění hodnot vzdělání do žité reality romských rodin.

Velkou překážku k zahájení rovnocenného dialogu představuje diskurs rasové diskriminace. V tomto diskursu se projevily následující **binarity**: Rom – Nerom, rasista – odpůrce rasismu, Bílý – Černý, známý člen z blízkého okolí – neznámý člen společnosti. Tyto binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. V konstrukcích sociální reality romských mluvčích byla česká společnost rozdělena do dvou unifikovaných táborů, Bílých (diskriminujících) a Černých (diskriminovaných). Kategorizační členské rozlišení mělo ve výpovědích jakostní kontext, ve kterém se mainstreamová společnost chová nadřazeně a uzavřeně. Konstrukce příběhů o romských jedincích, kteří se spíše neúspěšně snaží nastavit nové sociální vnímání ve vztazích k Romům, jsou ve své podstatě důkazem udržování jejich odlišného postavení. **Momentem artikulační praxe** romských studentů se stalo stvrzení české společnosti jako latentně rasistické. **Elementem artikulační praxe** je odmítnutí principu generalizování a hledání platformy, na které fungují přátelské sousedské vztahy ve smyslu příkladů dobré praxe. Romští mluvčí například uvedli fungující spolupráci v oblasti vzdělávání s Muzeem romské kultury, kde je vyučuje neromská pracovnice Muzea. Obdobně se zmínili o přátelství s neromskými vrstevníky. Je pravděpodobné, že generalizující výroky o rasistické společnosti jsou cíleny na anonymní vztahy mezi romskou společností a institucionálním tlakem reprezentovaným neromskými Čechy. V případě přátelských nebo alespoň fungujících vazeb mezi českými Romy a neromskými Čechy už rasismus nebyl zmiňován.

Právě diskurs rovnocenného soužití a blahobytu v české společnosti tvoří opozici vůči diskursu rasové diskriminace. Blahobyt všech členů společnosti je prvořadě podmíněn vzděláním pro všechny. V tomto diskursu se projevily následující **binarity**: Rom – Nerom, motivace k učení – demotivace k učení, uznání jinakosti – setrvání na etnické selekci, rovný dialog – stereotypizující kategorizace. Tyto binarity tvořily v rámci kategorizačního inventáře **artikulační schéma**. Snahou romských studentů bylo dosáhnout uznání v české společnosti

jako zástupců romské komunity. V tomto duchu přijali internalizaci návyků, korespondujících s tržně liberálními hodnotami, například zodpovědnosti, individualismu, pracovitosti. Svou žitou realitu vnímali jako materiálně zabezpečenou, nicméně je tížilo symbolické hodnocení, resp. dehonestování jejich etnika. Jako cestu své (a zároveň romské) emancipace si zvolili co nejvyšší dosažené vzdělání, kterého jsou individuálně schopni. Jinak vyjádřeno se jedná o realizaci principu demokratizace, který prostředkuje vzdělávací nabídky a trajektorie, sloužící k optimálnímu rozvoji vzdělanostního kapitálu každého člena společnosti. Velmi blízko k naplnění principu demokratizace mají mechanismy sociální inkluze do škol. Ve výpovědích romských studentů znamená jejich implementace velkou šanci na přijetí člověka takového, jaký je. **Momentem artikulační praxe** jsou vyjádření, založená na přijetí každého člena společnosti bez institucionálních tlaků o normovanost kognitivního výkonu. Právě normy jsou příčinou selekce jedinců, kteří pak směřují mimo hlavní vzdělávací proud. **Elementem artikulační praxe** mohly být akceptace jinakosti školou, zaměření kurikula na sociální dovednosti studentů nebo nastolení férové společnosti prostřednictvím přeházení priorit vzdělávání do oblasti osobnostně sociálního rozvoje.

Styčným bodem ve výpovědích romských studentů byla Vizuální forma sociální kontroly Romů. V tomto styčném bodě se projevoval mocenský diskurs disciplinace vůči sociálně vyloučeným skupinám, který se projevoval ve formě symbolického generalizujícího nálepkování Romů v názorech mainstreamové společnosti, dále ve formě institucionálního dohledu a sankcí ve veřejných prostorách (obchody, sportoviště, škola), konečně ojedinele i ve formě tělesné (verbální i fyzické útoky na ulici). Romští studenti zaměřili svou artikulační praxi do hodnoty rovného přístupu, ve kterém očekávali uznání svých konkrétních aktivit a tím i nastavení hodnotícího kontextu podle pravidla případ od případu. Frustrujícím aspektem pro ně byla rozporuplnost v jejich (vzdělávacím) úsilí a stereotypní náhled Neromů na jejich identitu. Jako plovoucí označující, tedy diskursivně neusazené významy v dané problematice, se projevovaly například vlivy společenského soužití, mediálního zpravodajství, inkluzivního školství, kvality života nebo uznání kulturní diverzity. V těchto oblastech veřejného života, kde se uplatňuje makrosociální pohled, už dochází k multivariabilitě prolínajících se diskursů. Jakákoli perspektiva pohledu na žitou realitu celé romské populace tak vyvolává rozdílné symbolické z významňování této sociální reality. Tímto konstatováním je myšleno, že na makroúrovni společenského života je složité jednoznačně určit příčiny a následky útlaku nebo diskriminace.

Připomeňme si, že koncept hegemonie utužuje sociální řád pomocí stvrzování dominantních diskursů. Mezi hlavní myšlenky v obsahu výpovědí romských studentů můžeme v rámci konceptu hegemonie označit rozdělení společnosti na romskou a neromskou. Touto binaritou bylo vytvořené diskursivní pole pro usazování různě se prolínajících diskursů, soupeřících i spolupracujících. Podstatnou součástí této hegemonie byla identita romských studentů spojená s přijetím socializačních vzorců mainstreamové populace. Hnacím motorem jejich činnosti se stalo uznání romských kvalit z pohledu neromských Čechů. Hegemonické ukotvení tradičních sociálních vzorců vůči romskému etniku nabízí převážně dehonestující obraz jejich žité reality. Právě tento (častokrát mediálně podpořený) sociální obraz Romů v české společnosti byl jedním z hlavních motivů romských mluvčích k dekonstrukci. Antagonismus se tak v diskurzech romských studentů zaměřil na popisy osobních překážek na cestě k dosažení maturitního vysvědčení, na popisy zkušeností spojených se sháněním bydlení mimo vyloučené adresy nebo na rasové podtexty při hledání práce. Ačkoli romští mluvčí upozornili na rasismus vůči Romům, nebyla tato tendence prezentována jako důkaz pro vyhlášení boje nebo pro odmítnutí sociálních vzorců neromských Čechů. Osobnost romských mluvčích se projevila v nastavení vlastní cesty, při které se chtěli vyrovnat neromským vrstevníkům v přístupu ke vzdělání. Jejich sociální kritika spočívala v příbězích z každodennosti, ve kterých byli provokováni nebo ponižováni za svůj etnický původ. Vzhledem k faktu, že v těchto výpovědích konstruovali své reakce do aktivního, ale nenásilného odporu, diskursivně dosáhli nadřazeného sociálního postavení jako morální vítězové.

Výčet jazykových nástrojů, kterými byla utvářena sociální realita z pohledu romských studentů, stručně popíšeme v rámci řečových aktů (srovnej Austin, 2001). V oblasti řečových aktů vytvářeli romští mluvčí kombinace výroků podle identit, které ve vyslovených replikách zastávali. V identitě student SŠ často vyslovovali komisivy, kde se zavazovali k absolvování studia napříč všem překážkám. Jako důkazy svých závazků jmenovali například spolupráci s Muzeem romské kultury, kde navštěvovali doučovací výuku. V identitě Rom se zpravidla vyslovovali ve formě verdiktivů, zaměřených na popisy diskriminace své osoby z důvodu barvy kůže. I v těchto replikách však projevovali odhodlání vypořádat se s osudem a dosáhnout lepších životních podmínek, než v jakých žili jejich rodiče. Blízko k verdiktivům měly reprezentativy, kterými v identitě zažívajících aktérů formulovali závěry o nerovném přístupu v české společnosti vůči Romům. Pomocí expresiv si romští mluvčí pomáhali

odlehčit těžká sociální témata a tím si udržet identitu hrdinů, kteří věří vlastním schopnostem. Příkladem expresivů byly humorné a satirické poznámky, případně rozzlobené rétorické otázky.

6.3.2 Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů u romských žáků

Nadtéma: Symbolická hierarchie a sociální kontrola Romů

- *IR: Hlavní roli tam hraje ta barva.*
- *IR: Nevidijou prostě, že se třeba chceme učit nebo takhle. Vidijou jenom naši barvu!*
- *IR: Jak kdybych byl prostě... Odpad, no!*

Nadtéma: Sociální politika a romská otázka

- *IR: Žijeme jako normální lidi, prostě.*
- *IR: Něco jinýho je jako byt bilej a mít zakladku a něco jinýho je být cigán a mít základku!*

Nadtéma: Soužití i soužení ve volném čase

- *IR: Preventivně chod' k doktorovi, ne do obchodu!*

Nadtéma: Sociální rozhodnutí

- *IR: Dělán prostě nezájem.*
- *IR: Každý jdeme svou cestou.*
- *IR: Řešte sebe, ne druhé!*

Nadtéma: Vzdělanostní reprodukce nebo produkce?

- *IR: Chceme dokázat, že na to taky máme!*
- *IR: Cigán obloženéj zlatem, je pořád cigán.*

Nadtéma: Zdroje konfliktů ve škole

- *IR: Tys byl ráno poslední v šatně, kde jsou ty boty?*
- *IR: Oni v nás prostě nevěří.*
- *IR: Ty tu školu nedáš.*

Nadtéma: Fungující modely jednání

- *IR: Potřebujeme otevřenost a podporu.*
- *IR: Že stačí jenom vědět tohle, a to základní, a to důležitější už na romské škole nemusíme prostě.*

- *IR: Na Bílé škole se cítím líp. Berou tě jinak.*

Nadtéma: Podmínky emancipace Romů

- *IR: Jinak bez školy prostě není nic.*
- *IR: My se chceme už mít líp, než se měli naši rodiče.*
- *IR: Protože kvůli mé barvě prostě vím, že na to v budoucnosti nebudu mít.*
- *IR: A jenom mně vadí, ne že vadí, no poměrně mně to vadí už, že do praktických základek chodijo samí cigáni, jo.*

6.3.3 Strukturovaný seznam nadtémat a kategorií u romských žáků

Nadtéma: Symbolická hierarchie a sociální kontrola Romů

Kategorie:

- *Bílí versus Černí ve škole aneb stigma barvy kůže.*
- *Hierarchický sociální řád funguje na symbolech.*
- *Sociální kontrola barevných.*
- *Sociální projekce jako akt sociální podřízenosti Romů a jako akt sociální kontroly.*
- *Neznalost jako základ pro tvorbu stereotypu.*
- *Ghetto zóna jako symbol kriminality.*

Nadtéma: Sociální politika a romská otázka

Kategorie:

- *Strukturální nerovnost v oblasti (vyloučeného) bydlení aneb Jděte mezi svý!*
- *Mýtus chudoby Romů.*
- *Nerovnost v přístupu k práci.*
- *Potřeba podpory a uznání.*

Nadtéma: Soužití i soužení ve volném čase

Kategorie:

- *Agresivita fans vůči Romům.*
- *Kámoši bez rozdílů.*
- *Nálepka cikánský zloděj.*
- *Role podezřelého bez důkazů.*
- *Mediální stigmatizace Romů.*

Nadtéma: Sociální rozhodnutí

Kategorie:

- *Naučená sociální reakce.*
- *Životní volba je individuální.*
- *Řešte sebe, ne druhé!*
- *Sociálka je volba pro každého.*

Nadtéma: Vzdělanostní reprodukce nebo produkce?

Kategorie:

- *Kritické uvědomění.*
- *Motivace ke studiu, ale černej zůstane černým.*
- *Absence know-how.*
- *Stigma úspěšného Roma.*

Nadtéma: Zdroje konfliktů ve škole

Kategorie:

- *Obvinění Roma z pozice gadžovského předsudku.*
- *Cílený konflikt.*
- *Bílé učitelky nám nevěří.*
- *Protekce vyvolených.*
- *Devalvující prognózy.*

Nadtéma: Fungující modely jednání

Kategorie:

- *Odlišný osobnostní přístup učitelů k Romům.*
- *Ocenění snahy romských žáků.*
- *Podpora od Muzea romské kultury.*
- *Bílá škola rozvíjí, romská škola je snadná.*

Nadtéma: Podmínky emancipace Romů

Kategorie:

- *Vzdělání jako sociální mobilita.*
- *Východiskem je kulturní kapitál.*
- *Zúžená životní perspektiva.*
- *Inkluze je cesta.*
- *Rovný přístup.*

6.4 Zmapování mediálních konstrukcí českého školského diskursu na téma vzdělávání romských žáků v týdeníku Učitelské noviny

V souvislosti s výzkumem článků v Učitelských novinách je významná informace, že masová komunikace zavedla „*strukturovaný předěl mezi produkcí symbolických sdělení a jejich příjmem*“ (Thompson 2004: 29). Kulturně-sociální kontext čtenáře promítnutý do jeho kulturního kapitálu se podílí na zvýznamňování obsahu textu. Čtenář ve své žité každodennosti ukotvené v sociálním řádu vychází při zpracování informací (symbolických sdělení) ze své aktuální zásoby vědění. On-line dostupnost mediálních obsahů v čase a v prostoru oslovuje různé čtenáře ze sociálně diverzifikovaného prostředí, kteří si význam

konstruuji do své „soukromé“ sféry vědění a podle toho i jednají. Přesněji vyjádřeno jejich reinterpretace mediálních sdělení odpovídá sociálně kognitivní úrovni jejich chápání a emocionálního zvnitřnění, což vede ke specifickému způsobu jednání v daném čase a prostoru. Čtenář sice dokáže mediální obsahy kriticky dekonstruovat, nicméně úroveň jeho dekonstrukce je mj. závislá na přístupu k vědění a ke zdrojům moci. Z výše popsaného výkladu vyplývá poznatek, že ten, kdo produkuje mediální sdělení, zároveň produkuje názory veřejného mínění. Školské instituce předávají vědění, čímž disponují symbolickou mocí, která ovlivňuje způsoby produkce a příjmu těchto obsahů. Média produkují symbolickou moc informováním o tzv. realitě a svou masovostí ovlivňují veřejné mínění. Spousta příjemců považuje mediálně prostředkovanou realitu za pravdivou, obdobně funguje i působení školského kurikula na žáky. Právě tento poznatek o symbolické institucionální moci médií a školy se stal základem pro zde předkládanou výzkumnou analýzu.

Je evidentní, že problém sociální inkluze romských dětí není pouze produktem procesu školní edukace, ale má přesah do oblastí rodinné socializace a způsobů trávení volného času romských dětí. Dalšími faktory jsou tedy aspekty sociálního soužití s neromskými Čechy (projevující se mj. v rasové ne/toleranci), dále aspekty sociální stratifikace, uznávání rovných šancí, obývání veřejných prostor, materiálního vybavení domácností, celkově kvality života obyvatel se sociálním znevýhodněním atd. Vzhledem k neutěšenému stavu efektivity vzdělávání romských žáků, ve kterém se mj. dlouhodobě promítá faktor vzdělanostní reprodukce (srov. Katrňák 2004; Matějů, Straková 2010), považujeme za přínosné zacílit výzkumný pohled na zmapování dominantních i alternativních diskursů vzdělávání romských žáků.

Chceme se zabývat analýzou výpovědí tzv. odborníků na problematiku edukace romských žáků. V této analýze jen zastoupen popis kontextu institucionální diverzity, ze které odborníci vystupují. Mezi tyto odborníky řadíme zejména učitele, asistenty pedagoga, psychology, výchovné poradce, speciální pedagogy, sociální pedagogy, dále vychovatele působící v ústavní péči, ale i sociální pracovníky z neziskových organizací nebo zástupce ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V tomto členění tedy nejde pouze o aktéry, kteří vykonávají přímou edukační interakci s romskými žáky. Cílovou skupinu výzkumu spojuje agenda konkrétních politických, vzdělávacích či kulturně-společenských témat, kterými se utváří vzájemně se prolínající síť diskursů o edukaci romského žáka. Romský žák má v těchto

diskurzech různé statusy, například je označen za běžného žáka, za žáka se sociálním znevýhodněním nebo za žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

Četné výzkumy (Gabal 2008; Katrňák 2003; Němec 2010; Gulová 2010; Homoláč 2009 ad.) odhalují faktory, které způsobují reprodukci a udržení sociální podřazenosti žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. Citované výzkumy se mj. zaměřily na problematiku předsudků a stereotypů mainstreamové české společnosti vůči Romům. Utváření sociálního znevýhodnění romských dětí v kontextu vzdělávacího systému české školy způsobují zejména následující faktory: odlišné jazykové kódy a kompetence, specifické sociální prekoncepty a hodnoty rodinné socializace, nízké vzdělanostní aspirace, úroveň sociálního zázemí, postavení romské ženy v rodině aj.

Při výběru cílového zdroje výzkumných dat jsme vycházeli z kritéria veřejně dostupných pravidelně editovaných písemných příspěvků výše jmenovaných odborníků. Naše volba logicky padla na elektronická média, konkrétně na sektor novin. Institucionálním zdrojem naší výzkumné analýzy v této kapitole se stal odborný týdeník Učitelské noviny (dále UN). Jedná se o periodikum, které má bohatou minulost: „*Založeny Josefem Králem v Praze roku 1883. Stavovský list podporující výchovu a vzdělanost. Vychází každé úterý (kromě prázdnin) a přináší úplný přehled o dění ve školství. Rozhovory, analýzy, reportáže, komentáře, názory expertů, poradny, informace ze zahraničí i bezprostřední zkušenosti škol, to vše naši čtenáři najdou na 32 barevných stranách, jejichž součástí je i cílená inzerce zejména pro školy.*“ (dostupné na: <http://www.postabo.cz/postabo/casopis.php?akce=titul&titul=250>)

Ačkoli se zaměřujeme prioritně na školský pedagogický diskurs, je zřejmé, že problematika má interdisciplinární přesah do oblastí sociální (vzdělávací) politiky, sociální antropologie, sociální geografie, sociologie prostoru a času, gender studies a dalších vědních disciplín a oborů. Výsek reality produkovaní diskursů o romském žákovi na úrovni jednoho periodika pochopitelně není vyčerpávající. Záběr našeho analytického materiálu má v současné mediální realitě relativně úzký rámeček. Důvodem volby tohoto zdroje bylo kritérium hromadné dosažitelnosti (texty jsou dostupné na internetu) a kritérium specifčnosti (cílenosti) témat. Jsme si vědomi skutečnosti, že do debaty o vzdělávání romských dětí zasahují i další odborné časopisy, monografie, strategické dokumenty, produkce četných nadnárodních a neziskových organizací (například Amnesty International, Evropská komise, Liga lidských práv, Roma Education Fund, Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách ad.) nebo realizované výzkumy (Gabal, EDUMIGROM, PISA, OECD ad.).

Institucionální rámec je natolik široký, že analýza všech zdrojů překračuje možnosti jakékoli publikace.

Výzkumnou metodou našeho výzkumného šetření byla diskursivní analýza, konkrétně se jedná podle Kellerovy (2007) typologie o sociologicko-vědní diskursivní analýzu. Strukturu třídění dat jsme částečně realizovali podle dispoitivní analýzy, která je nadřazeným metodologickým nástrojem vůči analýze diskursivní. „*Diskursivní analýza a její rozšířená verze, dispoitivní analýza, usilují o identifikaci znalostí, které jsou v diskurzech a dispoitivech obsaženy, a způsobu, jakým jsou pevně spojeny s mocenskými vztahy, včetně např. každodenních znalostí, znalostí předávaných pomocí médií, škol a tak dále*“ (Jäger, Meier, 2014: 78). Dispoitivní analýza je zaměřena na velké množství jevů, nejen slov či výpovědí (diskursivní praktiky), ale i předmětů či neverbálních jednání (nediskursivní praktiky) a materializací (materiálních produktů jednání na základě znalostí). Například v diskusích o sociální inkluzi počítáme k dispoitivu úřad MŠMT, neziskové organizace, ZŠ praktické, administrativní agendu jmenovaných institucí, regulující mechanismy, výběr odborníků-specialistů, zákonná opatření, systémy akreditace, formy mezinárodní spolupráce atd. Pro naše účely jsme si zvolili analýzu diskursivních praktik (srov. Keller 2007), čímž budeme realizovat „klasickou“ diskursivní analýzu, kterou chápeme jako analýzu zdrojů diskursu a analýzu používání diskursu (srov. Willig, 2005). V interpretaci dat přihlédneme i k nástrojům dispoitivní analýzy v souvislosti s propojením sociálně distribuovaného vědění autorů a autorek textů a jejich institucionálním zázemím, ze kterého konstruovali své repliky. Analýza zdrojů diskursu sleduje mocenské působení institucí a závazných dokumentů v sociálním jednání lidí v rámci kulturně-společenské situovanosti. Analýza používání diskursu se zaměřuje na výpovědi aktérů usilujících o jazykové (v našem případě tištěné) prosazení svých záměrů. Dominanci diskursů nad jednáním člověka trefně definoval Foucault: „[...] *lidé vědí, co dělají; často vědí, proč dělají to, co dělají; ale to, co neví, je, co způsobuje to, co dělají*“ (Dreyfus, Rabinow 1988: 187). Při tvorbě výzkumných otázek jsme se částečně drželi Foucaultova (Keller 2007) třídění diskursu podle formativních pravidel (formace: témat, výpovědních modalit, pojmů, strategií) a popisu typických diskursivních fragmentů, jak je koncipovali Jäger a Meier (2014). Tito autoři uvedli jako kritéria třídění výzkumných dat kontext, produkce textu, rétorické prostředky, ideologická vyjádření, diskursivní pozice.

Diskursivní proud představuje v rámci společného tématu široké pole názorů, které se různě prolínají, podporují či vyvracejí. Diskursivní proud je složený z tzv. diskursivních fragmentů, které zastupují vždy a pouze jediné podtéma. V mediální produkci dochází k proplétání různých diskursivních proudů a tím vzniká diskursivní uzel. Arénu, kde různé diskursy soupeří o zvýznamňování fenoménu sociální reality, nazýváme diskursivní pole (Laclau, Mouffe, 1985). Pro charakteristiku diskursivních proudů a uzlů jsme v UN vymezili desetileté kontinuální období (2010–2020). V této časové periodě jsme z archivu Učitelských novin vybrali texty pojednávající o problematice romských žáků. Celkově jsme vybrali kolem dvou set příspěvků. Vzhledem k náročnosti a de facto neukončenosti procesu třídění výzkumných dat pomocí diskursivní analýzy jsme překročili k redukci počtu analyzovaných článků týdeníku UN. Zaměřili jsme se pouze na interpretaci výběrových příkladů, takže konečný počet našeho výzkumného souboru činil čtyřicet devět článků. Strukturu příspěvků jsme rozdělili do následujících nadtémat:

Nadtéma 1: Souboj rivalů o regulaci vzdělávání romského žáka (dialogická síť mezi neziskovým sektorem, státními úřady a speciálními pedagogy).

Nadtéma 2 : Průzkum ombudsmana.

Nadtéma 3: Praktické školy ano, či ne?

Nadtéma 4: IQ je jen číslo a další podpůrné prostředky.

Nadtéma 5: Sociální inkluze je hazard.

Nadtéma 6: Která škola umí inkluzi?

Nadtéma 7: MŠMT tápající.

Z důvodu analýzy výhradně písemných záznamů opustíme zaběhnuté transkripce citovaných výpovědí v rámci diskursivní analýzy (srov. Nekvapil 1999–2000; Zábrodská 2009). Citované úryvky z článků v UN budou pro lepší přehlednost ve velikosti písma jedenáct. V analýze úryvků budeme aplikovat následující značení:

- (*myšlen rozsudek*) – text v kurzívě vložený do závorek značí kontextovou doplňující informaci autora této kapitoly (nikoli citaci autora článku z vybraného periodika);
- (PPP, školy) – text vložený do závorek bez kurzívy značí informaci autora článku ze zkoumaného periodika;

- ... – tři tečky značí vynechaný text ze zkoumaného periodika za účelem vystižení významu výpovědi nebo redukce nadměrného textu v citaci;
- „papežštější než papež“ – text je dán do uvozovek autorem článku, čímž signalizuje zpravidla metaforickou změnu významu výpovědi;
- P.Svoboda: JSEM OBČANSKY NESNÁŠENLIVÝ (6/2014) – podtržený text upozorňuje na nadpisy článků v UN.

Nyní si položíme výzkumné otázky:

- Kdo je legitimní mluvčí, z jakého institucionálního místa bylo hovořeno?
- Jaké charakteristiky a typizace má edukace romského žáka podle názoru odborníků?
- Jaké interpretační repertoáry se používají v rámci školského diskursu o edukaci romských žáků?
- Jakými diskursivními praktikami mluvčí obhajují své postoje a jakým způsobem charakterizují opoziční aktéry?

6.4.1 Strukturovaný seznam analyzovaných nadtémat v UN

Nadtéma 1: Souboj rivalů o regulaci vzdělávání romského žáka (dialogická síť mezi neziskovým sektorem, státními úřady a speciálními pedagogy)

- P.Svoboda: JSEM OBČANSKY NESNÁŠENLIVÝ (6/2014);
- F. Rameš: JSEM OBČANSKY NESNÁŠENLIVÝ (8/2014);
- Ivo Havránek: TOTALITA DILETANTŮ (1/ 2015);
- Š. Drahekoupil: TOTALITA DILETANTŮ (6/2015);
- DOPORUČENÍ AMNESTY INTERNATIONAL ČESKÉ VLÁDĚ (6/2010);
- R. Švancar: Ředitelé: SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ SE STALO POLITICKÝM TÉMATEM (25/2010);
- R. Švancar: PŮJDE AMNESTY INTERNATIONAL PŘED SOUD? (21/ 2015);
- R. Švancar: ODMÍTL PROBLEMATICKOU ADMINISTRATIVU (6/2018).

Nadtéma 2 : Průzkum ombudsmana

- R. Švancar: TY JSI ČECH A TY JSI ROM, MYSLÍ SI LIDÉ OD OMBUDSMANA O ŽÁCÍCH (7/2012);
- J. Pilař: VIZUALIZACE ROMŮ OMBUDSMANEM (9/2012);
- J. Pilař: ČŠI ZASE PŘIKAZUJE SČÍTAT ROMSKÉ ŽÁKY (33/2013);
- L. Doubrava: CELOPLOŠNÉ TESTY PRÝ UBLÍŽÍ ROMŮM (15/2012);
- R. Švancar: SČÍTEJME NEROMY (46/2018);
- R. Švancar: KDE SE UČÍ ROMŠTÍ ŽÁCI? (4/2017).

Nadtéma 3: Praktické školy ano, či ne?

Seznam analyzovaných článků: odpor vůči úplné inkluzi

- V. Mertin: CO ZMĚNÍ ZAŘAZOVÁNÍ VŠECH ROMŮ DO BĚŽNÝCH ŠKOL? (10/2010);
- R. Švancar: ŠPATNÝ KLÍČ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ (6/2010);

- R. Švancar: ZVLÁDLY BY ZÁKLADNÍ ŠKOLY NAVRÁTILCE ZE ZVLÁŠTNÍCH ŠKOL? (24/2010);
- R. Švancar: INTEGRACE A INKLUZE ROMSKÝCH ŽÁKŮ (31/2012);
- R. Švancar: SKUTEČNĚ SE BUDE PŘEPISOVAT STRATEGIE BOJE PROTI SOCIÁLNÍMU VYLOUČENÍ? (7/2013);
- J. Vejdovová: ZVLÁŠTŇAČKY SE BOJÍ O SVÉ ŽÁKY, R. ŠVANCAR, UN 13/2012 (18/2012);
- J. Smetanová: VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ OPĚT NA SCÉNĚ (39/2013).

Seznam analyzovaných článků: ano úplné inkluzi:

- K. Laurenčíková, Z. Svoboda: PODPORA INKLUZE NESMĚŘUJE K RUŠENÍ SPECIÁLNÍCH ŠKOL (24/2010);
- L. Felcmanová: MĚLY BY SE VŠECHNY DĚTI S POSTIŽENÍM VZDĚLÁVAT V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH? (45/2011).

Nadtéma 4: IQ je jen číslo a další podpůrné prostředky

- R. Švancar: Psycholog Václav Mertin: HLEDAT PEVNOU HRANICI MEZI MENTÁLNĚ POSTIŽENÝMI A SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝMI JE NESMYSL (22/2010);
- R. Švancar: PORADENSKÁ ROMSKÁ OTÁZKA (24/2010);
- Psycholog V. Mertin: INKLUZE BEZ NAPLNĚNÍ NUTNÝCH PODMÍNEK JE HAZARD (4/2013);
- An: MŠMT: POVINNÁ HRANICE 69 IQ PRO DOPORUČENÍ DO ZŠP NEEXISTUJE (7/2013);

Seznam analyzovaných článků: potřeba asistenta pedagoga a problém jeho využití

- V. Nídrová: ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM (29/2010);
- R. Švancar: BUDE V PRAZE TRÁPIT ŠKOLY NEDOSTATEK ASISTENTŮ PEDAGOGA? (23/2010);
- R. Švancar: VZNIKÁ NOVÉ ZNĚNÍ PARAGRAFU 16 (7/2018).

Nadtéma 5: Sociální inkluze je hazard

- R. Švancar: VZDĚLÁVACÍ DŽIHÁD (15/2015);
- R. Švancar: VELKÁ ZÁŘIJOVÁ INKLUZIVNÍ REVOLUCE (39/2015);
- M. Odehnal: FAKTA O MÝTECH O INKLUZI (10/2016);
- J. Štefflová: PROBLÉM S INKLUZÍ JE V NAŠICH HLAVÁCH! (41- 42/2017);
- P. Husník: NA INKLUZI SE LÁME CHLEBA (33/2017);
- Ředitel ZŠ z Moravy: INKLUZE, NEBO PLÝTVÁNÍ PENĚZI? (28/2019);
- R. Švancar: POSTIŽENÍ INKLUZÍ (2/2020);
- V. Filová: VYKONSTRUOVANÝ RASIZMUS? (29/2010);
- R. Švancar: NEČERNOBÍLÝ SVĚT (4/2020).

Nadtéma 6: Která škola umí inkluzi?

- B. Havelková: Inkluzivní vzdělávání v praxi (29/2010);
- ZŠ Burešova, Praha 8: Škola pro všechny (19-20/2010);
- R. Švancar: Sen téměř romské školy: BÝT MULTIKULTURNÍ (41/2012).

Nadtéma 7: MŠMT tápající

- kolektiv pedagogů z Plzeňského kraje: OTEVŘENÝ DOPIS MINISTRYNI ŠKOLSTVÍ (6/2010);
- M. Odehnal: MOJE NÁZORY SKUTEČNĚ NEODPORUJÍ (19/ 2016);
- R. Švancar: MŠMT POD BOČNÍM TLAKEM (28/2019);
- J. Smetanová: INKLUZE JE NEPŘIPRAVENÝM EXPERIMENTEM (5/2016);
- R. Švancar: DLOUHÉ ČEKÁNÍ NA VYHLÁŠKU (23/2019);
- R. Švancar: BOJ O PRINCIP JEDNODRUHOVOSTI (19/2019);
- R. Švancar: DIAGNÓZA NEBO SOCIÁLNÍ KONSTRUKT? (14/2019).

6.4.2 Diskursivní analýza článků v UN

Nadtéma 1: Souboj rivalů o regulaci vzdělávání romského žáka (dialogická síť mezi neziskovým sektorem, státním sektorem a speciálními pedagogy)

- P. Svoboda: JSEM OBČANSKY NESNÁŠENLIVÝ (6/2014);
- F. Rameš: JSEM OBČANSKY NESNÁŠENLIVÝ (8/2014);
- I. Havránek: TOTALITA DILETANTŮ (1/2015);

- Š. Drahokoupil: TOTALITA DILETANTŮ (6/2015);
- DOPORUČENÍ AMNESTY INTERNATIONAL ČESKÉ VLÁDĚ (6/2010);
- R. Švancar: Ředitelé: SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ SE STALO POLITICKÝM TÉMATEM (25/2010).
- R. Švancar: PŮJDE AMNESTY INTERNATIONAL PŘED SOUD? (21/2015);
- R. Švancar: ODMÍTL PROBLEMATICKOU ADMINISTRATIVU (6/2018).

Některé příspěvky UN jsou koncipovány jako dialogická síť (srov. Nekvapil 2002). Dialogická síť je formou masmediální komunikace, ve které jednotliví mluvčí na sebe nebo na téma reagují v různém prostoru a čase. Jedná se o tzv. jednání na dálku (Thompson 2004). Důležitou charakteristikou dialogické sítě je aspekt zmnožení, pomocí nějž se výpovědi (repliky) distribuují k široké veřejnosti a tím ovlivňují veřejné mínění. Sama organizace výpovědi má systém strukturních jednotek, které zpravidla slouží k prosazení vlastních názorů a získání příznivců z řad anonymních čtenářů. Produkce výpovědi je zároveň stylizována do interpretačního rámce s virtuálním mluvčím, ke kterému se obrací. Taková mediální interakce má podobu intersubjektivitu v procesu zvýznamňování jazykových obsahů výpovědi.

P. Svoboda: JSEM OBČANSKY NESNÁŠENLIVÝ (6/2014)

Autor prvního textu (Pavel Svoboda) vystupuje z pozice dlouholetého praktika v oblasti speciálního školství. Svůj výklad koncipoval v žánru filipiky odborníka, jehož hlas není vyslyšen. V textu kritizuje české instituce (MŠMT, MPSV, ČŠI, vládní Agenturu pro sociální začleňování, úřad ombudsmana), které údajně adorují rozhodnutí evropských institucí (štrasburský soud, Agentura EU pro základní lidská práva), nadnárodních institucí (Amnesty International) i domácích neziskových organizací. Výsledkem je pak ustrašená politika sebeobviňování, která vytváří prostor pro stvrzování kritiky ČR a k existenci mechanismů penalizace za porušování lidských práv.

1. ...v duchu českých tradic (*ironicky*) – tedy – „papežštější než papež“...
2. sami se na všech možných úrovních haníme, hanobíme náš stát.
3. My sami si sypeme popel na hlavu... A sami se trestáme...
4. si vytáhneme z toho všeho zase jenom
5. něco, čím se můžeme seabemrskat (*myšlen rozsudek štrasburského soudu*).
6. ...A příznejme si – tato situace – je mnohými jmenovanými využívána i
7. k dobré obživě... Kdosi z našich mnoha osvícených (*ironicky*)

Interpretace:

Autor založil svou argumentační konstrukci na kritice údajného submisivního chování českých školských institucí a na strategii sdělit zkušenosti dlouholetého praktika ve speciálním školství. Tím vytvořil binární opozici praktik jako znalec problematiky z první ruky a neodborné instituce. Podobu této binarity doplňují výrazy „mnohým, kdosí“ (jakostní označení pro neznalé úředníky) a „my“ (praktici jako znalci poměrů ze škol). V textu jsou častá metaforická („papežštější než papež“, „sypeme si popel na hlavu“) přirovnání dokreslující extrémnost situace. V posledním řádku bylo odkázáno výzvou k přiznání se k veřejnému tajemství o zjištění pracovníků neziskovek a úředníků na MŠMT.

V textu jsou použity i personifikační obraty, kterými autor vytváří závažnost problematiky jako celospolečenského fenoménu.

1. Česká republika byla odsouzena...hanobíme náš stát...
2. Česká republika v tomto průzkumu obstála na výbornou (*postavení Romů ve státech EU*)

Interpretace:

V uvedené personifikaci je čtenář ovlivňován konstrukcí symbolické jednoty, aby přijal všeobecnou platnost argumentace autora příspěvku o změně pohledů na vzdělanostní diskriminaci v ČR. Školský diskurs je zvýrazněn jmenováním známky jako dokladu lichotivého výsledku celoevropské studie.

Binární opozice My–Oni byla následně v textu využita pro burcování kolektivní identity učitelů-praktiků, kteří jsou nuceni se řídit neodbornými diletantskými opatřeními.

1. Neznám lékaře, neznám automechanika, kteří by začali
2. opravovat člověka či auto bez toho, že nejdříve ze všeho
3. udělají diagnostiku stavu. My chceme v tomto případě něco
4. řešit a napravovat bez jakékoli diagnózy... Proč podobný přístup
5. může zcela pravidelně, cíleně a hlavně beztréstně uplatňovat Velká
6. Británie – země, která je nám dávana... za vzor?

Interpretace:

Odkazy na postupy práce v profesích, kde lze pozorovat rozdíly po odborném diagnostickém zásahu (lékaře, automechanika) mají navodit analogický požadavek i na školské postupy. Zatímco ve jmenovaných příkladech profesí funguje logická souhra činností (což stvrzuje sloveso „neznám“), školská praxe je vylíčena jako oblast nepochopitelných direktivních zásahů. Výraz „My chceme“ znamená v kontextu imperativ „Jsme nuceni“ dělat

neodborné zásahy. Forma stížnosti je zdůrazněna extrémním konstatováním „bez jakékoli diagnózy“ v protikladu k odkazu na „beztrestnost“ diagnostikování ve Velké Británii a rovněž položením rétorické otázky. Výrazem „beztrestně“ si autor vytvořil stvrzení konstrukce o vnučování rozhodnutí vládních orgánů jako trestu vůči specialistům v praktických školách, kteří nemohou dělat rutinní práci. Jmenování Velké Británie bylo zvoleno kvůli kritice českých školských poměrů z centrály Amnesty International sídlící v Londýně. Tento poznatek nelze z úryvku vyčíst, poněvadž vznikl v rámci intertextovosti článků v UN. Intertextovost můžeme nalézt i v nepodloženém konstatování o údajné příkladnosti Velké Británie pro ČR. V kontextu výpovědi je zde ironicky zvýznamněna nekompetentnost zastánců reformy ZŠ praktických.

V dalším výkladu byla zpochybněna kompetentnost evropských úředníků pomocí členského kategorizování.

1. I když údajně osvěceni rozumbradové z různých evropských komisí
2. a podkomisí průběžně vydávají moudrá doporučení a úkoly.
3. ...velmi sporným doporučením a hodnocením (často simplexním, nepravdivým a zkreslujícím)

Interpretace:

Degradování činnosti evropských úředníků je demonstrováno hanlivým označením „osvěceni rozumbradové“ a ironickým hodnocením výsledných doporučení jako „moudrých“. K potvrzení pravého významu výpovědi jsou doporučení opět hodnocena, tentokrát výčtem negativ (sporná, simplexní, nepravdivá, zkreslující).

Autor příspěvku, vědom si kontextu problému mediálního stigmatizování romského etnika v ČR, důrazně ubezpečil čtenáře o své identitě realisty a znalce poměrů.

1. ...mám celkem jasno v tom, zda jsem či nejsem rasista. Nejsem,
2. jsem realista. A realistou by měl být každý z nás, včetně těch,
3. kteří nám nálepku rasistů vlepují a nutí.
4. Bez tohoto realistického a spravedlivého pohledu je totiž
5. romská otázka neřešitelná.
6. ...toto je pohled i většiny občanů, kterým není jedno kde a s kým žijí.
7. ...nemají rádi lumpy, nemají rádi zloděje, nemají rádi pocit ohrožení,
8. mají rádi pořádek a čistotu. V neposlední řadě i stejnou spravedlnost pro všechny.
9. A je naprosto jedno, zda... je politik, Rom nebo někdo jiný.

Interpretace:

Uvedená binární opozice „rasista-realista“ vypovídá o autorově znalosti diskriminačního diskursu v ČR a zároveň vypovídá o snaze být čten jako znalec, nikoli jako hloupý xenofob. Autor tak obhajoval svou útočnou řeč, která suplovala akt spravedlivého racionálního úsudku. Tím si chránil bezúhonnou identitu před očekávaným osočením z rasismu. Lingvisticky svou identitu prokázal výrazem „mám celkem jasno“ a poučením o očekávaném shodném postoji většiny slušných občanů, kteří si nechtějí nechat líbit bezpráví. Hodnotu spravedlnosti zde použil jako jednotící pojítko aktivizace občanů za férový přístup pro všechny a za vyřešení romské otázky. Následně zmírnil etnický podtext tvrzením, že nejde o boj proti Romům, ale o potírání všech lumpů a zlodějů bez výjimky.

Na závěr svého příspěvku autor položil spoustu zjišťujících otázek, které sice měly racionální obsah, nicméně v kontextu celkového výkladu vyznívaly útočně vůči problémům romského etnika v ČR. Otázky se týkaly kriminality, nezaměstnanosti, simulování zdravotních postižení, neabsolvování školní docházky (v úryvku jsme otázky necitovali z důvodu rozsáhlosti textu). Tím si vytvořil prostor pro návod na optimalizaci problému nesnášenlivosti v ČR.

1. Takové a další údaje by se měly zjišťovat, aby se již něco
2. smysluplně dalo začít... začít se musí a čím dříve, tím lépe.
3. Pak by se otevřel obrovský prostor pro činnost neziskových organizací,
4. které by konečně mohly využít svůj potenciál ke smysluplné práci,
5. a nejenom k destrukci... i k hanobení České republiky. Je nezbytné
6. nastavit si opravdu reálné cíle, a ne stavět vzdušné zámky.

Interpretace:

Nástin změněné reality byl uskutečněn prognostickými výzvami, co by se mělo dělat a jak by potom nastalo zlepšení situace. Nekriticky je podpořena představa o logice příčin a následků, které v sociální realitě můžeme regulovat. Vágními doporučeními dochází k manipulaci čtenáře, aby přijal argumentaci autora článku s cílem devalvovat názory neziskovek. Ke konstrukci optimalizace byly využity výrazy „smysluplně“, „obrovský“, „konečně“, „opravdu reálné“. K osočení činnosti neziskovek údajně zodpovědných za současný špatný stav autor článku použil negativní kategorizace „destrukce, hanobení“ a metafory „stavění vzdušných zámků“.

Interpretačními repertoáry Pavla Svobody jsou podle našeho názoru tyto výpovědi:

- ***Vycházejme z kontextu znalosti situace v ČR a řešme problém podle zásluh aktérů!***
- ***Nenechme se hodnotit diletanty a potlačovat naše odborné zkušenosti a postoje!***

F. Rameš: JSEM OBČANSKY NESNÁŠENLIVÝ (8/2014)

Reakcí na text Pavla Svobody a tím i vytvořením dialogické sítě se stal článek Filipa Rameše o dva týdny později. Pro jednodušší orientaci v tom, na co článek reaguje, autor ponechal původní název „Jsem občansky nesnášenlivý“. Oproti útočně laděné výzvě P. Svobody byla zvolena strategie smířlivější rétoriky. Lze se domnívat, že právě „neútočná rétorika“ článku může přinést větší čtenářskou odezvu. Je důležité poznamenat, že v dialogické síti nejde ani tak o vyjasnění názorů a stanovisek mezi samotnými autory textů, ale o získání příznivců z tábora anonymních čtenářů, resp. o jejich oslovení a o reprezentaci zájmů konkrétní sociální skupiny či skupin. Jinak řečeno autoři sice vystupují za sebe jako individuality, ve skutečnosti ale reprezentují a hovoří ze stanoviska jimi zvolených referenčních nebo zájmových skupin. Tím je rozehrán mocenský boj o získání akceptace veřejného mínění a o případné dosažení změn aktuálního mocenského stavu.

Virtuální vstup do polemiky zahájil F. Rameš obdobným představením se jako odborníka a navíc jako obhájce lidských práv. Tímto zdůrazněním signalizoval své stanovisko vůči oponentovi, kterého přímo uvedl a odhalil jako „ředitele speciálních škol v Hradci Králové“ (P. Svoboda se ve svém článku o své pracovní pozici konkrétně nevyjádřil).

1. Prosazování lidských práv jsem se věnoval profesně v zahraničí
2. i v České republice, několik posledních let pracuji
3. na otázkách spravedlnosti a rovných šancí v ČR.

Interpretace:

Konstrukce argumentace F. Rameše byla založena na axiologické rovině prosazování spravedlnosti a na hodnověrnosti závěrů štrasburského soudního výroku o neoprávněném zařazení osmnácti romských žáků do zvláštní školy. Tím vytvořil prostor pro legitimitu uznávání výroků evropských (Evropský soud pro lidská práva, Výbor ministrů Rady Evropy) i domácích institucí (MŠMT, ČŠI, Veřejný ochránce práv, ÚIV).

Aby nedošlo k onálepkování F. Rameše jako zapáleného bojovníka (myšleno pejorativně jako extremisty) neziskového sektoru proti diskriminaci romských dětí, uvedl odkaz na zprávu ČŠI z roku 2013. Zpráva ČŠI je předpokládána jako nezávislý zdroj „skutečnosti“.

1. ...je na bývalých zvláštních školách... 28,2 procent dětí
2. romské menšiny. Praktické školy přitom vyučují výhradně děti s lehkým
3. mentálním postižením. Podle Ústavu pro informace ve vzdělávání
4. se v každé populaci nachází zhruba okolo 2 % dětí s lehkým
5. mentálním postižením – skutečně chceme věřit, že právě u romské
6. menšiny je toto procento čtrnáctkrát vyšší?

Interpretace:

Argumentace je stylizována ve formě výčtu statistických údajů porovnávajících populační disproporci mezi romskými a neromskými dětmi, které mají diagnostikováno lehké mentální postižení. Několikanásobně vyšší údaj u romských dětí slouží jako nezpochybnitelná námitka prokazující jejich segregaci. Zdrojem argumentace je nejen „hra“ statistických čísel, ale i předpoklad kompetentnosti názoru ÚIV a definice cílové skupiny žáků na ZŠ praktických. Autor článku zde zamlčel možnost rodičů dobrovolně volit školní prostředí pro své děti. Problém selekce romských žáků do ZŠ praktických je zde jednostranně zúžen na rovinu mentálního postižení.

Dalším argumentem byl odkaz na varující upozornění Evropské agentury pro lidská práva:

1. ...ve všech jedenácti členských státech EU zahrnutých
2. do průzkumu... socioekonomická situace Romů není uspokojivá
3. ...Romové nadále zažívají diskriminaci

Interpretace:

Dialogický souboj na dálku byl veden částečným napodobováním struktury prvního článku. Efektem takového postupu bývá umožnit čtenáři rychlou orientaci v konfrontovaných stanoviscích obou aktérů. Výhoda na straně reagujícího autora spočívá ve faktu, že může volit strategii argumentování vůči textu, který již byl zveřejněn. V tomto případě došlo k opravě konstatování P. Svobody o pozitivním hodnocení ČR v evropském průzkumu o postavení Romů. Místo kladných výpovědí ze zprávy realizovaného průzkumu zvolil F. Rameš jednoduše výpovědi záporné.

F. Rameš se dožadoval celospolečenské podpory v uskutečňování optimalizace českého školství. I on tedy použil formu výzev ke čtenářům jako akt pro jejich aktivizaci. Je zajímavé, že zvolil strategii pozitivně laděných výzev bez chmurných prognóz.

1. platí, že je třeba nerezignovat a stále se snažit
2. situaci zlepšit... Otázka zní, zda se s tím spokojíme nebo
3. se pokusíme být ještě lepší... Máme se s tím spokojit? Podle mého
4. názoru ne... je třeba brát je spíše jako výzvu a možnost dalšího rozvoje.

Interpretace:

Boj o přízeň čtenářů je podobně jako u P. Svobody veden aktem sjednocování skupinového, ale neurčitého My („se s tím spokojíme“, „se pokusíme“). Aby nedošlo k vágnímu burcování, předložil autor článku své postoje jako vzor hodný následování.

Diskursivně se touto výpovědí uskutečnilo východisko stvrzující aktivní snahu o změnu českého školství. Do zobecnujícího podmětu „My“ tak patří všichni čtenáři UN.

V reakci na ostré výpady P. Svobody vůči masochistickému hanobení ČR neziskovým sektorem a rovněž vůči nekompetentnosti českých neziskových organizací a ministerských úředníků reagoval F. Rameš jmenováním aktuálních pozitiv.

1. Chápu to jako uznání dlouholeté práce všech pracovníků
2. veřejné sféry... Na ministerských úřednících leží tíha legislativních
3. opatření... Nevládní organizace již nyní pracují v sociálně vyloučených
4. lokalitách s rodiči... A dvacítká inkluzivních škol vytvořila síť,
5. jejíž zástupci si vyměňují zkušenosti... To jsou příklady některých funkčních nástrojů...

Interpretace:

Současná realita byla popsána jako kooperující souhra několika subjektů (MŠMT, nevládní organizace, rodiče, inkluzivní školy), která se děje na rovině probíhajících legislativních změn a výměny zkušeností. Výčet pozitiv je autorem uveden v přítomném čase. Přítomnost konání navozuje dojem správného nasměrování školských změn a zároveň latentně ponechává prostor pro kritiku minulosti.

Rétorickou zbraní F. Rameše bylo relativně časté citování jména dialogického soupeře u polemických pasáží výkladu. Toto citování plnilo funkci jakostního hodnocení, tzn. že jmenování P. Svobody ve vybraných negativních názorech plnilo roli diskreditace jeho autority.

1. Komentář Pavla Svobody... ve mně proto vyvolal
2. rozporuplné reakce... kterého pan Svoboda zmiňuje spíše
3. jako raritu... Pan Svoboda tyto ukazatele možná chápe jako hanobení...
4. naopak naprosto souhlasím s návrhem pana Svobody... věřím, že pan
5. Svoboda by ze své praxe mohl jmenovat...

Interpretace:

Z důvodu získání rétorické převahy nedošlo k přímému napadení P. Svobody, například nějakým obviňujícím výrokem. Naopak, F. Rameš si držel pozici korektního oponenta, který navíc dokáže projevit i souhlas s dialogickým oponentem. Tento souhlas zdůrazněný příslovcem „naprosto“ však obsahoval zjevný dvojsmysl, spočívající v nevyřčené odlišné realizaci optimálního řešení. Podobně i rétorický odkaz na zkušenosti z praxe P. Svobody mají jemně ironizující podtext. Časté oslovení „pan Svoboda“ člensky kategorizuje dialogického protivníka do tábora laické, nikoli odborné veřejnosti.

Ukončení článku F. Rameše mělo ráz podpory výzkumného diagnostikování nápravy českého školství jako v případě ukončení P. Svobody.

1. A můžeme se ptát i obecně: proč většinu patnáctiletých
2. dětí dnešní škola nebaví, proč klesá výkonnost českých studentů
3. ve čtenářských kompetencích č matematice a jak tomu zabránit?
4. Sběr dat a důkladná analýza je prvním krokem k funkčnímu řešení.
5. ...Klást si za cíl, aby děti nebyly odsuzovány za to,
6. do jaké rodiny se narodily, či aby měly šanci vystoupit
7. ze spirály chudoby a získat kvalitní vzdělání, tak rozhodně není vzdušným zámkem.

Interpretace:

Závěrečné shrnutí vytvořilo nejprve rozšíření problémových otázek, které je třeba zodpovědět, i na neromské žáky. Neuspokojivý stav vyjadřovala slovesa „nebaví“, „klesá“. Tím autor zdůraznil průběhovost aktuálního děje, který se všech zainteresovaných aktérů týká. Serióznost návrhu F. Rimeše má zvýšit odkaz na výzkumné šetření (které právě neziskový sektor realizoval). Intertextově byla autorem článku podpořena myšlenka „důkladného sběru a analýzy dat“, čímž se v kontextu dialogické sítě měla vyvrátit připomínka diletantského výzkumu neziskovek v ČR. Výzvu ke změně dokumentuje účelová spojka „aby“ a minulý čas u sloves popisujících diskriminaci romských žáků. Takto formulované úkoly vyzývající k okamžitému řešení přeměnily metaforické označení aktivit neziskového sektoru do podoby reálnosti, což „rozhodně není vzdušným zámkem“.

Interpretačním repertoárem Filipa Rameše je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***Nezavírejme oči před kritikou zvenčí a snažme se společně hledat řešení.***

Ivo Havránek: TOTALITA DILETANTŮ (1/2015)

Pohled z praxe na vzdělávání Romů

V textu se autor odvolává na dlouholetou profesní praxi ve vzdělávání romských dětí. Své názory koncipoval do předpokladu, že mentální postižení a sociální znevýhodnění jsou rozdílné jen v teorii, ale v realitě jsou téměř totožné.

1. Stále se diskutuje... o rozsudku ze Štrasburku z r. 2007, který onu diskriminaci na základě
2. nepravdivého podání potvrdil, o pláči a smutku romských žáků, kteří stále trpí
3. onou diskriminací v přístupu ke vzdělání a jak rádi by se vzdělávali v hlavním vzdělávacím
4. proudu a pokračovali pak na středních a vysokých školách. Polemika se dostala do takových

5. poloh, že se jedná zhruba z 95 % o lži. Je tomu proto, že se v této problematice nejvíce
6. angažují lidé, kteří se v dané problematice neorientují, nemají příslušné vzdělání, zkušenosti
7. a praxi a manipulují s laickou veřejností.
- (...)
8. ***Objevují se falešně prezentované teze: romští žáci jsou neoprávněně vřazováni do ZŠP.***
9. Do praktických škol jsou vřazováni, protože tam patří. ZŠP jsou pro romské žáky velikým
10. dobrodiním a pomocí, stejně jako jsou pro slabozraké brýle, pro nedoslýchavé sluchátka a pro
11. imobilní jedince invalidní vozíky... Romští žáci jsou často hendikapováni, kromě jiného
12. nepodněným rodinným prostředím, které v období od 0 do 6 let rozhodujícím způsobem
13. ovlivňuje a formuje jejich vývoj a většinou je poznamenává na celý život... Toto opoždění
14. je sociální druh mentální retardace, která je ve skutečnosti lehkou mentální retardací (dříve
15. se také nazývala sociální debilitou)... A není to jen kognitivní porucha, ale i porucha
16. osobnosti. Všichni ti „odborníci“ také tvrdí, že je třeba přísně odlišovat mentální postižení
17. od sociálního znevýhodnění. Jak?... Přesně rozlišit a určit, kdo do které skupiny patří, je
18. opravdu obtížné, ne-li nemožné, velmi často se jedná o kombinaci obou.

Interpretace:

Autor textu se v úvodu své výpovědi odvolává na štrasburský rozsudek, na jehož základě vytváří sarkastickou narativizaci chování romských žáků, kteří podali stížnost na své zařazení do tehdejší zvláštní školy (2, 3: „o pláči a smutku romských žáků, kteří stále trpí onou diskriminací“). Zároveň ironizoval studentské aspirace těchto romských žáků (4: „pokračovali pak na středních a vysokých školách“), poněvadž UN informovaly o tom, že tito žáci nepřijali nabídku J. Pilaře dokončit základní školu a být přijati na střední školu. Tímto úvodem si vytvořil prostor pro vyjádření tvrdého verdiktu o diskriminaci romských žáků (5: „se jedná zhruba z 95 % o lži“). Ve své symbolické konstrukci reality použil strategii generalizace, kdy na základě příběhu konkrétních jedinců, vytvořil závěry pro celé romské etnikum v ČR. Jádrem sdělení je nicméně stížnost, nikoli na romské žáky, kteří podali žalobu na ČR, ale na angažované diletanty, resp. manipulátory (6, 7: „lidé, kteří se v dané problematice neorientují, nemají příslušné vzdělání, zkušenosti a praxi a manipulují s laickou veřejností“). Informace o údajné diskriminaci romských žáků považuje za falešné teze (8). V další části výkladu se autor textu zaměřil na význam ZŠ praktických pro romské žáky (9: „jsou pro romské žáky velikým dobrodiním a pomocí) o jejichž adekvátnosti není pochyb (9: „Do praktických škol jsou vřazováni, protože tam patří“). V rámci oboru speciální pedagogiky mluvčí přirovnal potřebnost existence ZŠ praktických pro romské žáky k potřebnosti speciálních pomůcek pro žáky zdravotně postižené (10, 11: „stejně jako jsou pro slabozraké brýle, pro nedoslýchavé sluchátka a pro imobilní jedince invalidní vozíky“). Příčinou umístování romských žáků do ZŠ praktických je jejich nepodnětná rodinná socializace (12: „nepodnětným rodinným

prostředím“). Romští rodiče tak způsobují svým zanedbávajícím přístupem celoživotní sociální handicap svým dětem (12, 13: „rozhodujícím způsobem ovlivňuje a formuje jejich vývoj a většinou je poznamenává na celý život“). Autor textu hovořil o diagnóze, která spojuje jak kognitivní složku osobnosti, tak i složku sociální (14: „sociální druh mentální retardace“, 17, 18: „Přesně rozlišit a určit, kdo do které skupiny patří, je opravdu obtížné“). Kritizované zástupce inkluzivních přístupů pejorativně označil za „odborníky“ (16: „Všichni ti „odborníci“ také tvrdí“), k čemuž doložil jejich opačné stanovisko (16, 17: „tvrdí, že je třeba přísně odlišovat mentální postižení od sociálního znevýhodnění“). Kontextově je vhodné dodat, že v obsahu článku jsou všichni romští žáci kategorizováni jako žáci s LMP, ačkoli kritici upozorňovali na skutečnost, že většina romských žáků nemají mentální postižení, ale sociální znevýhodnění a proto patří do běžných škol. Autor textu však vychází ze staršího pojetí speciálního školství, které považuje žáky mimo normu (známkování, chování) za pacienty. Je vhodné poznamenat, že si ale zároveň autor uvědomuje sociální znevýhodnění, to však přenálepkoval do staré verze „sociální debility“.

Interpretačním repertoárem Ivo Havránka je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***ZŠ praktické jsou pro romské žáky dobrodiním.***

Š. Drahokoupil: TOTALITA DILETANTŮ (6/2015)

Obsah článku je reakcí na obviňující text I. Havránka vůči zastáncům sociální inkluze, kteří byli označeni jako diletanti. Autor této reakce je členem Nadace Open Society Fund Praha. Svou obhajobu postavil na strategii „nenásilné reakce“, ve které přesto naznačil rasistický podtext výpovědi I. Havránka.

1. Chtěla jsem jít na zdravotnickou školu a stát se zdravotní sestrou, ale po praktické škole
2. jsem neměla na vybranou... Tak zní výpověď jedné Romky, která je součástí výstavy
3. připravené Nadací Open Society Fund Praha s názvem *Jak ztratit další generaci* věnující se
4. neoprávněnému posílání romských dětí do praktických škol... Je politováníhodné, že jedinou
5. reakcí autora článku Ivo Havránka na tuto výstavu je pouhé popření problému diskriminace a
6. označení výpovědi za lživé a agresivní. O to horší pak je, že autor článku děkuje Otto
7. Chaloupkovi, bývalému poslanci, jenž byl za své rasistické výroky odsouzen českým státem.

Interpretace:

Obsah článku spadá do žánru tzv. dialogické sítě, kdy autor reaguje na jiného autora skrze mediální prostor. Zpravidla se tak v politickém diskursu děje na rovině zápasu mezi oběma aktéry s cílem získat příznivce (čtenáře) na svou stranu. Tento zápas bývá klasicky veden osočováním a degradováním činností daného rivala. Autor textu Drahokoupil se snažil vyvrátit tvrzení I. Havránka (viz předchozí analyzovaný článek) relativizací zpochybnění

osudu romských žáků ve věci rozsudku D. H. K tomuto účelu použil diskursivně silnou strategii osobní výpovědi romské ženy (2: „Tak zní výpověď jedné Romky“), stěžující si na zavření šancí k vyššímu vzdělání (1, 2: „po praktické škole jsem neměla na vybranou“). Autor textu je členem Nadace Open Society Fund Praha, jejímž statutem hovořil. Jmenováním výstavy, kterou tato nadace pořádala zvýznamnil myšlenku, za kterou bojuje (4: „neoprávněnému posílání romských dětí do praktických škol“). Rivala I. Havránka zmínil až na závěr svého článku, což mj. má u čtenáře vyvolat dojem, že chce jednak konflikt řešit věcně a zároveň, že samotný protivník je až na druhém místě. Nad protivníkem vyjádřil politování (4), poněvadž se nechal stáhnout do tábora rasistů jednak svým vystupováním (5, 6: „popření problému diskriminace a označení výpovědí za lživé a agresivní“), rovněž tak i pochybným děkováním odsouzenému poslanci ČR (7: „bývalému poslanci, jenž byl za své rasistické výroky odsouzen českým státem“).

Další články spadající do dialogické sítě, tentokrát nikoli v podobě personální, ale institucionální, se týkají aktivit nadnárodní organizace Amnesty International:

- DOPORUČENÍ AMNESTY INTERNATIONAL ČESKÉ VLÁDĚ (6/2010);
- R. Švancar: Ředitelé: SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ SE STALO POLITICKÝM TÉMATEM (25/2010).

DOPORUČENÍ AMNESTY INTERNATIONAL ČESKÉ VLÁDĚ (6/2010)

V první části článku jsou popsány hlavní požadavky Amnesty International na českou vládu, zejména na MŠMT v oblasti problému segregace romských dětí v ČR.

1. Česká vláda musí segregaci romských dětí ve vzdělávání řešit
2. systematicky... zejména Ministerstvo školství, by měly s okamžitou
3. platností přijmout a uvést v obecnou známost rozhodný politický závazek
4. vymýtit a ukončit segregaci ve školství... zejména Ministerstvo
5. školství, by měly uvalit moratorium na umístování dětí do škol a
6. tříd pro děti s „lehkým mentálním postižením“

Interpretace:

Slovník požadavků Amnesty International spadá do žánru nátlakového vyjednávání. Oslovená česká vláda „musí řešit“, „vymýtit“, „ukončit segregaci“, „uvalit moratorium“, a to rozhodně a okamžitě. Ráznost požadavků vytváří dojem vysoké aktuální míry diskriminace romských dětí. Lze předpokládat, že na jednu stranu vláda na tento nátlak bude neprodleně

reagovat, nicméně na druhou stranu mohou jmenované jednostranné verdiktivy vzbudit nesouhlas u pracovníků, kteří se věnují edukaci romských žáků. Kritické a jednostranné zhodnocení stavu edukace romských žáků v ČR a s tím spojený tlak na českou vládu vytváří mocensky nadřazenou pozici Amnesty International jako nadnárodní instituce.

Po předložení požadavků byly ve zprávě vyjmenovány mechanismy podporující naplnění stanovených cílů.

1. ... prioritou bude zajistit opětovnou integraci těchto dětí do běžných základních
2. škol ... Opatření nutná pro takovou podporu zahrnují například bezplatné
3. školní vzdělávání v integrovaných mateřských školách pro děti ze sociálně
4. znevýhodňujícího prostředí a poskytování bezplatné dopravy do předškolních
5. tříd... Další potřebou jsou zvláštní finanční prostředky na podporu docházky
6. dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, například poskytování dotovaných
7. školních obědů a školních pomůcek..... je potřeba zvýšit počet asistentů
8. pedagoga ve všech běžných základních školách.

Interpretace:

Formulace „zajistit opětovnou integraci“ je latentní kritikou současné separace romských žáků v ČR. Tím, že je takový soud zobecněný na celou romskou populaci žáků, dochází de facto k obvinění celého školského systému na úrovni strukturální nerovnosti. Strategie zobecnění verdiktivu (rozsudku) podporuje maximalizaci nátlaku ke změně. Důvodem je snaha získat co nejlepší výchozí pozici k prosazení požadavků. Tyto požadavky s velkou pravděpodobností vzbudí polemiku, poněvadž se týkají nutnosti bezplatných služeb pro romské žáky a navíc investice zvláštních finančních fondů z kapes daňových poplatníků. Diskurs dodržování sociální spravedlnosti se zde střetává s nevysloveným diskursem rentability takto vynaložených prostředků, resp. s diskursem sociální odpovědnosti občanů a s diskursem odborných pedagogů. Daňoví poplatníci mohou nesouhlasit, protože romská komunita je v české společnosti stereotypně generalizována jako pobírač sociálních dávek, a tudíž neplatí daní. Odborní pedagogové mají připomínku k nefundované analýze neziskového sektoru (viz níže).

Vyústěním požadavků Amnesty International byla konkrétně formulovaná výzva ke změně definice „dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí“ na úrovni legislativy.

1. Novelizovat školský zákon... tak, aby obsahovala jasnou a objektivní
2. definici kategorie dětí ze „sociálně znevýhodňujícího prostředí“. Tento termín
3. by se měl používat pouze pro identifikaci dětí pro krátkodobá zvláštní
4. opatření... Za žádných okolností nesmí toto kritérium vést k tomu, že

5. bude s dítětem automaticky zacházeno jako s jedincem s „lehkým mentálním
6. postižením“ a že bude umístěno do oddělené třídy nebo školy určené
7. pro děti s postižením.

Interpretace:

Samotné jádro stížnosti Amnesty International na segregaci romských dětí jako dětí s mentálním postižením se zakládá nikoli na neodborné práci pedagogů, případně na záměrné rasové diskriminaci ze strany „Neromů“. Jádrem stížnosti je nejasná definice konstruktů žák ze sociálně znevýhodněného prostředí a spojování mentálního postižení s etnickým původem. Návrh řešení spočívá v relativně lehkém doporučení pro „krátkodobá zvláštní opatření“ u dětí identifikovaných jako sociálně znevýhodněné. Přesné vysvětlení zmíněných opatření lze dedukovat z předchozího úryvku. Základní opatření proti segregaci romských žáků tak spočívá v rozlišení dítěte s mentálním postižením a dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí, které z nedostatku podnětů v rodinné socializaci působí mentálně opožděně. Požadavky Amnesty International byly předloženy co možno nejvíce jednoznačně, což dokumentují výrazy „jasnou a objektivní“, „pouze pro krátkodobá zvláštní opatření“, „za žádných okolností nesmí“. Tento způsob předložení požadavků má formu právního (zákonného) textu, vylučujícího či omezujícího dvojsmyslné výklady.

Interpretačním repertoárem Amnesty International je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Neprodleně oddělte spojování a zaměňování žáka s lehkým mentálním postižením se žákem ze sociálně znevýhodněného prostředí, je to diskriminace!***

R. Švancar: Ředitel: SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ SE STALO POLITICKÝM TÉMATEM (25/2010)

Reakcí na výzvy Amnesty International se stalo velké množství článků. V této části vybíráme text ředitelů ZŠ praktických. Struktura článku měla formu komentovaných připomínek ředitelů, které byly pravidelně předkládány v modu stížnost – argumentace – obhajoba. V naší zvolené první části citací se jednalo o konstrukci záměrného tlaku neziskovek na vládu, aby zrušila údajnou segregaci romských dětí.

1. Speciální školství není ze strany MŠMT vůbec podporováno, odborná diskuze
2. je nahrazena tlakem některých neziskových organizací, které jsou v
3. odborných otázkách nekompetentní a neznalé hloubky celé problematiky.
4. ... MŠMT nebouchne do stolu, nedistancuje se od těchto výkřiků. Připadáme si
5. opuštění... Nebyl problém vysvětlit si své názory s inspektory, kteří své

6. práci rozumějí, ale s lidmi z neziskovek se prostě domluvit nedalo.
7. ... ze strany přizvaných osob z neziskových organizací nešlo o získání skutečného
8. obrazu škol, ale o „dokázání si své pravdy“. Inspekce byla účelová, jejím úkolem
9. bylo dokázat, že základní školy praktické pracují špatně, proto je nutné je
10. redukovat – pryč o 40 %! Přitom „neoprávněně zařazených“ bylo zhruba 1 %.

Interpretace:

V textu jsou mocenské pozice rozloženy nerovnoměrně, MŠMT je obviněno z bázlivosti v jednání, neziskový sektor je konstruován jako nekompetentní útočník a zástupci tzv. speciálního školství se cítí opuštěni. Předpokládaná představa o spolupráci s MŠMT je považována za nerealizovanou prostřednictvím výrazů „není... vůbec podporováno“. Nicméně očekávání zastání ze strany MŠMT dokládá metafora „nebouchne do stolu“, „nedistancuje se“. Neoprávněnost postupu neziskového sektoru v očích ředitelů ZŠ praktických demonstrují výrazy „nekompetentní“, „neznalé hloubky“. Druhá výtku popisuje způsob jednání neziskovek, o čemž vypovídají výrazy „tlakem“, „výkřiků“ „se prostě domluvit nedalo“. jednání neziskového sektoru je označeno jako účelová snaha obvinít edukační činnost ZŠ praktických a způsobit jejich redukcii. K tomuto cíli byla použita relativizace „dokázání si své pravdy“. Konečně příznivci tzv. speciálního školství našli zastání u inspektorů. Díky této činnosti dostali inspektoři ústní ocenění v podobě profesní odbornosti „své práci rozumějí“. Přesvědčovací strategie autorů článku je založena na snaze o odbornou diskusi založenou na přesvědčivých statistických datech. Mluva čísel v poměru 40 % : 1 % má doložit oprávněnost názoru zástupců speciálního školství.

V následující části citací měla konstrukce argumentů podobu předpovědi blízké krize v našem školství s odkazem na varující příklad slovenských kolegů.

1. Speciální školství se stalo politickým tématem, politika však do vzdělávání
2. nepatří. Jestliže má totiž učitelka (*na Slovensku*) ve třídě 25 dětí a
3. z toho tři s mentálním postižením, těžko může udělat něco jiného než mu
4. dát pastelky, aby se zabavilo... Touto cestou nechceme jít, byla by to pro
5. naše žáky tragédie... Připravovaná vyhláška umožňuje mít ve třídě pět
6. integrovaných žáků. Jenže pět žáků, to je (malá) třída na ZŠ praktické.
7. Tam se jí ale věnuje speciální pedagog a nemá na starosti dvacet dalších
8. dětí. Jak to má učitel v běžné škole kvalitně zvládnout?
9. Jsme přesvědčeni, že momentálně neexistuje jiná alternativa úspěšného
10. vzdělávání opakovaně selhávajícího žáka než ve speciálních školách.

Interpretace:

Fungování současného vzdělávacího systému, který prosazuje separaci dětí se specifickými poruchami učení v tzv. praktických školách, je obhajováno na základě

narativizace negativního příkladu ze Slovenska a na přesvědčení o jediné funkční variantě, a to té současné. Příklad se týkal plošného zavedení úplné integrace dětí do běžných škol bez podpory asistentů pedagoga/speciálního pedagoga. Výsledkem je stav, kdy osamocená učitelka „těžko může udělat něco jiného“ než děti s postižením pouze zabavit, nikoli vzdělávat. Autoři článku rozhodně takovou variantu odmítli a kategorizovali jako „tragédii“. Celý problém segregace romských dětí považují za zpolitizovaný. Konstrukce odmítnutí politického tlaku je vytvořena jako binarita politického a učitelského diskursu se závěrem „politika však do vzdělávání nepatří“. Zde lze namítnout, že oblast vzdělávací politiky oba diskursy propojuje...

Interpretačním repertoárem ředitelů ZŠ praktických je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ *Necouvejme před politickým tlakem neziskovek, jsou to pedagogičtí diletanti!*

R. Švancar: PŮJDE AMNESTY INTERNATIONAL PŘED SOUD? (21/2015)

Český úředník napadne zprávu o diskriminaci Romů ve vzdělávání vydanou mezinárodní organizací

Obsah příspěvku je koncipovaný jako stížnost na odsouzení údajně diskriminačních praktik v českém školství. Odsouzení vyšlo ze strany nadnárodní organizace Amnesty International (AI). V obsahu textu jsou často prezentovány citace aktérů a k nim jako nesouhlasné reakce připojeny faktograficky realizované připomínky. Tímto stylem si autor textu pomocí strategie racionalizace připravil podmínky pro degradování nejen tvrzení AI, ale i jejich důvěryhodnosti jako neziskové organizace podporující lidská práva.

1. Kdo se ale v českém školství pohybuje, ví, že v posledních letech je tlak týkající se pomoci
2. romským žákům ke zvládnutí základní školy tak obrovský, že diskriminovat je by
3. měl problém i pravověrný skinhead.
(...)
4. A tak se v tiskové zprávě Amnesty International (AI) může objevit tvrzení, že „rozšířená
5. segregace romských dětí je příklad systematického předsudečného jednání. Školy jim dávají
6. poznat, co je diskriminace...“ To také pronesl gen. tajemník AI Shetty... Proti formulacím,
7. které zvolil, se ozval ministr školství Marcel Chládek: „...Zdá se, že informace, kterou
8. pracovnice AI poskytla generálnímu tajemníkovi AI...byla přímo lživá...“ Za toto prohlášení
9. byl pak kritizován...Ještě mnohem dál chce jít Martin Odehnal... „Tvrzení vedení AI
10. obsahující explicitní paušální obvinění Čechů z rasistických předsudků a českých úředníků
11. dokonce ze systematické rasové diskriminace Romů mne hluboce urážejí lidsky i profesně.“
12. ...M. Odehnal oponuje i samotnému označení počínání AI za výzkum... O nějaké
13. metodologii v pravém smyslu slova podle něho nelze hovořit ani náhodou... „Za vše pak
14. hovoří předposlední odstavec „Metodologie“ s doznáním, že všichni dotazovaní byli předem
15. seznámeni s „povahou práce AI“. Nesvatá prostoto!“... Upozorňuje na to, že zásadní tvrzení,
16. že v ČR trpí tisíce dětí diskriminací a šikanou, je opřeno o výsledky návštěv 24 ZŠ a 4 ZŠ

17. praktických, což představuje 68 setin procenta českých ZŠ... „Bílých“ rodičů či dětí se
18. výzkumníci na nic nezeptali... „Strávil jsem určitý čas na stáži v USA, možná i proto jsem
19. nasákl jejich pojetím osobní zodpovědnosti.“... Rozhodl se podat na státní zastupitelství
20. podnět k přezkoumání, zda nedošlo ke spáchání trestného činu.

Interpretace:

Výpověď začíná pozváním čtenářů mezi klub znalců (1: „Kdo se ale v českém školství pohybuje, ví,“), které pokračuje do ironické fabulace důsledků údajného obrovského tlaku politického protěžování romských žáků v Česku (2, 3: „že diskriminovat je by měl problém i pravověrný skinhead“). Kontextuálně je tak čtenář postavený před skutečnost, že mocensky jsou v přesile proromsky orientované instituce. Tento fakt pak autor textu stvrzuje odkazem na kritiku ze strany generálního tajemníka AI Shettyho vůči praktikám v českém školství (5: „segregace romských dětí“, 5, 6: „Školy jim dávají poznat, co je diskriminace“) a rovněž i defenzivním postavením bývalého ministra školství Chládky (9: „byl pak kritizován“). Zpráva AI podle autora textu vycházela ze zkreslených informací (8: „byla přímo lživá“), což podnítilo k nečekané reakci M. Odehnala, tehdy řadového člena ASP. Akt vrácení úderu jednotlivce vůči představiteli nadnárodní vlivné organizace působí troufale. Reakce M. Odehnala je proto racionalizována z pohledu posouzení statistických dat (17: „68 setin procenta českých ZŠ“) a legitimizována z pohledu občanské cti (10, 11: „obvinění Čechů z rasistických předsudků... mne hluboce uráží lidsky i profesně“). Podstatná je i interpretace výroků AI z pohledu M. Odehnala („že v ČR trpí tisíce dětí diskriminací a šikanou“). Výzkum AI byl posouzen jako pseudometodologie (12, 13: „O nějaké metodologii... nelze hovořit ani náhodou“, 14, 15: „dotazovaní byli předem seznámeni s „povahou práce AI“. Nesvatá prostoto!“, 17, 18: „Bílých“ rodičů či dětí se výzkumníci na nic nezeptali“). Záměrně negovaný výraz „Nesvatá prostoto“ měl zvýraznit či znásobit neodbornost realizovaného výzkumu. M. Odehnal se vyzbrojil dalším zdrojovým argumentem, spočívajícím v profesním pobytu v USA („Strávil jsem určitý čas na stáži v USA“). Tato země je běžně prezentována jako svobodná a občanská (19: „nasákl jejich pojetím osobní zodpovědnosti“), takže jednání M. Odehnala vůči AI (20: „podnět k přezkoumání, zda nedošlo ke spáchání trestného činu“) se jeho stáží legitimizovalo.

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Diskriminovat romské žáky cestou pedagogické diagnostiky v této době nedokáže ani pravověrný skinhead.***

Úryvek z článku R. Švancara je rovnoměrně rozdělený do dvou komentářů k vyhazovu P. Klímy z pozice ředitele PPP. Vyhazov je však diskursivně konstruován do jakostní podoby přirovnávající totalitní praktiky do dnešní doby.

1. Pro poradenství to není dobrá zpráva. Nestor oboru, Petr Klíma, ředitel PPP v Praze 3 a
 2. 9, je odcházen. Pojmenovával věci tak, jak jsou, nehledal kluzké a politicky korektní
 3. fráze, dočkal se odměny. Dá se odhadnout, že na počátku tohoto příběhu byl nijak
 4. neskrývaný odpor P. Klímy k podobě inkluze, jak byla od roku 2016 připravována
 5. a prosazována.
- (...)

ČŠI podlehla smečce architektů inkluze

6. Předseda sněmovního školského výboru Václav Klaus ml. Označil vyhlášení konkurzu a
7. odvolání ředitele Klímy za sprost'árnu. Připomněl situaci, kdy byl P. Klíma za „bolševika“
8. na rok odstaven z funkce kvůli nesouhlasu s příkazem tehdejší moci. „Teď je podruhé za
9. svůj občanský postoj, který publikoval i v UN, znovu šikanován. Jako smečka se na něj
10. vrhli architekti inkluze a považují za selhání ČŠI, že na to přistoupila.“

Interpretace:

Obsah článku je konstruován v žánru báje o hrdinovi, který nepodleh mocenským tlakům a zůstal věrný svým zásadám (2: „Pojmenovával věci tak, jak jsou, nehledal kluzké a politicky korektní fráze“). Příběh hrdiny (P. Klímy) má logiku děje postavenou na Dobru a Zlu, přičemž ale Dobro nevíteží (2: „je odcházen“, 3: „dočkal se odměny“, 7: „byl P. Klíma za „bolševika“ na rok odstaven z funkce“, 9: „znovu šikanován“). Princip moci je v článku ústředním motivem a má čtenáře zasvětit, jak to v českých zemích chodí, bez ohledu na politický režim. P. Klíma je zde zvýznamněn jako prototyp kvality, který ale není politicky přizpůsobiví. Újma ze ztráty odborníka je ukotvena do sektoru PPP (1: „Pro poradenství to není dobrá zpráva“). Na vině za nespravedlivý vyhazov jsou mocní představitelé inkluzivního proudu (9: „Jako smečka se na něj vrhli architekti inkluze“), kteří P. Klímovi vrátili jeho silné kritické připomínky (4: „neskrývaný odpor P. Klímy k podobě inkluze, jak byla od roku 2016 připravována“). V táboře příznivců nestora oboru P. Klímy (1) a zároveň v táboře odpůrců inkluze zůstal například V. Klaus ml. (6: „Předseda sněmovního školského výboru“), který barvitě komentoval vyhazov (6, 7: „Označil... odvolání ředitele Klímy za sprost'árnu“, 10: „považují za selhání ČŠI, že na to přistoupila“). V. Klaus ml. se pomocí označení „sprost'árna“, „selhání ČŠI“, „smečka architektů inkluze“ zařadil na stranu Dobra a Odvahy, když podobně jako hrdina P. Klíma vystupuje proti silnému nepříteli.

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:
➤ **Obětmi sociální inkluze se stávají nestoři oborů!**

Nadtéma 2: Průzkum ombudsmana

- R. Švancar: TY JSI ČECH A TY JSI ROM, MYSLÍ SI LIDÉ OD OMBUDSMANA O ŽÁCÍCH (7/2012);
 - J. Pilař: VIZUALIZACE ROMŮ OMBUDSMANEM (9/2012);
 - J. Pilař: ČŠI ZASE PŘIKAZUJE SČÍTAT ROMSKÉ ŽÁKY (33/2013);
 - L. Doubrava: CELOPLOŠNÉ TESTY PRÝ UBLÍŽÍ ROMŮM (15/2012);
 - R. Švancar: SČÍTEJME NEROMY (46/2018);
 - R. Švancar: KDE SE UČÍ ROMŠTÍ ŽÁCI? (4/2017).
-

Obdobu volné nepřímé dialogické sítě ve formě fóra názorů, můžeme doložit na člancích komentujících průzkum Úřadu ombudsmana ČR a Kanceláře ochránce lidských práv, v němž bylo cílem zjistit počet romských žáků na vylosovaných školách, kde je RVP pro žáky s lehkým mentálním postižením. Závažnost problému dokládá skutečnost, že články v UN byly prezentovány v intervalu celého kalendářního roku.

R. Švancar: TY JSI ČECH A TY JSI ROM, MYSLÍ SI LIDÉ OD OMBUDSMANA O ŽÁCÍCH (7/2012)

Časově prvním textem byl na UN poměrně rozsáhlý text R. Švancara, který poskládal komentáře (a obsah petice) dvou ředitelů vylosovaných ZŠ a rodičů na straně jedné a pracovníků Úřadu ombudsmana na straně druhé. Ředitel ZŠ Lidická v Brně Gordon Brei vystoupil proti zmíněnému průzkumu.

1. Vypadá to, že je to šetření konané na zakázku Ligy lidských práv.
2. ... Škola bude pravděpodobně v době jejich návštěvy prázdná,
3. protože jsem rodiče informoval předem a všichni petici podepsali.
4. Jsem rád, protože chci naše děti ušetřit tohoto ponižování. Za to se
5. sčítatelé potkají se členy petičního výboru.

Interpretace:

Argumentace ředitele G. Breie byla legitimizací jeho rozhodnutí nepodpořit pravděpodobně („Vypadá to“) zjištěně připravené výzkumné šetření („konané na zakázku“). Krokem legitimizace se stalo podepsání petice všemi (romskými) rodiči. Přesvědčení o správnosti svého rozhodnutí zdůraznil čtenářům článku tím, že se jedná o akt jednání v zájmu dobra dětí, které byly ušetřeny etnického ponižování. Odsudek vůči realizátorům průzkumu byl zformulován jako spravedlivá reakce síly v podobě střetu se členy petičního výboru („Za to se potkají“).

Ředitel Brei vymezil podstatu fungování sociální inkluze v praxi na příkladu jím řízené školy:

1. ... Učitelé pochopitelně mají na romskou etnicitu názor. Práci s dítětem
2. ale neovlivňuje... Řada zdejších žáků je ze sociálně slabých rodin – nemají
3. peníze... To je ale nediodnostikuje pro zařazení do zdejší školy. Všechny děti
4. mají doporučení z poradenského zařízení... U nás neposuzujeme jen znalosti,
5. ale i snahu... V běžné škole by bohužel i tyto děti selhaly.

Interpretace:

V této části úryvku ze článku v UN ředitel G. Brei opět provedl akt legitimizace, tentokrát zaměřený na činnost jeho školy. Aktem unifikace či jednoty pedagogů v této škole jsou popisované předpoklady přijetí žáků do školy a způsoby hodnocení učení žáků. Ředitel uznal, že někteří romští žáci jsou ze sociálně slabých rodin a že by „v běžné škole... selhaly“. Tito žáci mají doporučení z PPP a potřebují specifický přístup („neposuzujeme jen znalosti, ale i snahu“). Identitu školy, ve které ředitel působí, zastřel výrazem „zdejší školy“. Tím dosáhl efektu popření mechanismu segregace romských žáků ze sociálně slabých rodin mimo hlavní proud vzdělávání. Zároveň ubezpečil o faktu, že sociální znevýhodnění „je nediodnostikuje pro zařazení“ do ZŠ Lidická v Brně.

Ředitelka ZŠ Dobrovského z Moravských Budějovic Miroslava Zvěřinová postrádala smysl rozlišování etnicity žáků, což předvedla konstrukcí citace jednoho z žáků:

1. Proč nás přijdou počítat, když vy nám říkáte,
2. že vám na tom nezáleží, kdo je a kdo není Rom?...

Interpretace:

Rétorický efekt citovaného dotazu jednoho z žáků vyvolává údiv nad postupem Úřadu ombudsmana. Údiv má odkazovat na absenci etiky průzkumu v oblasti etnického rozlišování, čehož si všímají samotní žáci. Anonymita žáka stvrzuje důležitost otázky a upozaduje jeho

konkrétní identitu. I tato skutečnost má svůj význam, který spočívá v předpokladu, že takto uvažuje mnoho žáků školy.

Vysvětlující výklad paní ředitelky korespondoval s postojem ředitele Breie. Argumentační linie byla vedena z kolektivní pozice stmelého tábora učitelů ZŠ praktických, kteří mají negativní zkušenost s neziskovým sektorem.

1. Nejsme jako ve Velké Británii, kde se skutečně míchají různá etnika.
2. Těžko lze očekávat od speciálních pedagogů ZŠ praktických vstřícný
3. postoj vůči jakémukoliv šetření ohledně etnicity žáků po více jak desetiletém
4. agresivním útoku některých neziskových organizací proti našemu typu školy.
5. ... učitelé praktických škol již nevěří, že by měl někdo zájem zjišťovat pravý stav věci
6. a hlavně vůli věci řešit na odborné úrovni ve prospěch dětí. V posledních
7. letech jsme pouze terčem politiků a právníků. Naší nadějí snad může být...
8. by se mohlo prokázat, že v našich školách se nejedná o nerovný přístup ke vzdělávání
9. z důvodů etnicity, tak jak je veřejnosti podsouváno.

Interpretace:

Ředitelka M. Zvěřinová vcelku otevřeně předložila důvody nedůvěry tzv. speciálních pedagogů vůči neziskovému sektoru. Důvody členila podle místa, zdroje regulace a způsobu jednání. Z hlediska místa využila binaritu ČR–Velká Británie, „kde se skutečně míchají etnika“, a proto je takový průzkum adekvátní. Z hlediska zdroje regulace vzdělávání romských žáků vytvořila binaritu tzv. speciální pedagogové – zástupci neziskovek. Z hlediska jednání ostře obvinila neziskový sektor z „desetiletého agresivního útoku“ a z tlaku politiků a právníků („jsme pouze terčem“). Nucená obrana pracovníků speciálních škol tak vede k nedůvěře v rovině odborné i lidské. Pro udržení vlivu vlastního tábora konstruovala naději ve spravedlivé prokázání rovného přístupu vůči romským dětem a zároveň povzdech nad praktikami mediálního mocenského diskursu „jak je veřejnosti podsouváno“.

Autor článku R. Švancar doplnil vlastní stanovisko, čímž jako moderátor diskuse přestal být nestranným, resp. stal se jedním z diskutujících:

1. ... názory odborné veřejnosti a přání rodičů doposud přebíjejí osobní ambice
2. jednotlivců z různých spolků, kteří školskému terénu rozumět nepotřebují.

Interpretace:

Stanovisko R. Švancara je dokladem spolupracující řeči, která má podpořit „pravdu“ o realitě na pozadí binarity střetu odborníků a rodičů vůči neziskovkám. Pro zesílení efektu jsou jednotlivým subjektům připsány činnosti pomocí členské kategorizace. U odborníků se jedná

o „názory odborné veřejnosti“, u rodičů o „přání“, u neziskovek, potupně označených jako „různé spolky“, jde o „osobní ambice“. Výraz „spolek“ má charakterizovat neodbornost členů, kteří se sdružují ze svých osobních zájmů a školské problematice „rozumět nepotřebují“. Agresivita neziskovek podle autora zatím vítězí, což je zvyrazněno nedokonavým slovesem „přebíjejí“.

Druhá polovina článku R. Švancara byla věnována názorům pracovníků Úřadu ombudsmana. Rozhovor byl realizován se zástupkyní ombudsmana Varvařovského Jitkou Seitlovou a garantem projektu (průzkumu) Michalem Čermákem. Výklad je v této části článku (na rozdíl od první části) členěn do krátkých odstavců segmentovaných do podnadpisů podobně jako kategorizování při kódování dat. Je zajímavé, že autor článku informoval o svém pocitu z rozhovorů:

1. Při jednání jsem z něho (*M. Čermáka*) měl pocit ostražitosti a rozzlobenosti,
2. snad, že se na projekt ptám. Na rozdíl od něho působila J. Seitlová uvolněně,
3. hovořila velmi vstřícně a dělala dojem člověka, který hledá dohodu.

Interpretace:

Krátké zhodnocení obou dotazovaných pracovníků mělo silný rétorický náboj, ve kterém reprezentanti Úřadu ombudsmana prokazovali ostražitost a rozzlobenost v protikladu s uvolněností a vstřícností. Ačkoli mělo jít o rozhovor do UN, komentář autora článku R. Švancara napovídá, že šlo spíše o „jednání“ na cestě k „hledání dohody“. R. Švancar se tak zřejmě více cítí být obhájcem tzv. speciálních pedagogů než členem redakční rady UN.

Nyní zaměříme svůj zájem na informace, kterými aktéři vysvětlovali kontext průzkumu. Poněvadž se jedná o relativně vyhocenou dialogickou síť, zahájíme analýzu následující replikou:

1. Není to tedy podle něho (*M. Čermáka*) tak, že by vybrali hlavně školy... ze
2. sociálně vyloučené lokality... Celý seznam škol ovšem kancelář ombudsmana
3. odmítla redakci poskytnout. Pro hladký průběh výzkumu je pochopitelně lepší,
4. když zveřejníme navštívené školy, až výzkum proběhne, říká M. Čermák. Slovu
5. „pochopitelně“ v této souvislosti nerozumím.

Interpretace:

Výše popsany pocit, který měl autor článku z M. Čermáka při rozhovoru, je možné nalézt i v argumentaci o designu výzkumu Úřadu ombudsmana ČR (J. Seitlová hovoří o průzkumu). V úryvku je patrná nedůvěra vůči názorům M. Čermáka, která se projevuje jednak zamítavě

koncipovanou interpretací jeho výpovědi („Není to tedy podle něho tak“) a zdůrazněním obhajoby toho, proč neposkytnout seznam škol určených pro průzkum („pro hladký průběh výzkumu“). Odmítavé stanovisko R. Švancara vůči neposkytnutí seznamu škol vyjadřuje poznámka zaměřená na výraz „pochopitelně“, která plní roli polemického střetu. Spor o vhodnosti neposkytnutí seznamu škol je na straně M. Čermáka zdůvodněn zájmy výzkumnými, na straně R. Švancara zájmy (zjistně) politickými. Z textu je patrná atmosféra nedůvěry v pravdivost informací, resp. v motivy jednání.

M. Čermák vysvětlil pozadí nápadu realizovat průzkum následovně:

1. Tu statistiku si ale trochu vycucaly z prstu (*nevládní organizace*) a uváděly přehnaná
2. čísla. Současní ředitelé ZŠ praktických zase naopak často říkají, že nemají
3. ve škole jediného Roma... Doktora Varvařovského tedy napadlo, že by bylo vynikající
4. mít konečně objektivní obraz toho, jaké je etnické složení žáků...
5. (*R. Švancar*) Ředitelé tímto šetřením ale příliš nadšeni skutečně nejsou.

Interpretace:

Polemický ráz rozhovoru, resp. jeho komentáře můžeme doložit i poznámkou R. Švancara o reakci ředitelů na průzkum, kteří „příliš nadšeni skutečně nejsou“. Pochybnosti ale předložil i M. Čermák, který do binarity postavil statistické údaje o stavu počtu romských žáků v ZŠ praktických. Binarita obsahovala „přehnaná čísla“ neziskovek a tvrzení ředitelů o absenci Romů na jejich školách. Výraz „trochu vycucaly z prstu“ dokládá dojem přehnanosti údaje. M. Čermák si zmíněným zpochybněním hodnověrnosti údajů připravil půdu pro realizaci průzkumu jako vynikajícího nápadu (svého vedoucího), kterým se dobereme „konečně objektivního obrazu“.

J. Seitlová předložila následující zdůvodnění realizace průzkumu:

1. ... jsme neustále pod tlakem zahraničních institucí, které se zabývají
2. lidskými právy... Indikátorem toho, zda k tomu (*diskriminaci*) dochází, je
3. právě zastoupení žáků podle jednotlivých etnic... Možná někde vznikla
4. nějaká komunikační bariéra... Jsme ale přesvědčeni, že je všechno v pořádku.
5. Průzkum by měl naopak sloužit tomu, abychom... pomohli udělat pořádek... A zdůrazňuje:
6. Nechceme za každou cenu prokázat nějakou diskriminaci, z toho nás nepodezírejte.

Interpretace:

Podporu realizace průzkumu vyjádřila i J. Seitlová. Vědoma si nesouhlasu zástupců praktických škol, pokusila se konfliktní téma zmírnit odkazem na „tlak zahraničních institucí“, vznikem občasných, nikoli stálých komunikačních bariér („Možná někde... nějaká“) a významem vypočítání indikátoru jako klíče k věcnému posouzení situace v českém školství. Činnost Úřadu ombudsmana tak diskursivně formovala do instituce, která chce

pomoci „udělat pořádek“, a nikoli rozpoutat spor o diskriminaci. Důležitost tohoto cíle dokládají výrazy „zdůrazňuje“, „nechceme za každou cenu“, „nás nepodezírejte“.

Jablkem sváru průzkumu se stal požadavek na shromažďování osobních dat.

1. ... se někdo domnívá, že se tyto informace zjišťovat nesmějí. Pokud by se
2. shromažďovala osobní a citlivá data, měli by pravdu, šetření ... je však podle
3. ní (*J. Seitlové*) skutečně anonymní... Pramení to z toho, že se z romské problematiky
4. stalo tabu. Existuje dojem, že se o tom nesmí mluvit... Už několik let se totiž mluví
5. o tom, že označování etnicity není správné... etnicita se nesprávně
6. zaměňuje za národnost, což je z hlediska práva něco jiného (*doplnil právník M. Čermák*).

A pak i způsob zaznamenávání etnicity žáků na školách.

1. ... (*M. Čermák*) Přijedeme na školu, pokud není ředitel/ka v extrémně defenzivním postoji,
2. Za dvacet minut si vše vysvětlíme a samotný sběr dat se vejde u středně
3. velké školy do 45 minut, tak šest až osm minut na třídu. Výuku tedy nijak nenarušíme.
4. Zjištěná data dá úřad ombudsmana k dispozici veřejnosti... Jsme kontrolní orgán
5. správy, nikoliv výkonný... Dodává, že také nabídnou jejich vědeckou interpretaci.
6. Je lepší mít spolehlivá data než nemít žádná a nechat na neonacistech,
7. aby nám říkali, kde je kolik Romů, glosuje (*J. Seitlová*).

Interpretace:

V textu o sběru dat vypovídajících o etnickém rozlišování českých žáků na ZŠ praktických J. Seitlová ujistila čtenáře, že data jsou „skutečně anonymní“ a tím nedošlo k porušení práva získávání citlivých osobních údajů. Své tvrzení podpořila konstrukcí o tabuizovaném tématu postavení Romů či romských žáků v české společnosti („Existuje dojem, že se o tom nesmí mluvit.“). Existence tabu je podle jejího názoru v naší společnosti „už několik let“. Domnělá nesprávnost zveřejňování údajů o etnicitě žáků je způsobena neznalostí práva. Úřad ombudsmana je z hlediska své podstaty odbornou instancí pro lidská práva, a proto by měl být respektován i táborem učitelů na praktických školách.

Stručný popis průběhu sběru dat má za účel zdůraznit dovednost akceschopnosti realizátorů průzkumu. Dokladem jsou prezentace časových údajů. Výsledkem je nejen získání potřebných informací (indikátoru), ale i údajné nenabourání průběhu výuky („nijak nenarušíme“). Předpokládané obvinění ze zneužívání těchto údajů M. Čermák dementoval popisem distribuce dat („k dispozici veřejnosti“). Nařčení z neodbornosti nevládních a neziskových organizací při analyzování stavu českého školství M. Čermák odrazil dodatkem o nabídce vědecké (sociologické) interpretace dat. V úryvku jsou jako protivníci průzkumu označeny dvě skupiny, ředitelé škol a neonacisté. U ředitelů škol se jedná o „extrémně defenzivní postoje“, zatímco v případě neonacistů jde o rétorickou fabulaci v žánru drsné satiry, dokládající existenci extremistické skupiny, která romskou problematiku zneužívá ke

svým ideologickým manipulacím. Tím je podložena férovost a nezávislost záměru Úřadu ombudsmana.

Pro úplnost analýzy jazykového jednání všech aktérů ocitujeme výklad z petice romských rodičů.

1. ... vyzýváme veřejného ochránce práv, aby přestal podporovat snahy
2. o zrušení základních škol praktických. Podořte naše snahy o znemožnění
3. další diskriminace našich dětí tím, že nám bude diktováno, kde a jak je máme
4. vzdělávat... Přejeme si, aby ZŠ praktické vzdělávaly naše děti ne jako mentálně
5. retardované, ale jako děti s výukovými problémy. Důrazně se ohrazujeme proti
6. zjišťování národnosti našich dětí ve školách bez našeho vědomí... to porušuje
7. naše právo na sebeurčení.

Interpretace:

V petici je formulována výzva romských rodičů ombudsmanovi, chápanému jako státní instituce. V obsahu výzvy se požaduje přepólování názoru o nutnosti rušit ZŠ praktické, ačkoli rušení těchto škol nebylo Úřadem ombudsmana požadováno. Zdrojem přesvědčení o konstrukci budoucího rušení ZŠ praktických byli spíše učitelé, v tomto případě ředitel G. Brei. Diskursivně se tak navodil stav faktického rušení ZŠ praktických, ačkoli požadavek Amnesty International (jako původce spuštěné kritiky) směřoval k převedení 40 % romských žáků do běžných škol kvůli vymýcení jejich segregace. O rušení ZŠ praktických tak primárně nešlo, spíše o redukci stavu romských dětí na ZŠ praktických. Úřad ombudsmana si na základě zprávy Amnesty International dal za úkol věc výzkumně prošetřit. Paradoxně tak romští rodiče v petici žádali „znemožnění další diskriminace“ a zároveň setrvání svých dětí v ZŠ praktických. Zdůvodnění spočívalo v přenálepkování statusu romských žáků z „mentálně retardovaných“ na žáky „s výukovými problémy“. Obavy romských rodičů z údajného diktátu, „kde a jak je máme vzdělávat“, vyplývaly ze zjišťování etnicity „ve školách bez našeho vědomí“. Úřadu ombudsmana tak bylo nakonec oznámeno, že průzkumem porušuje „naše právo na sebeurčení“. Petice romských rodičů čerpala zdroj své opodstatněnosti z historického odkazu vzniku národních států po první světové válce. V petici se rovněž stvrdila fakticita diskriminace Romů v ČR.

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara jsou podle našeho názoru tyto výpovědi:

- ***Jednotlivci z různých spolků školskému terénu rozumět nepotřebují, jen mocensky rozhodují.***
- ***Selekce romských žáků vzniká na základě odborné diagnostiky, nikoli na základě etnické diskriminace.***

J. Pilař: VIZUALIZACE ROMŮ OMBUDSMANEM (9/2012)

Na problém průzkumu etnicity na ZŠ praktických reagoval krátký půlstránkový text speciálního pedagoga Jiřího Pilaře. Tentýž autor zhruba po roce rozšířil své názory v reakci na činnost České školní inspekce (ČŠI). Pilařův výklad má formu filipiky a je veden v podobném duchu jako výše v této kapitole analyzovaný článek Pavla Svobody o občanské nesnášenlivosti. V textu J. Pilaře se terčem kritiky stal Úřad ombudsmana ztělesněný osobou garanta průzkumu M. Čermákem.

1. S identickou myšlenkou přišel (M. Čermák) již v minulosti jako člen
2. Ligy lidských práv... Tehdy byl ze škol vypoklonkován. Nyní, když je
3. pracovníkem Úřadu veřejného ochránce práv... protože... s visačkou
4. ombudsmana již do škol pronikne.

Interpretace:

Aktivity M. Čermáka jsou mocensky posuzovány podle jeho pracovního zařazení. Úřad ombudsmana je v této kategorii konstruován hierarchicky výše než Liga lidských práv. Základem sdělení J. Pilaře je hromadné odmítnutí myšlenky průzkumu etnicity na školách. Hromadný odpor lze doložit replikami „Tehdy byl ze škol vypoklonkován.“, „s visačkou ombudsmana již... pronikne“. Obě citovaná slovesa mají pejorativní podtext konání něčeho nežádoucího.

J. Pilař vytvořil svou filipiku i pomocí historizujícího diskursu (odkazujeme bez citací), kdy jmenoval absolutistickou vládu Ferdinanda VII. a poté Isabely II. ve Španělsku v 19. století (*mylně v prvním textu datoval tyto panovníky do 17.–18. století a do období středověku*) a norimberské zákony A. Hitlera, pokaždé v kontextu diskriminace (židovských) menšin. Vzpomenutím na totalitní režimy vyhrotil „vizualizaci Romů“ v českých školách do podoby etnické šikany. Je důležité poznamenat, že politický kontext současného českého školství je prezentovaný jako tržně demokratický. Odkazování na srovnání s totalitními režimy má vyburcovat čtenáře k uvědomění si závažnosti konání Úřadu ombudsmana. Na druhou stranu může tato úroveň radikalizace čtenáře popudit k závěru, že se jedná o přehnanou hysterii. Konstrukce J. Pilaře směřovala k obvinění nevládních organizací.

1. ... asi hledá cesty (ČŠI), jak získat informace pro nevládní organizace, které s ní
2. úzce spolupracují, aby pak mohly do světa hlásat, jak se u nás porušují
3. lidská práva, jak odpíráme plnohodnotné vzdělání našim romským dětem.
4. Inu, je to již takový český folklór, že organizace žijící ze státních grantů
5. pomlouvají svoji zemi v cizině.

Interpretace:

V úryvku je fabulována školská realita v žánru spekulace, jejíž podstatu tvoří úzká spolupráce ČŠI a nevládních organizací. Cílem této spolupráce má být pomlouvání poměrů v českém školství, kde viníkem diskriminace „našich romských dětí“ je neromská skupina (patrně učitelů). Osobní zájmeno „našim“ plní úlohu ironizace příkladů diskriminace romských žáků. Tyto příklady považuje autor za pomluvy a navíc ironizuje i skutečnost, že romští žáci touží po plnohodnotném vzdělání, které je jim odepřeno. Eufemizace rozhádané reality v problému edukace Romů „Inu, je to již takový český folklór“ je následně vystřídána tvrdým obviněním „organizace žijící ze státních grantů pomlouvají svoji zemi“.

Interpretačním repertoárem Jiřího Pilaře je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***Češi rádi shazují to, v čem jsou dobří a věří těm, kdo ničemu nerozumí.***

J. Pilař: ČŠI ZASE PŘIKAZUJE SČÍTAT ROMSKÉ ŽÁKY (33/2013)

ČŠI se pokusila dokončit sčítání romských žáků obdobně jako Úřad ombudsmana. Za tento počin byla J. Pilařem kritizována.

1. ČŠI se opět „pochlapila“ a podruhé počítá romské žáky v ZŠ praktických.
2. Odkazuje na plnění Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu... Jen na okraj – odborná veřejnost se s tímto materiálem nikdy neztotožnila.
3. ČŠI úkoluje ředitele... Dokonce ředitele upozorňuje... že taková škola může být
4. podrobena státní kontrole. Jsme ještě v postbolševické společnosti,
5. anebo předpona post pozvolna mizí v mlze? Anebo že by to byl dopad
6. salónního levicového aktivismu zástupců neziskovek?

Interpretace:

Sčítací aktivita instituce ČŠI je autorem ironicky personifikována větou „se opět pochlapila“, přičemž doplňuje, že se odborná veřejnost s jejím výsledkem „nikdy neztotožnila“. Kromě toho ČŠI ředitele škol „úkoluje“ a „podrobuje státní kontrole“. Domnělý nátlak ze strany ČŠI je přirovnán k praktikám v totalitní společnosti. Autor se ironicky ujišťuje, v jakéže to společnosti vlastně žijeme, když se dějí takové nátlaky? Kromě pejorativního označení „postbolševické společnosti“ (výraz nepřímo odkazuje k perzekučním praktikám stalinského režimu) se cílem kritiky stali zástupci neziskovek, člensky kategorizovaní do škatulky „salónního levicového aktivismu“.

J. Pilař ve svém textu zpochybnil erudovanost průzkumu na základě ne odbornosti pracovníků ombudsmana v problematice edukace žáků v praktických školách.

1. ... kritéria zvolená k determinaci romských žáků „experty sice mladými, ale se

2. zahraniční zkušeností“ (*citováno z LN 17. 2. 2012*), nicméně bez
3. elementárních pedagogicko-psychologických znalostí a kontaminace
4. životními zkušenostmi, vzbudila vesměs ve školách pobouření... ale i
5. mezi odborníky – psychology, speciálními pedagogy, sociology.
6. kritéria... jsou prý výmyslem nikoli úřadu veřejného ochránce,
7. ale pocházejí od odborníků odněkud z evropských struktur. To se mi příliš
8. nezdá, protože si přece můžeme jen stěžít připustit, že omezenost... pochází
9. z centra „evropského myšlení“.

Interpretace:

Činnost zástupců ombudsmana v kontextu realizace průzkumu je zhodnocena negativně. J. Pilař použil citaci z Lidových novin, kde „mladé experty“ přenálepkoval do role diletantů „bez elementárních pedagogicko-psychologických znalostí a kontaminace životními zkušenostmi“. Adjektivum „elementárních“ zvýrazňuje odbornou degradaci zástupců ombudsmana, stejně tak výraz „kontaminace“ zpochybňuje jakoukoli možnost vlastnit alespoň nějaké zkušenosti v dané oblasti. Na základě takto absolutizujícího verdiktivu mohl autor označit reakci ve školách i v akademické obci jako „pobouření“. V urážejícím stylu J. Pilař ukončil závěrečné konstatování ironizujícím údivem, že takový „výmysl“ by mohl pocházet z evropských institucí. Signály ironizace jsou zřejmé z přezíravého označení „odborníků odněkud z evropských struktur“ a z rádoby obtíženého přijetí toho, „že omezenost... pochází z centra evropského myšlení“.

J. Pilař svůj nesouhlas s průzkumem Úřadu ombudsmana a ČŠI konstruoval jako kritiku nesmyslných kritérií určujících, kdo ze žáků patří k romskému etniku.

1. Při dotazech, jak jsou posuzovány děti ze smíšených manželství,
2. „výzkumníci“ ... tvrdili, že Romem je pouze dítě tmavovlasé a
3. jeho blondatý sourozenec nikoliv. A pokud je dítě maďarských rodičů...
4. často tmavovlasé, stane se... taky Romem... a čárkují si v seznamech
5. domnělé nebo skutečné Romy... chlubíce se, že „na třídu jim stačí šest
6. až osm minut“ (Čermák, UN č. 7/2012)... o to víc z jejich snahy čiší hloupost...
7. svým pácháním dobra škodí, kudy chodí, a mohou být pro nás
8. i zadarmo drazí... Nikoho nezajímá vyjádření Úřadu na ochranu osobních
9. údajů v dané věci z 25. 9. 2012.

Interpretace:

Vysvětlení realizace průzkumu je ironizováno označením „výzkumníci“ v uvozovkách. Tito „výzkumníci“ rozpoznávají původ dítěte intuitivním odhadem, „čárkují si v seznamech domnělé... Romy“, „chlubíce se“ efektivností měření. Jako doklad ne odbornosti autor článku citoval výpověď M. Čermáka o časové periodě získávání dat na jednu školní třídu. Zdroj argumentačního rámce mj. vyplývá z rozlišení mezi průzkumem a vědeckým výzkumem. Na

jiném místě kapitoly jsme uvedli poznámku, že pracovníci Úřadu ombudsmana (M. Čermák, J. Seitlová) nazvali svůj záměr oběma způsoby. Téma zjišťování statistiky počtu romských dětí charakterizoval autor článku výrazy „z jejich snahy číší hloupost“, „pácháním dobra škodí, kudy chodí“ a „mohou být pro nás i zadarmo drazí“ (tento oxymóron je převzat). V závěru úryvku citací je nepřímě stvrzen fakt o politickém nátlaku, protože „nikoho nezajímá“ porušování práva na ochranu osobních údajů, ačkoli o tom mediálně informoval Úřad na ochranu osobních údajů.

Nyní se zaměříme na analýzu celkového shrnutí problému J. Pilařem.

1. Vzdělávání Romů v ČR je skutečně dlouhodobý problém, ale není
2. dominantním tématem pro školy speciální, jak neodborníci mylně běžně
3. uvádějí, ale školy běžného vzdělávacího proudu, které neumí dlouhodobě
4. pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. A samozřejmě i pro
5. pedagogické fakulty... Proč nejsou tomuto šetření podrobeny i běžné ZŠ,
6. z nichž právě přichází impuls, že žák (*patrně s SPU*) na běžné vzdělávání nestačí?
7. Proč jsou opět stavěny do pozice viníka školy (*praktické*)... Proč se nikde
8. neakcentují závěry sledování Agentury EU pro základní práva
9. (*Úroveň vzdělání mají Romové v ČR nejvyšší*)... z roku 2012? Že by se to
10. někomu nehodilo do podnikatelského záměru?

Interpretace:

Stanovisko J. Pilaře ospravedlňuje činnost ZŠ praktických, resp. funkčnost tzv. speciální školství. Vzdělávání romských dětí považuje v ČR za problém, nicméně upřesňuje, že na vině jsou nedostatky odbornosti na straně běžných škol a pedagogických fakult. Zúžený kritický pohled na školy praktické vysvětlil jako běžný omyl neodborníků. Celkově se argumentační rétorika J. Pilaře opírala o expertní diskurs, čímž bylo možné relativně snadno vyvracet jakékoli kritické námitky o segregaci romských žáků. Prostřednictvím expertního diskursu pozicoval, kdo do vyvolené skupiny expertů patří a kdo nikoli. Rétorické otázky v posledním uvedeném úryvku měly za úkol přenést pozornost čtenáře a tematiku z roviny edukační do roviny finančního profitu a práva regulovat, které se „někomu hodí do podnikatelského záměru“.

Interpretačním repertoárem Jiřího Pilaře je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Neziskovky se chovají diletantsky a zjiště!***
- ***Problémům edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami rozumí učitelé praktických škol, tak je nechte dělat svou práci!***

L. Doubrava: CELOPLOŠNÉ TESTY PRÝ UBLÍŽÍ ROMŮM (15/2012)

Pro dokreslení kontextu segregace romských žáků v českém školství, kterou se detailněji zabýval týdeník UN, jsme k uvedeným příkladům stanovisek k průzkumu Úřadu ombudsmana přidali i článek L. Doubravy, náměstka ústřední školní inspektorky a tiskového mluvčího ČŠI. Důležitým aspektem je v tomto případě časové hledisko. L. Doubrava napsal svůj příspěvek v roce 2012, druhý výše analyzovaný příspěvek J. Pilaře, kterým napadl činnost ČŠI, vznikl v roce 2013.

1. ERRC (*Evropské centrum pro práva Romů*) zároveň považuje za problém, že v
2. České republice chybějí údaje o etnické příslušnosti žáků a jejich umístování
3. do různých typů škol. Paradoxem je, že když se kancelář ombudsmana nedávno
4. o získání takovýchto dat pokusila, byla za to silně kritizována. To, co se nepodařilo
5. veřejnému ochránci práv, nebude zkoušet ani inspekce. „ČŠI nijak nezjišťuje a
6. zjišťovat ani nebude etnickou příslušnost žáků. Nejenže inspekce nic takového
7. dělat nechce, ale ani nemůže, protože neexistuje žádná zákonná úprava pro to,
8. jak určovat etnickou příslušnost jednotlivých občanů – je na každém,
9. k jakému etniku se dobrovolně přihlásí...“

Interpretace:

Příspěvek L. Doubravy je diskursivně zajímavý ze dvou vylučujících se aspektů. Prvním aspektem je (politická) podpora průzkumu Úřadu ombudsmana a tím i podpora požadavku Amnesty International a zároveň (právnícké) distancování se od určování etnické příslušnosti občanů z důvodu absence zákonné úpravy. Ve formulaci „To, co se nepodařilo veřejnému ochránci práv, nebude zkoušet ani inspekce.“ je konstruována hierarchická podřízenost ČŠI vůči Úřadu ombudsmana. V argumentaci L. Doubravy je mj. věcný problém, na který nezávisle upozornil už M. Čermák. Problém se týká právních důsledků záměny etnicity a národnosti.

R. Švancar: SČÍTEJME NEROMY (46/2018)

V úvodním slově UN 46/2018 je tzv. téma týdne (Počty romských žáků) uvedeno jako ironická polemika nad smysluplností sčítání romských žáků, což byl návrh náměstka ministra pro řízení sekce vzdělávání Václava Pícla ze září 2017. Dříve se sčítáním romských žáků zabýval Úřad Ombudsmana ČR.

1. Už dvanáct let se zčásti smějeme a zčásti pláčeme nad oficiální definicí toho,
2. kdo je Rom. Podle ní bychom měli přijmout, že Romem je modrooký blondatý
3. árijec, protože on se tak prostě cítí, nebo to alespoň tvrdí a tváří se při tom vážně.
4. Druhou variantou je, že by se naopak ke svému romství nepřihlásil ani při mučení

5. středověkou palečnicí, nicméně stačí, a by se našla skupina recesistů, kteří vykřiknou:
6. Ano, to je on!... Co na tom, že Listina základních práv a svobod... dává každému
7. právo svobodně si rozhodovat o své národnosti.
(...)
8. Nedávno jsem v diskuzi nad tímto tématem zaznamenal řešení téměř cimrmanovské.
9. Pokud bychom přijali jako nezvratnou povinnost zjišťovat, kolik vlastně máme
10. ve školách Romů (aniž by nás zajímaly počty Arabů, Asiatů, Inuitů nebo
11. Aboridžinců), abychom mohli dokladovat, jak jsme vůči nim spravedliví...jděme
12. na to od lesa. Sečteme všechny ostatní a pak je stačí odečíst od celkového množství
13. žáků zaznamenaného ve statistických výkazech.

Interpretace:

Autor článku R. Švancar pomocí satiry kritizuje rozhodnutí o pravidelném monitoringu romských žáků, k čemuž využívá zejména definici romské identity, resp. manuál k rozpoznání romské identity. Satira je ukotvená do popisu vizuálního protikladu běžného Roma (2: „Romem je modrooký blondatý árijec“), do narativizace přiznávání se na mučidlech (4: „nepřihlásil ani při mučení středověkou palečnicí“), do legitimizace skupiny pověřených zástupců (5: „skupina recesistů, kteří vykřiknou: Ano, to je on!“), do diferencování významnosti jiných identit (10: „aniž by nás zajímaly počty Arabů, Asiatů, Inuitů nebo Aboridžinců“). Výraz „árijec“ je v kontextu romské otázky za druhé světové války použit výrazně netaktně. Efekt probuzení zájmu zmíněné věty u čtenáře nejspíš docílí. Pro zmírnění dopadu ostrých přirovnání se i sám autor, hovořící za skupinu seriózních znalců, ironizuje úvodním konstatováním (1: „Už dvanáct let se zčásti smějeme a zčásti pláčeme“). Stěžejní informace výkladu se nachází v odkazu na porušení obsahu významného lidskoprávního dokumentu (6: „Co na tom, že Listina základních práv a svobod... dává každému právo svobodně si rozhodovat“) a v narážce o hře na spravedlnost (11: „abychom mohli dokladovat, jak jsme vůči nim spravedliví“). Tato narážka počítá se znalostí čtenáře, že důvodem sčítání Romů ve školách má být proklamovaný princip sociální spravedlnosti, s jehož aplikováním v tomto případě autor textu jednoznačně nesouhlasí (9: „Pokud bychom přijali jako nezvratnou povinnost zjišťovat“). Výraz „nezvratná povinnost“ je sám o sobě ironií. Tzv. cimrmanovské řešení (8) čtenáři napovídá, že sčítací komise jednají natolik nesmyslně, že si lze o jejich snažení vytvářet nanejvýš humorná řešení.

R. Švancar: KDE SE UČÍ ROMŠTÍ ŽÁCI? (4/2017)

Ve stínu D. H.

V ukázce textu R. Švancara jsou vyjádřeny dvě pochybnosti, původ inkluzivních změn v českém školství a v zahraničí kritizovaný způsob edukace romských žáků v ČR.

1. Mimochodem jsem slyšel, že společné vzdělávání nemá s rozsudkem D. H. nic společného,
2. že prosazované změny z něho nevycházejí, jde jen o aplikaci celoevropského trendu. Kdybych
3. si odmyslel spoustu prohlášení neziskových organizací, které obě události jednoznačně
4. propojují...ve Zprávě ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v ZŠ...
5. se to říká naprosto jasně.
(...)
6. J. Pilař připomněl výzkum bývalé eurokomisařky V. Redingové z roku 2012 sledující vzorek
7. 22 000 osob romského etnika v jedenácti členských zemích EU..., který ukazuje, že „to v naší
8. zemi není vůbec špatné, jak tvrdí lehkoživkové z lidskoprávních neziskovek. Úroveň vzdělání
9. mají Romové v ČR nejvyšší v rámci jedenácti sledovaných evropských zemích – byť,
10. přízněji se si, není stále dobrá.

Interpretace:

Změny v českém školství po r. 2007 jsou spojovány s inkluzivním pojetím, zvláště zaměřeným na vzdělávání romských dětí. Rozsudek D. H. se stal diskursivní událostí, která si žije svou sociální realitu. Diskuse o diskriminaci romských žáků jsou součástí mocenských strategií různých institucí, prosazujících své zájmy. V případě J. Pilaře, hájícího zájmy speciálního školství, je deset let starý rozsudek D. H. už neaktuální. Pro svá tvrzení citoval výzkum eurokomisařky Redingové (7: „ukazuje, že to v naší zemi není vůbec špatné“, 8, 9: „Úroveň vzdělání mají Romové v ČR nejvyšší v rámci jedenácti sledovaných evropských zemích“). Aktualizování událostí do r. 2007 a poukazování na diskriminaci Romů (8: „jak tvrdí lehkoživkové z lidskoprávních neziskovek“) slouží zjištěným zájmům neziskovek (3, 4: „spoustu prohlášení neziskových organizací, které obě události jednoznačně propojují“, 4, 5: „ve Zprávě...se to říká naprosto jasně“). Označení „lehkoživkové“ je pejorativní a slouží k degradaci nepřátelského tábora.

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Existují dva protikladné světy spojené s romskou problematikou ve vzdělávání. První je ve školách, který romské žáky reálně úspěšně vzdělává. Druhý je v politice, který z Romů uměle vytváří oběti, aby se podpořil byznys neziskovek.***

Nadtéma 3: Praktické školy ano, či ne?

Seznam analyzovaných článků: odpor vůči úplné inkluzi

- V. Mertin: CO ZMĚNÍ ZAŘAZOVÁNÍ VŠECH ROMŮ DO BĚŽNÝCH ŠKOL? (10/2010);
- R. Švancar: ŠPATNÝ KLÍČ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ (6/2010);
- R. Švancar: ZVLÁDLY BY ZÁKLADNÍ ŠKOLY NAVRÁTILCE ZE ZVLÁŠTNÍCH ŠKOL? (24/2010);

- R. Švancar: INTEGRACE A INKLUZE ROMSKÝCH ŽÁKŮ (31/2012);
- R. Švancar: SKUTEČNĚ SE BUDE PŘEPISOVAT STRATEGIE BOJE PROTI SOCIÁLNÍMU VYLOUČENÍ? (7/2013);
- J. Vejvodová: ZVLÁŠTŇAČKY SE BOJÍ O SVÉ ŽÁKY, R. ŠVANCAR, UN 13/2012 (18/2012);
- J. Smetanová: VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ OPĚT NA SCÉNĚ (39/2013).

Seznam analyzovaných článků: ano úplné inkluzi:

- K. Laurenčíková, Z. Svoboda: PODPORA INKLUZE NESMĚŘUJE K RUŠENÍ SPECIÁLNÍCH ŠKOL (24/2010);
- L. Felcmanová: Měly by se všechny děti s postižením vzdělávat v běžných školách? (45/2011).

U analýzy textů jsme vytvořili příklady článků popisujících skupiny odpůrců úplné integrace romských žáků do běžných škol. Tento proud názorů je reprezentován převážně učiteli a řediteli na základních školách praktických řazených autory těchto textů výhradně do oboru speciální pedagogiky. Početně menší skupinu (což symbolizuje i rozložení článků v UN) reprezentují kratší texty podporující úplnou integraci romských žáků do tzv. běžných škol. Představiteli druhého tábora jsou převážně pracovníci neziskového sektoru a MŠMT.

V. Mertin: CO ZMĚNÍ ZAŘAZOVÁNÍ VŠECH ROMŮ DO BĚŽNÝCH ŠKOL? (10/2010)

V. Mertin vystupuje v UN z pozice renomovaného psychologa a v kontextu ostatních článků reprezentuje další segment odborníků (po speciálním pedagogovi). Cílem jeho výstupů bylo vytvořit spolupracující diskurs s názory speciálních pedagogů, odborníků v edukační praxi.

1. Množství a kvalitu podnětů přinejmenším prvních šest let jednoznačně
2. a zásadní měrou zprostředkují rodiče... Jestliže (*dítě*) vstupuje do první třídy základní
3. školy z běžně podnětné rodiny, je velice pravděpodobné, že... nashromáždilo
4. obrovské množství znalostí a zkušeností... Jestliže však tyto znalosti nemá, tak
5. bez ohledu na pohlaví, barvu pleti, náboženství, je jeho vzdělávací situace... až fatálně
6. ztížená. Nůžky mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky se pak rozevírají velmi rychle.

Interpretace:

Pohled psychologa dává problému edukace romských dětí nový rozměr. Protože V. Mertin podporuje existenci ZŠ praktických, je zřejmé, že jeho názory mají generalizovat stanovisko dalšího specializovaného akademického oboru (psychologie), který kooperuje s praxí oboru speciální pedagogika. Unifikace názorů (vybraných) odborníků je rétoriky přesvědčovací aktem autora článku. V textu jsou bipolárně hodnoceny šance dítěte z „běžné podnětné rodiny“ a z nepodnětné rodiny. Přívlastek „běžné“ má dvojí význam, jednak odkazuje na normalitu podnětně vychovávat dítě a zároveň odkazuje na průměrnost, čímž oslovuje (statisticky) většinu rodin v ČR. Argumenty jsou vedeny v rámci serióznosti „bez ohledu na pohlaví, barvu pleti, náboženství“. Ilokuční síla výpovědi spočívá v extremizaci příčin a následků, kdy „jednoznačně a zásadní měrou“ získané či absentované znalosti v prvních šesti letech života „až fatálně“ ztěžují vzdělávací šance těchto dětí. Metafora rychlého rozevírání nůžek obhajuje logiku segregace v českém školství.

Ve výkladu problematiky autor vyjádřil názor, kterým popřel argument odborné akademické obce o nedostatečném používání jazyka (češtiny) u romské populace jako stěžejného faktoru špatného školního prospěchu.

1. Často argumentujeme nedostatečnými jazykovými znalostmi češtiny u
2. Romů a s tím spojenými vzdělávacími problémy. Jenže my víme,
3. že tomu tak není... Pokud bude mít dítě dostatečné všeobecné
4. znalosti, pracovní návyky, zájem o učení, intenzívně bude podpořeno
5. rodinou, tak se pro něj stane jazyk pouze jednou oblastí,
6. kterou neovládá, a nebude mít žádný větší vzdělávací problém.

Interpretace:

V souvislosti s teorií jazykového deficitu, resp. s nedostatečným ovládním češtiny u Romů V. Mertin vyjádřil zpochybnění její platnosti v systému vzdělávání ČR. Pochybnost byla konstruována jako poznatek selského rozumu („Jenže my víme...“), podle kterého jeden handicap nemůže způsobit „žádný větší vzdělávací problém“. Na čtenáře má rétoricky zapůsobit výčet ostatních pozitiv (návyky, znalosti, podpora, zájem) oproti jednomu negativu („pouze jednou oblastí“). Z pohledu odborného však teorie jazykového deficitu autorem dekonstruována nebyla.

Na rozdíl od hledání nedostatků v systému vzdělávání ČR autor přenesl odpovědnost za vzdělanostní neúspěch romských dětí na jejich rodiče.

1. Pro výsledky vzdělávání je důležitá motivace ke vzdělávání. Motivaci
2. představují mimo jiné cíle, dobré výsledky, příklad rodičů, ale i každodenní
3. řeči, které se běžně v rodině vedou a dotýkají se vzdělání. Jde o svobodné
4. rozhodnutí každého rodiče (ne státu), jak chce mít vzdělané dítě...
5. Jestliže se však svéprávní rodiče svobodně rozhodnou, že vzdělání dítěte
6. nechtějí, že není důležité, a proto pro ně moc nedělají, pak je zcela logické,
7. že jejich dítě nebude mít výsledky... Není pak logické, aby stejní
8. rodiče současně vymáhali odpovídající vzdělání pro své dítě...
9. Velkou nezaměstnanost romské populace nepokládáme za dobrou,
10. ale jde-li už o realitu, tak se tím významně rozšířily možnosti,
11. ve kterých se mohou romští rodiče věnovat dětem...

Interpretace:

V této pasáži výkladu V. Mertin použil argumentační fabulaci (příběh), postavenou na logice jednoznačných příčin a jednoznačných následků. Jednoduchost příběhu vytváří dojem jasnosti myšlenky a podporuje tendenci zobecnit vyřčené argumenty. Posouzení komplexnějších strukturálních podmínek nerovnosti a šancí na vzdělávání však autor nepředložil. Základem argumentace je svobodná volba rodičů, zda chtějí, či nechtějí podpořit vzdělání svých dětí. Tato konstrukce je binárně rozdělena na „běžnou rodinu“, která každodenně rozvíjí vzdělání svých dětí, a rodinu, která se svobodně rozhodne vzdělání dětí nepodporovat. Nevyřčeně je tak odkázáno na předpoklad, že romští rodiče nemají hodnotu vzdělání postavenou vysoko. Zodpovědnost státu za vzdělání dětí autor odmítl s poukazem na důležitost primární socializace v rodině a rovněž odmítl nelogické „vymáhání“ vzdělání romských rodičů pro své děti od státu či školy. Pro obvinění z nezodpovědnosti romských rodičů ve výchově ironicky použil nabídku řešení, která se týkala „významně rozšířených možností“ výchovy vzhledem k „velké nezaměstnanosti“ Romů. V uvedené ukázce je na základě hodnoticích soudů racionalizován argument v duchu metafory „každý strůjcem svého štěstí“. Hodnoticí soudy mají generalizující jakostní podtext, který rozděluje českou populaci rodičů na zodpovědné (Neromové) a nezodpovědné (Romové).

Závěr svých stanovisek zformuloval v souladu s předchozím výkladem jasně a cíleně na konkrétní aktéry.

1. Vzdělávací problémy českých dětí nejsou primárně dány systémovou
2. etnickou či jinou předpojatostí a diskriminací ve školském systému,
3. ale zájmem a aktivitou rodičů... Na původně položenou otázku,

4. co se změní zařazováním všech dětí do běžných škol, si odpovídám – nic.

Interpretace:

Odmítnutím „primární systémové etnické předpojatosti“ v českém školství se autor pokusil přenálepkovat problém českého školského diskursu na téma edukace romských dětí. Výraz „primárně“ supluje potencialitu sekundární systémové diskriminace. Podle jeho názoru jsou romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí zařazeny do ZŠ praktických kvůli nezájmu rodičů o jejich vzdělávání. Tímto argumentem v rámci dialogické sítě reagoval na kritické připomínky Amnesty International. Selekcí romských žáků z běžných škol neoznačil jako diskriminaci. Sarkasticky uzavřel svůj výklad zodpovězením otázky v nadpisu článku „odpovídám – nic“.

Interpretačním repertoárem autora textu V. Mertina je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***Co zanedbají (romští) rodiče v době předškolní výchovy, to už škola nedožene.***

R. Švancar: INTEGRACE A INKLUZE ROMSKÝCH ŽÁKŮ (31/2012)

Autor článku R. Švancar popsal jednání u kulatého stolu na téma inkluze romských žáků, které proběhlo na podnět MŠMT. Svůj popis koncipoval ve formě předkládání citací osob obou odporujících si táborů (tzv. speciální pedagogové proti zástupcům nevládních organizací) a vlastních postřehů.

1. Poslouchal jsem jejich slova a nemohl se zbavit dojmu, že už jsem
2. všechna slyšel... Chvilími byla diskuze až směšná... podle zjištění inspekce (ČŠI)
3. bylo v tomto rozsáhlém šetření zaznamenáno ve výsledku pouze
4. sedm romských žáků nesprávně zařazených do základních škol
5. praktických. Podle nich (*zástupců ombudsmana*) jsou totiž chybně
6. zařazeni všichni, všichni by měli být vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu.
7. Mě trochu vyděsil názor (*zástupkyně České odborné společnosti*
8. *pro inkluzivní vzdělávání*), který v diskusi také zazněl, že při dobré
9. práci učitele a při podpoře asistentů pedagoga není nezbytné
10. při inkluzi dětí s postižením snižovat počty žáků ve třídách.
11. Konečně, i kantoři ze škol jen vrtěli nad tímto názorem hlavou
12. a říkali si, že to může říci pouze někdo, kdo za katedrou nikdy nestál.

Interpretace:

V některých pasážích vystupoval autor článku nikoli nestranně a svými poznámkami dával najevo přízeň skupině kantorů a tzv. speciálních pedagogů. Náklonnost autora článku je zřejmá z negativně pojatých komentářů k názorům zástupců nevládních organizací („diskuze až směšná“, „Mě trochu vyděsil názor... také zazněl“). Zástupci nevládních organizací tak

v tomto výkladu působí diletantsky („Konečně i kantoři vrtěli... hlavou) a bez profesní zkušenosti („to může říci pouze někdo, kdo za katedrou nikdy nestál“). Celkově mělo zasedání u kulatého stolu pro autora článku nulový přínos („už jsem všechna slyšel“). Důkaz neadekvátnosti názorů zástupců nevládních organizací dokumentují výsledky „rozsáhlého šetření“ ČŠI, kdy bylo „pouze sedm“ nesprávně zařazených romských žáků do ZŠ praktických. Nízké absolutní číslo tak dokládá správnost zařazovat do ZŠ praktických vedle dětí s mentálním postižením i romské žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Přívlastek „rozsáhlé“ šetření je v rámci dialogické sítě v opozici proti jedinému šetření Amnesty International v Ostravě. Touto konstrukcí autor článku zpochybnil, že všichni romští žáci „by měli být vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu“ a zároveň na dálku zpochybnil i průzkumné zjištění Amnesty International.

Při debatě u kulatého stolu došlo i na hodnocení způsobilosti romských rodičů jako zákonných zástupců vyjadřovat se ke školní perspektivě svých dětí.

1. Světe, div se! Že má romská část populace zvláštní potřeby, přitom
2. přiznává i ESLP (*Evropský soud pro lidská práva*): vždyť ani dospělí
3. Romové nejsou podle ESLP schopni dohlédnout důsledky svého počínání
4. při udílení souhlasu k zařazení do zvláštní školy či podat vnitrostátní
5. opravné prostředky; co potom lze žádat od romských dětí?“... důležitá
6. otázka – když se nyní dává zcela správně tolik kompetencí při rozhodování
7. o dětech rodičům, proč to nemá platit v případě Romů?...
8. poznámka soudce štrasburského soudce J. Borregy, který upozornil
9. na paradox – rodiče romských žáků nejsou dostatečně způsobilí k tomu,
10. aby vybrali pro své dítě školu podle svého rozhodnutí, ale jsou dostatečně
11. způsobilí k tomu, aby podepsali plné moci pro jakési
12. neznámé právníky, kteří je mají zastupovat ve Štrasburku...

Interpretace:

Útočná řeč R. Švancara vůči neschopnosti dospělých Romů chápat důsledky docházky do ZŠ praktických a odkaz na jejich zvláštní potřeby se zakládá na necitovaném přiznání ESLP, který je v textu skrytě pasován na ochránce romských práv. Konstrukce neschopných dospělých Romů ústí do řečnické otázky „Co potom lze žádat od romských dětí?“, čímž je diskursivně snížena vzdělanostní potencialita romských dětí na úroveň ZŠ praktických. Další řečnická otázka má za cíl napadnout zvyhodnění, resp. zvláštní potřeby pro romskou populaci „Proč to nemá platit v případě Romů?“ Závěr filipiky je zaměřený na nevděk romských rodičů, kteří „nejsou dostatečně způsobilí“ vybrat školu pro své děti, ale „jsou dostatečně způsobilí“ dávat plnou moc na žaloby vůči ČR. Tento nevděk přesahuje obsah úryvku,

nicméně v rámci dialogické sítě je koncipován vůči tzv. speciálním pedagogům, kteří edukačně pečují o romské děti místo romských rodičů a nakonec se dočkají štrasburského odsouzení za svou práci. R. Švancar použil podle potřeby dvakrát přesvědčovací strategii legitimizace autorit (ESLP, J. Borrega) a zároveň podobné autority degradoval na „jakési neznámé právníky“.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- **Praxe tzv. speciálních pedagogů je odpovědí na celý problém edukace romských dětí a jeho řešením. Neziskový sektor dělá jen politiku pro sebe, nikoliv pro děti.**

R. Švancar: ŠPATNÝ KLÍČ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ (6/2010)

R. Švancar článek postavil jako srovnání úhlů pohledu názorů představitelky Amnesty International v ČR a romistky J. Pařízkové a představitelů jednotlivých škol. Pro text J. Pařízkové zvolil podnadpis „Diskriminace musí zmizet“:

1. První doporučení (*Amnesty Internatonal*) je deklaratorní – s okamžitou
2. platností přijmout politický závazek vymýtit a ukončit segregaci ve
3. školství. Další doporučení je již akční: žádá uvalení moratoria na
4. umístování dětí do škol a tříd pro děti s „lehkým mentálním postižením“
5. ... nevnímáme jako diskriminační samotné testy, spíše jejich interpretaci.
6. Při ní je příliš velký prostor pro odraz osobního postoje pracovníka, který
7. diagnostikuje. Ti jsou mnohdy přesvědčeni, že romským dětem
8. bude lépe ve školách praktických...

Interpretace:

Citace doporučení proti diskriminaci romských žáků má povahu tvrdých požadavků, což zvýznamňují výrazy „okamžitou platností, vymýtit a ukončit segregaci, uvalení moratoria“. Oslovená představitelka Amnesty International v ČR a romistka J. Pařízková eufemizovala tvrdost požadavků odkazem na samotnou praxi zařazování dětí do ZŠ praktických s poukazem na selhávání lidského faktoru. Zde zmínila „příliš velký prostor“ pro rozhodování psychologa, který vyznává přesvědčení, že přeřazeným romským dětem „bude lépe“. Disproporce mezi konstrukcí tvrdého ultimativního vyjednavče v podobě Amnesty International a relativně věcnou argumentací zástupkyně této organizace dokresluje kontext interpretace z pohledu UN.

Interpretační kontext UN je v tomto článku doplněný o výroky ředitelek ZŠ a PPP, pro které autor článku zvolil podnadpis „Je to nesmysl“.

1. „Je to nesmysl! Všechny žáky do ZŠ praktických doporučuje PPP
2. na základě řádných psychologických testů. Nikdo si nedovolí doporučit
3. k nám dítě, které do této školy nepatří. Co v této souvislosti
4. prohlašuje Amnesty International, je hloupost... dítě s lehkým mentálním
5. postižením může na tuto integraci těžce doplatit. Nezažije úspěch,
6. bude selhávat... Děti v nich (*ZŠ praktických*) dostávají plnohodnotné vzdělání
7. na úrovni svých schopností... Navíc upozorňuji – nezjišťujeme intelekt
8. žáka, ale jeho schopnost zvládnout školní nároky.
9. ... Vypadá to, že se Amnesty International zbytečně vlamuje
10. do otevřených dveří... navíc špatným klíčem.

Interpretace:

Ve výročí ředitelk ZŠ vůči požadavkům Amnesty International je evidentní zamítavý postoj („Je to nesmysl!“, „je hloupost“). Racionalizace argumentů spočívá v odkazu na psychologické testy pro všechny diagnostikované žáky. Předpokladem je nezpochybnění těchto testů, poněvadž jsou standardizované na celou populaci. Pro úplnost dodejme, že J. Pařízková kritizovala interpretaci testů, nikoli jejich obsah. Na nezpochybnění procesu diagnostiky odkazuje i zkušenost v praxi, kdy „nikdo si nedovolí“ diskriminovat. Názor, že ZŠ praktické jsou potřebné, reprezentuje binární prognostické srovnání, ve kterém v současnosti děti s postižením dostávají adekvátní „plnohodnotné vzdělání“, zatímco na běžných školách postižené dítě „nezažije úspěch, bude selhávat“. R. Švancar se jako moderátor a tvůrce článku připomněl metaforou vůči snahám Amnesty International, která se „zbytečně vlamuje do otevřených dveří“. Metafora tak obrazně popisuje diletantskou násilnou intervenci cizí instituce do českého fungujícího prostředí.

R. Švancar: ZVLÁDLY BY ZÁKLADNÍ ŠKOLY NAVRÁTILCE ZE ZVLÁŠTNÍCH ŠKOL? (24/2010)

V úvodním odstavci zasadil autor výklad problematiky do kontextu snahy MŠMT zlikvidovat základní školy praktické.

1. O čtyřicet procent by měly bývalé zvláštní školy „zhubnout“. Jde o žáky,
2. kteří na základní škole selhávali a byli přijati do základní školy
3. praktické, ačkoliv nemají diagnostikováno lehké mentální postižení...
4. jde o účelové zdůvodnění politického trendu, který MŠMT prosazuje.
5. A že tím trendem je jejich likvidace... Jestliže inspekce tvrdí, že 40 %
6. žáků do těchto škol nepatří, že jsou „jen“ sociálně znevýhodnění
7. a měli by být v běžných školách... by MŠMT mohla pomoci
8. nová Asociace speciálních pedagogů, která se bude za pár
9. dní scházet na své první valné hromadě.

Interpretace:

Problém umístování žáků bez diagnózy lehkého mentálního postižení do ZŠ praktických je nazíráný dvojím pohledem: teoreticky jde o diskriminaci, prakticky je vyhověno zájmům žáků, „kteří na základní škole selhávali“. MŠMT jako nejvyšší výkonný školský orgán je v textu osočeno z politické účelovosti a poplatnosti trendům. Obsah výpovědí vytváří dojem „likvidace“ ZŠ praktických a přesunu 40 % žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Neadekvátnost rozhodnutí MŠMT je zviditelněna nabídkou pomoci od nové Asociace speciálních pedagogů. Text je částečně reklamou na vznik Asociace, která zastupuje zájmy ZŠ praktických.

1. (*učitel 1*) integrace vyžaduje obrovský pedagogický um učitelů,
2. ... jeden takový žák na třídu je maximum...
3. (*učitel 2*) Bylo by to špatné řešení, základní škola praktická
4. pro ně bývá často vysvobozením.

Interpretace:

V reakci na chystanou změnu došlo na obvyklé dotázání se učitelů, kteří s návrhem reformy nesouhlasí. V krátkých replikách je jasně podpořena existence ZŠ praktických jako odborně adekvátních institucí a de facto rovněž podpořena selektivní struktura českých škol. Odmítnutí úplné integrace zastupují nerealizovatelné požadavky „obrovského pedagogického umu“ a evaluačního konstatování o „vysvobození“ žáků z náročnosti běžných škol.

Interpretačním repertoárem autora obou textů R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Zpolitizování problému, který neexistuje, to je případ rušení ZŠ praktických.***

J. Vejvodová: ZVLÁŠTNĚČKY SE BOJÍ O SVÉ ŽÁKY, R. ŠVANCAR, UN 13/2012 (18/2012)

V článku se J. Vejvodová z PPP Český Krumlov zaměřila na vyjádření svého nesouhlasu s úplnou integrací mentálně postižených dětí do běžných škol z pohledu analogie fungování sociálních podpor v ČR.

1. Nebudu opakovat jejich (*odpůrkyň úplné integrace*) moudrá slova,
2. ale připojím k nim několik poznámek, které zastávce úplné integrace
3. a inkluze patrně vůbec nenapadly. Snažit se plně integrovat všechny
4. mentálně postižené děti do hlavního proudu našeho školství
5. je stejně nesmyslné, jako kdybychom chtěli zrušit všechny
6. chráněné dílny, bydlení pro mentálně postižené a podobná zařízení...
7. je prostě velmi důležité, aby alespoň část dne mohli trávit ve skupině
8. sobě rovných a dostávalo se jim výrazně specializované péče.

9. Jsem pro smysluplnou, odpovědnou integraci všech, u nichž to je možné.

Interpretace:

V textu autorka hovořila za celou skupinu mentálně postižených dětí, nikoli jen romských dětí. Tímto obecnějším vymezením mj. poukázala na dichotomii toho, že v ZŠ praktických jsou nejen žáci s mentálním postižením, ale i žáci s poruchami chování a žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Kostru výpovědi tvoří relační pár složený z odpůrců a zastánců úplné integrace. V relačním páru jsou zobecněny typizované vlastnosti moudrých praktiků/praktiček ze škol a nekompetentních úředníků. Hodnocení požadavku úplné integrace je konstruováno jako nesmysl, který postihne právě cílovou skupinu. Naopak „odpovědná integrace“ je žádoucí. V ukázce je patrné, že východiskem kritiky se stala absolutizace integračních snah, ačkoli z doporučení nevládních organizací je patrné, že o rušení ZŠ praktických nešlo. Verdiktiv zamítnutí úplné integrace byl konstruován na základě výběru prostoru bitevního pole nevýhodného pro soupeře. Čtenář tak přejímá informaci nekriticky z jednoho úhlu pohledu.

Interpretačním repertoárem autorky textu J. Vejvodové je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Jsem pro smysluplnou, odpovědnou integraci všech, u nichž to je možné.***

J. Smetanová: VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ OPĚT NA SCÉNĚ (39/2013)

Autorka článku J. Smetanová založila své vysvětlení problému edukace romských dětí na kontrastu zanedbávající péče romských rodičů a optimálního působení speciálních pedagogů.

1. ... ale z rodin nejsou připravené na zvládnutí požadavků běžné
2. základní školy. Nemají dostatečnou slovní zásobu, neznají barvy
3. a geometrické tvary, nemají sociální návyky... tím, že s nimi
4. pracují speciální pedagogové v malých skupinách, poskytují těmto
5. dětem optimální vzdělání podle jejich schopností.

Interpretace:

V obsahu článku zazněla podobná argumentace, jakou předložil psycholog V. Mertin. Nejprve byla vytvořena jakostní binarita o zanedbávající péči romských rodičů a socializačně edukační práci speciálních pedagogů, kteří „poskytují dětem optimální vzdělání“. Druhou komplementární binaritu tvoří běžná a praktická ZŠ, jejichž působnost má své praktické opodstatnění. Zanedbané romské děti získávají primární socializaci až ve škole, kde neromské

děti už začínají fází sekundární socializace. Právě zpoždění rané socializace je argumentem pro setrvání činnosti ZŠ praktických.

Od příčiny problému rozvinula autorka předpoklad neúspěšnosti integrace romských žáků do běžných škol, a dokonce i ohrožení optimální edukace neromských dětí.

1. Zařazením romských dětí, které nejsou schopné bez pomoci a
2. dalších opatření pracovat v běžné třídě jako ostatní děti, bude ohroženo
3. vzdělávání všech dětí... nejprve je potřeba odstranit příčinu –
4. nedostatečnou výchovu dětí v romských rodinách – a zajistit
5. těmto dětem institucionální předškolní výchovu.

Interpretace:

Proti integraci romských dětí do běžných škol v současnosti hovoří jejich odkázanost na asistentskou pomoc, což v běžné škole nelze finančně zcela pokrýt. Příčinou je dle autorky „nedostatečná výchova v romských rodinách“. Úplná integrace by údajně v současnosti ohrozila „všechny děti“. Cestou k integraci je tak povinnost institucionální předškolní výchovy pro romské děti. Předkládání argumentů má základ v jakostním srovnání romských a neromských dětí, resp. romských a neromských rodin. Touto hodnoticí logikou je podpořena aktuální separace romských dětí.

Na závěr svého sdělení označila podobně jako R. Švancar neziskový sektor za příživníky na problémech edukace romských dětí a za strůjce úpadku českého školství.

1. Proromští aktivisté se ovšem stále zaklínají štrasburským rozsudkem...
2. bude novelou vyhlášky snížena úroveň vzdělávání všech dětí...
3. ale organizace živící se „romskými problémy“ si zamnou ruce,
4. jak problém se vzděláváním Romů řeší. A dotace na jejich
5. činnost jim zajišťují velmi příjemnou existenci.

Interpretace:

Rozklíčování celého problému dezintegrovaného školství v ČR pojala J. Smetanová aktem racionalizace založeném na tržně-politickém diskursu. „Proromští aktivisté...živící se romskými problémy“ hájí strategii integrace všech dětí, aby si zajistili „příjemnou existenci“. Výraz „romské problémy“ vložila autorka do uvozovek, čímž upozornila na umělost edukačního problému, o který podle jejího názoru nejde. Personifikace směřující k neziskovým organizacím, které „si zamnou ruce“, evokuje pokrytectví v jejich činnosti.

Rozklíčována byla i strategie aktivistů, kteří se „stále zaklínají štrasburským rozsudkem“. Ono „stále zaklínání“ zde navozuje dojem, že aktivisté nemají odborné pedagogické argumenty, a proto „stále“ zvyznamňují politické rozhodnutí nadnárodní, tedy nečeské instituce.

Interpretačním repertoárem autorky textu J. Smetanové je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Příčina problému školního neúspěchu romských dětí je zanedbávající péče jejich rodičů a neziskovky na tom profitují.***

R. Švancar: SKUTEČNĚ SE BUDE PŘEPISOVAT STRATEGIE BOJE PROTI SOCIÁLNÍMU VYLOUČENÍ? (7/2013)

V textu jsou formou otázek vyzváni dva ředitelé ZŠ (Jana Smetanová, Gordon Brei), aby komentovali vládní Strategii boje proti sociálnímu vyloučení.

1. V internetové diskuzi jste tvrdili, že Strategie je nesmyslná. V čem?
2. Není naplnitelná... stačí zdravý rozum. Tyto děti mají takové problémy, že
3. se podle RVP ZV vzdělávat nemohou... Je hloupost prosazovat zrušení
4. ZŠP (*základní školy praktické*) a vytvářet nabídky nějaké alternativy... Konečně –
5. Strategie je nereálná i ekonomicky... pro její naplnění nutné 10–18 miliard korun
6. ročně. Obsahuje ale Strategie alespoň nějaký návrh, který byste podpořili?
7. Myslím, že stanovit alespoň jeden rok v mateřské škole před nástupem dítěte do
8. školy jako povinný je dobrá věc. Dokonce jsem přesvědčen, že zvláště
9. pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin by měla být povinná celá
10. mateřská škola, od tří let. Zase ale narážíte na rozpor – na jedné straně
11. Strategie mluví o povinném posledním předškolním ročníku, ale
12. zároveň počítá s rušením přípravných tříd a mateřských škol při ZŠP.

Interpretace:

Výběr dvou ředitelů ZŠ k diskusi o vládní Strategii reprezentuje kompetentnost názorů odborníků z praxe. V úryvku jsou položeny dichotomické otázky založené na binaritě negativních a pozitivních stránek plánované Strategie. Ve výpovědi ředitelky Smetanové je jasný odpor z hlediska pedagogického („není naplnitelná“) i ekonomického („je nereálná i ekonomicky“). Specifičnost problémů dětí v ZŠ praktických je natolik závažná, že v běžných školách se „vzdělávat nemohou“. Na základě „zdravého rozumu“ je „hloupost“ vytvářet „nějaké alternativy“. Ředitelka touto konstrukcí upozornila na podstatu (odmítnutí Strategie) evidentní i pro laiky („stačí zdravý rozum“). Ve výpovědi ředitele Breie zazněla částečná podpora Strategie v ohledu povinné předškolní docházky „zvláště“ u dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. Částečná podpora vládního dokumentu byla ředitelem vedena

z pozice osobního názoru („Myslím“, „Dokonce jsem přesvědčen“), který si nedělal ambice hovořit v zájmu všech ředitelů ZŠ. Pro zachování demonstrace odmítavého postoje ředitel „zase narazil na rozpor“ v personifikovaných požadavcích Strategie (která „mluví“, „počítá“). Poukazem na rozpor vyjádřil soulad s nedůvěrou vůči vládnímu dokumentu.

Podstata vládního dokumentu je dotazovanými pedagogickými pracovníky vnímána jako politický boj o řízení a kontrolu problematického prvku českého školství.

1. Věříte občasnému tvrzení ministerstva školství, že spolu Plán opatření
2. pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva „Rovné příležitosti“
3. a Strategie nesouvisí? Ani na chvíli... Soubor těchto represivních opatření
4. ve své podstatě znamená velmi rychlý zánik základních škol praktických...
5. Prý – nebudou-li ZŠP (*základní školy praktické*), nebudou do nich moci
6. romské děti chodit, dostanou v základních školách kvalitnější vzdělání a
7. všechno bude vyřešeno. Ale to je přece nesmysl.

Interpretace:

Ve druhé části již otázka autora článku byla nahrávkou na smeč. Ráz zpochybnění a tím i předpoklad odmítnutí dokumentů demonstruje položení otázky „Věříte občasnému tvrzení“. Odpověď ředitele Breie je dle očekávání kategoricky zamítavá („Ani na chvíli.“) a pokračuje narativizační charakteristikou blízké budoucnosti, kdy „represivní opatření“ znamenají „velmi rychlý zánik“ ZŠ praktických. Vize kvalitnějšího vzdělání pro všechny děti je „nesmysl“. Popis vize je záměrně bagatelizován výrazem „a všechno bude vyřešeno“, což má odkazovat na naivitu nadnárodních a nevládních organizací. Kontextově důležitým je relativizační slůvko „prý“.

Interpretačním repertoárem autorů textu R. Švancara, G. Breie a J. Smetanové je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Změny navrhované neziskovkami mají za cíl odstranit ZŠ praktické.***

Seznam analyzovaných článků: ano úplné inkluzi:

- K. Laurenčíková, Z. Svoboda: PODPORA INKLUZE NESMĚŘUJE K RUŠENÍ SPECIÁLNÍCH ŠKOL (24/2010);
- L. Felcmanová: Měly by se všechny děti s postižením vzdělávat v běžných školách? (45/2011).

K. Laurenčíková, Z. Svoboda: PODPORA INKLUZE NESMĚŘUJE K RUŠENÍ SPECIÁLNÍCH ŠKOL (24/2010)

Na závěr úryvků z oblasti č. 2 se zaměříme i na články zastánců sociální inkluze z řad ministerstva nebo neziskového sektoru. V týdeníku UN je pro ně otevřen částečný prostor, v porovnání s názory tzv. speciálních pedagogů je viditelně užší. Autoři ze sekce speciálního školství MŠMT (Laurenčíková, Svoboda) nabídli obhajobu strategických plánů ministerstva a zároveň se pokusili vyvrátit obavy učitelů na praktických školách z toho, že jejich profesní působnost je ohrožena. Stylizace textu napovídá, že autoři jsou si vědomi pnutí v učitelském sektoru a že je potřebné podat veřejné ujištění o nerušení současného stavu české vzdělávací soustavy.

1. S velkým respektem a pochopením proto přistupujeme k obavám
2. zkušených speciálních pedagogů... z rušení kvalitních a dobře
3. fungujících speciálních škol... Takové kroky však součástí strategií
4. v dané oblasti v žádném případě nejsou, nikdy nebyly a nikdy o nich
5. ani nebylo uvažováno! Tuto interpretaci považujeme za jednoznačně
6. účelovou. Základním strategickým dokumentem... je Národní akční
7. plán inkluzivního vzdělávání... (schválený Vládou ČR dne 15. 3. 2010),
8. vypracovaný za významné podpory předních univerzitních speciálních
9. pedagogů s rozsáhlými zkušenostmi ze zahraničí, zástupců škol i
10. nestátních neziskových organizací... hlavním záměrem zde vymezených
11. snah je podpora stavu, kdy školy hlavního proudu budou po všech
12. stránkách lépe připraveny vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími
13. potřebami a speciální školy, jejichž podpora se chystanými kroky
14. nikterak nesnižuje, ba naopak, budou poskytovat vysoce odbornou podporu
15. dětem v situacích, kdy tato možnost bude v jejich nejlepším zájmu.

Interpretace:

Oporou výpovědi zástupců MŠMT je závazný kurikulární vládní dokument Národní akční plán. Na jeho vzniku se podílely pestré skupiny aktérů, například „významní přední“ akademici, zástupci škol i neziskovek. Zástupci MŠMT touto konstrukcí prezentují svou činnost jako demokraticky a pluralitně řízenou, nabízející „podporu stavu škol... po všech stránkách“. Vzhledem k dialogické síti a charakteru textů v UN patří značná část textu ujištěním a vyvracením „obav zkušených speciálních pedagogů... z rušení“ ZŠ praktických. Hlokuční akt je vedený v modu pochvaly a ocenění („s velkým respektem“) za dlouholetou „kvalitní a dobře fungující práci“ ZŠ praktických a rovněž v modu téměř přísahání na skutečnost, že plánované změny ve školství „v žádném případě“ nesměřovaly k rušení systému. Zesílené odmítnutí („nikdy nebyly a nikdy ani nebylo uvažováno!“) naznačuje reagování na kritické hlasy učitelů s cílem dekonstruovat mediální interpretaci o nekompetentních krocích MŠMT. Speciálním školám je garantována budoucnost i po reformních krocích, což zdůrazňuje spojení „nikterak nesnižuje, ba naopak“.

Interpretačním repertoárem autorů textu K. Laurenčíkové a Z. Svobody je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ *MŠMT pracuje v zájmu speciálního školství.*

L. Felcmanová: MĚLY BY SE VŠECHNY DĚTI S POSTIŽENÍM VZDĚLÁVAT V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH? (45/2011)

L. Felcmanová z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání předložila argumenty odmítající udržení segregovaného typu českého školství na tzv. běžné školy a školy praktické.

1. Pokud jsou od počátku vzdělávány odděleně, nelze očekávat,
2. že se těmto pro život klíčovým dovednostem naučí jako dospělí.
3. Důsledkem toho je např. trvale velmi nízká uplatnitelnost osob
4. se zdravotním postižením na českém trhu práce... Již dnes se
5. ale setkáme se základními školami, které mají vedle běžných tříd,
6. ve kterých individuálně integrují děti se zdravotním postižením,
7. také třídy pro žáky s těžšími hendikepy

Interpretace:

Názory L. Felcmanové reprezentují nevládní sektor, jež stojí v přímé opozici vůči fungování ZŠ praktických. Pro vyjádření svých názorů autorka použila podmínkovou konstrukci „pokud – pak“, čímž apelovala na nutnost zrušení selekce v českém školství. Prognostická konstrukce stavu školství při zachování segregace je tvořena jednoznačnými negativními soudy („nelze očekávat“, „trvale velmi nízká“). Mottem školských změn je vytvoření klíčových dovedností pro život, které se lze naučit jen v sociální integraci, obdobně jako funguje pracovní trh. Proti předpokládaným protiargumentům L. Felcmanová uvedla obecné příklady, kde integrace funguje („Již dnes se ale setkáváme“), dokonce i „pro žáky s těžšími hendikepy“. Radikálnost návrhu autorky spočívá v tom, že jasně a konkrétně uvádí děti se zdravotním, nikoli sociálním postižením. Vzhledem k její profesní příslušnosti je evidentní, že mocenský diskurs se v tomto případě odehrává v rovině úplné integrace.

Interpretačním repertoárem autorky textu L. Felcmanové je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ *Úplná sociální inkluze je možná a potřebná.*

Nadtéma 4: IQ je jen číslo a další podpůrné prostředky

- R. Švancar: Psycholog Václav Mertin: HLEDAT PEVNOU HRANICI MEZI MENTÁLNĚ POSTIŽENÝMI A SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝMI JE NESMYSL (22/2010);
- R. Švancar: PORADENSKÁ ROMSKÁ OTÁZKA (24/2010);
- Psycholog V. Mertin: INKLUZE BEZ NAPLNĚNÍ NUTNÝCH PODMÍNEK JE HAZARD (4/2013);
- An: MŠMT: POVINNÁ HRANICE 69 IQ PRO DOPORUČENÍ DO ZŠP NEEXISTUJE (7/2013).
- V. Nídrová: ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM (29/2010);
- R. Švancar: BUDE V PRAZE TRÁPIT ŠKOLY NEDOSTATEK ASISTENTŮ PEDAGOGA? (23/2010).

R. Švancar: Psycholog Václav Mertin: HLEDAT PEVNOU HRANICI MEZI MENTÁLNĚ POSTIŽENÝMI A SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝMI JE NESMYSL (22/2010)

Názory psychologa V. Mertina ve vybraných článcích mají i přes časový interval tři let myšlenkovou provázanost. Pro snadnější orientaci jsme u jeho výpovědi a průvodcovaného komentáře autora článku (R. Švancar) rozdělili text podle data. V první části je obsahem textu reakce na připravovanou vyhlášku MŠMT v souvislosti s formulováním diagnózy lehkého mentálního postižení.

1. Přečetl si rozhovor s L. Felcmanovou z MŠMT o připravované vyhlášce
2. o speciálním vzdělávání (UN č. 18/2010) a vyslovené názory ho nenechaly
3. klidným... „jestliže ani rodina, ani učitel, ani psycholog či speciální pedagog
4. neumějí zajistit úspěch dítěte, pak je pro ně vhodnější přeřazení do zvláštní
5. školy... V současné době se kyvadlo požadavků ministerstva školství
6. na tyto školy a na poradny vychyluje extrémně... Prosazuje se představa, že dítě
7. buď má lehké mentální postižení, nebo nemá. Jenže ono to není tak
8. jednoduché. Neexistuje žádná přesná úroveň inteligence... Rozdělit tedy
9. mentální retardaci, která souvisí s vrozenými schopnostmi, a mentální retardaci,
10. která vznikla kvůli absenci pozitivních podnětů v souvislosti s prostředím a
11. výchovou, není možné,“ tvrdí renomovaný psycholog.

Interpretace:

Autor promluvy V. Mertin označený R. Švancarem jako „renomovaný dětský psycholog“ byl názory připravované vyhlášky iritován („ho nenechaly klidným“). V. Mertin užívá symbolu kyvadla, pomocí něhož popisuje situaci v českém školství, kdy se proces „vychyluje extrémně“. Symbolika kyvadla odkazuje k dynamickým „požadavkům ministerstva školství“

jakožto instituce, která drží kontrolní dohled nad děním v českých školách. Její „extrémní“ požadavky se přitom vzdalují normě, která zůstává skryta. Tvrzení nabádající k hlubšímu uchopení problematiky („ono to není tak jednoduché“) poukazuje na neschopnost „přesného“ měření inteligence a s tím spojený problém diagnostiky mentálního postižení. Mluvčí popírá („není možné“) možnost objektivního měření a zároveň tak odsuzuje způsoby měření dosavadního. To vše s odkazem na pozici odborníka – „renomovaného psychologa“, která mu zajišťuje nezpochybnitelnost vyřčených argumentů.

Ve druhé části našeho výběru textu V. Mertin předložil názory na posuzování dětí s postižením v edukační praxi.

1. To, co prosazuje ministerstvo školství, to je věc politická. Z hlediska odborného
2. to ale nemá hlavu ani patu... Praxe by podle mého měla být silnější než
3. nástroje měření... On (*učitel*) je odborník, on pozná... a pokud nejsou problémy,
4. je všechno v pořádku... Smyslové postižení (sluchové, zrakové) nebo tělesný
5. hendikep... dávají dobré možnosti integrace těchto dětí... Mentálně retardovaný
6. je ale postižený právě v oblasti, kvůli které se do školy chodí. Proto bych byl
7. velmi opatrný při integraci těchto dětí. Pokud je pravda, že hlavní slovo měly
8. při těchto inspekcích neziskové organizace, pak bych to považoval za zásadně chybné.

Interpretace:

Daná ukázka je založena na dehonestaci neziskových organizací a jejich odborné nezpůsobilosti posoudit vzniklou situaci, jelikož v ní nepracují odborníci, kteří by byli schopni vytvořit relevantní výzkum. Toto konstatování podtrhuje výraz „zásadně chybné“. Text je vystavěn na binární opozici odborník, kterým se myslí učitel znající praxi, a neodborník, který je zastoupen neziskovými organizacemi, jež berou učitelům hlavní slovo z úst. Z lingvistického hlediska je k roli učitel vložen jakostní význam „odborník“, jehož anaforicky zastupuje osobní zájmeno on. Autor rozlišuje mezi smyslovým postižením, kde není potlačena schopnost učit se, což je podstatou školní docházky, a mentálním postižením, při kterém je popřen samotný smysl školního vzdělávání. Odhalení problému je namířeno vůči státním institucím, tedy v tomto případě MŠMT, kterému jde jen o politické řešení, protože je tlačeno Evropskou unií a štrasburským soudem. Autor promluvy zvolil k vystihnutí této situace metaforu „nemá hlavu ani patu“.

Interpretačním repertoárem autora textu V. Mertina je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Praxe je silnější než diagnostika. Pokud učitel uzná mentální retardaci za důvod k přeřazení do zvláštní školy, nemělo by se to zpochybňovat.***

R. Švancar: PORADENSKÁ ROMSKÁ OTÁZKA (24/2010)

V obsahu článku je zvýznamněna podstata diagnostiky žáků ve školách. Text upozorňuje na odklon od diagnostického testu k řešení problému učení žáka.

1. Školské poradenství je podle MŠMT popelkou, klesá jeho úroveň, testy nemají
2. dostatečnou vypovídací hodnotu, podhodnocují sociálně znevýhodněné, hlavně
3. Romy. Co na to říká zkušený poradenský dětský psycholog Václav Mertin, který
4. je v současné době pověřen vedením katedry psychologie na Filozofické fakultě
5. Karlovy univerzity? Ale naprosto kulturně neutrální testy vytvořit nelze,
6. protože inteligence bez kultury neexistuje. To jenom tvůrci tvrdí, že této
7. mety jejich testy dosahují, protože se to nosí a protože je chtějí prodat.
8. Navíc si myslím, že tyto testy nejsou ani tak potřeba, protože podstatné
9. ve školství je učení a teprve na základě problémů s učním je třeba diagnostika.

Interpretace:

Školské poradenství je přirovnáno k „popelce“, což vzbuzuje řadu negativních asociací a funguje jako stigmatizující označení. Negativní hodnocení ze strany MŠMT je dále podpořeno výrazy: „klesá úroveň“, „nedostatečná vypovídací hodnota testů“, „podhodnocují Romy“. V. Mertin je osloven jako vedoucí katedry psychologie FF UK, aby se k tématu vyjádřil. Tato vizitka má u čtenáře vzbudit dojem prestiže a odbornosti a latentně degradovat názor MŠMT. V. Mertin rozvinul myšlenku neopodstatněnosti testů jako hlavního kritéria selekce, což zvýznamnil jednoznačnými verdiktivy („naprosto“, „nelze“, „neexistuje“). Populismus názoru, že testy mohou být bez kulturního aspektu, demonstruje výraz „se to nosí“. Testy jsou na závěr označeny prakticky za zbytečné, protože neřeší problém s učním, které je podstatou školního vzdělávání. Naopak podstata testů má jen podpořit finanční zisk jejich tvůrců („To jenom tvůrci tvrdí... je chtějí prodat“).

V kontextu problematiky testování romských žáků psycholog Mertin specifikoval myšlenku, že i přes nemožnost vytvořit naprosto neutrální testy IQ, jejich výpovědní hodnota má být akceptována.

1. Opakovaně upozorňuji na výsledky šetření slovenského psychologa Jána Ferjenčíka,
2. pro které použil maximálně culture-free testy – přesto romská populace v nich dopadla
3. výrazně hůře než populace majoritní... Podle mého názoru se tato situace nezmění,
4. pokud nebude mít většina romských dětí podnětné rodinné prostředí odpovídající
5. ostatní populaci... tradiční vzdělání vyžaduje návyky a zvyklosti, které
6. nejsou v jejich kulturních tradicích dominantní.

Interpretace:

Autor se dovolává pozornosti odkazem na „opakovaný“ apel svých tvrzení, která zřejmě zůstávají nevyslyšena. Citováním výzkumu slovenského kolegy, který „použil maximálně culture-free testy“, podpořil následný závěr vůči Romům. Romská populace „přesto“ nedosáhla na onen deklarovaný standard a zůstává tak stále za neromskou většinou. Závěr generalizuje pomocí strategie unifikace výsledek jednoho výzkumu na celou populaci, která není schopná zajistit „podnětné rodinné prostředí“. Promluva je zde tedy vedena z diskursu majoritní většiny, který diktuje podmínky a normy žitelnosti s odkazem k tradiční hodnotě vzdělání, jenž celé tvrzení normativně legitimizuje. Závěrečná formulace generalizuje celou problematiku soudem o odlišných tradičních hodnotách romské populace („návyky a zvyklosti nejsou v jejich kulturních tradicích dominantní“). Tímto historizujícím, jakoby odvěkým faktem odlišných hodnot Romů a Neromů ospravedlnil autor článku logický důsledek vyřazení romských dětí z proudu běžného školství.

Jak je z nadpisu patrné, je romská otázka i v případě poradenství a testování specifická. Z tohoto důvodu jsme citovali otázku tazatele R. Švancara.

1. Je pak ale možné poradny kritizovat za to, že častěji navrhovaly romské
2. děti do škol pro děti s lehkou mentální retardací, že jim v testech vycházely
3. často hůře než děti z majoritní populace? – Psycholog má prostě testy, které se
4. používají ... jiné si vymyslet a používat nemůže, bere v úvahu jistě i anamnézu,
5. nicméně nemůže přece změnit výsledek testu. Nemůže říci – ty jsi Rom a
6. sociálně znevýhodněný, tak ti přidám pět bodů v testu IQ. Prostě – test je test a
7. ostatní hlediska jsou z hlediska statistiky jen „měkká“... V zahraničí se ovšem
8. už několik let prosazuje názor, že IQ je jedna věc, vedle toho ale sledují ještě
9. schopnost reagování v běžných sociálních situacích... Pokud ale alespoň v jednom
10. uspěje, pak tuto diagnózu nedostává. Ale ani jedno, ani druhé neříká, do které
11. školy bude žák chodit. To záleží na tom, co je schopen se naučit.

Interpretace:

Text je nesen v duchu metodologie vědy. V práci psychologa je zde vyloučena možnost zkreslování prováděné diagnostiky („tak ti přidám“), protože psycholog disponuje pouze tradovanými a danými testy, které prostě „nemůže“ nijak ovlivnit. Autor operuje s identitou Rom jakožto skupinou, které kategoriálně přisuzuje špatné výsledky v testech. Správnost způsobů měření a posuzování výsledků romských žáků je zde stvrzena neomylností testu („prostě – test je test“), jehož výsledky přináší „tvrdá“ data. Ta na rozdíl od jiných přístupů (měkká data) pracujících s diagnostikou žáka představují jedinou možnou cestu. Přestože autor zmiňuje příklad dobré praxe ze zahraničí, potírá její přínos v závěrečném verdiktu, který

má rozhodnout, do jaké konkrétní školy dítě umístit. Kritériem selekce tak mají zůstat pouze výsledky učení žáka v běžných školních situacích. Tímto verdiktem se de facto ospravedlňuje přístup zařazování romských dětí bez mentálního postižení do ZŠ praktických.

Interpretačním repertoárem autora textu V. Mertina je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Pokud nebude mít většina romských dětí podnětné rodinné prostředí, pak v běžné škole nebudou stačit.***

Psycholog V. Mertin: INKLUZE BEZ NAPLNĚNÍ NUTNÝCH PODMÍNEK JE HAZARD (4/2013)

Úvod článku má podobu představení odbornosti přispěvatelů, kteří nějakým způsobem zpochybnili v UN téma (úplně) sociální inkluze.

1. Po varovných stanoviscích profesora Stanislava Štecha, představitele
2. akademického prostředí, a profesora Tomáše Urbánka, zástupce psychologické
3. vědy, jsme o stavu poradenství a o práci s dětmi se speciálními vzdělávacími
4. potřebami hovořili s psychologem Václavem Mertinem, který přednáší na
5. katedře psychologie FF UK v Praze a který díky dlouholeté přímé práci s klienty
6. také zná dobře praxi. Vnímá jejich (*neziskovky*) tendence inkudovat děti jako
7. principiálně správné, ale způsob, jak postupují, jako kontraproduktivní, změny,
8. které navrhuji, jako neodborně podložené, a lidi, kteří je navrhuji, jako nedůvěryhodné.

Interpretace:

Efekt promluvy směřuje k podložení vlastních „stanovisek“, která jsou sdílena s ostatními (účelově vybranými) odborníky proti snahám neziskových institucí. Užití strategie legitimizace odbornosti jsou patrné ve jmenování důležitých akademických funkcí („profesor“) a celkového odborného backgroundu (akademický, psychologický, dlouholetý). Při hodnocení práce bipolárního subjektu (*neziskovky*) je uznána jeho tendence postupovat „správně“, ta je ale záhy popřena argumentem „neodborně podložených“ návrhů na školské změny. Kategoriálně vázané rysy zástupců neziskovek (kontraproduktivní, neodborníci, nedůvěryhodní) jim ve výkladu článku diskursivně sjednaly podřadné postavení.

Interpretačním repertoárem autorů společně koncipovaných textů V. Mertina a R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Inkluzi mají dělat odborníci-praktici, znalí kontextových souvislostí, nepodléhající ani politickým trendům, ani přečeňování diagnostických nástrojů.***

An: MŠMT: POVINNÁ HRANICE 69 IQ PRO DOPORUČENÍ DO ZŠP NEEEXISTUJE (7/2013)

Forma článku má charakter kladení dotazů UN vrcholnému orgánu školství, MŠMT. Problematika přeřazování žáků z běžných do praktických škol podle kritéria mentálního postižení žáka, resp. podle kritéria nevhodného chování žáka má být rozlišována.

1. Vzdělávání kterékoliv skupiny dětí v integraci s dětmi s LMP považujeme za
2. nedůvodné... vzdělávání podle výrazně odlišného vzdělávacího programu... je
3. jak organizačně, tak i ekonomicky nevýhodné a současně může vést v běžném
4. životě dítěte k vyloučení... zařazení selhávajících žáků do vzdělávacího programu,
5. který je primárně určen pro žáky s LMP, je proto naprosto nedůvodné. Často
6. může být za selháváním žáka problém s jeho chováním, nikoliv s jeho intelektem...

Interpretace:

Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, je školským normativem, který specifikuje vzdělávání výhradně těchto žáků. Jeho specifčnost je zároveň limitujícím charakterem pro vzdělávání kohokoliv jiného. Příloha je zde charakterizována jako „výrazně odlišný“ vzdělávací program, který může vést až k vyloučení špatně zařazeného dítěte. Sociálně znevýhodněný žák má nálepku „selhávajícího“ jedince, nicméně důvodem selhávání může být „často“ jeho chování a ne výše inteligenčního kvocientu. Integrace dětí s diagnózou LMP společně s dětmi bez této diagnózy je považována za „naprosto nedůvodnou“.

Na kritiku ředitelů ZŠ praktických týkající se rušení přípravných tříd (viz článek 34/2012) prostřednictvím tazatele z UN reagoval zástupce MŠMT odkazem na výzkumné zprávy.

1. ... riziko, že děti v přípravných třídách a mateřských školách při základních školách
2. praktických budou „připravovány“ pro zápis do těchto škol. Tato skutečnost
3. vychází ze studií a analytických materiálů, např. vládou schválené Zprávy o stavu
4. romské menšiny v České republice za rok 2010. Ta uvádí: „Rizikovým trendem
5. je také zřizování přípravných tříd při základních školách praktických. Tento jev je
6. jednou ze vstupních bran segregace romských dětí, které často automaticky z
7. rozhodnutí vlastních rodičů zahajují povinnou školní docházku v prvním
8. ročníku základní školy praktické.“... Studie Ivana Gabala... uvádí: Přípravné
9. ročníky jsou velmi často zřizovány při školách mimo hlavní vzdělávací proud.
10. Rodiče se proto velmi často rozhodnou dítě v takové škole již ponechat...
11. V konečném důsledku tak děti navštěvující přípravné třídy při ZŠ praktických
12. nemusejí dostat rovné šance pro své vzdělání jako jejich vrstevníci v běžných školách.

Interpretace:

Argumentace MŠMT proti zřizování přípravných tříd při základních školách praktických je vedena odkazem na provedené analytické studie. Význam těchto studií dokládá akt

schválení vládou ČR. Kroky, které v minulosti provedla vzdělávací politika ČR, se tak stávají „rizikovým trendem“ prohlubujícím segregaci romských dětí. Paradoxně měly přípravné třídy pomoci romským žákům integrovat se do běžných škol, nicméně edukační praxe a spolupráce s romskými rodinami způsobila opačný efekt. Výraz „brána segregace“ zesiluje dojem uzavřeného prostoru, ze kterého nelze dobrovolně odejít. Vzpomenutá a akademicky oceněná výzkumná studie sociologa I. Gabala má efekt podpory správnosti stanoviska MŠMT.

Interpretačním repertoárem autora textu An, resp. dotazovaného zástupce MŠMT je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***MŠMT je proti selekci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, a proto podporuje redukci přípravných tříd na ZŠ praktických.***

Seznam analyzovaných článků: potřeba asistenta pedagoga a problém jeho využití

V. Nídrová: ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM (29/2010)

Výpovědi o přínosu asistentů pedagoga, případně o fungování poradenských center byly zpravidla konstruovány jako žádoucí a nezbytná pomoc pro romské žáky. Lze konstatovat, že toto téma nebylo tak emocionálně vyhocené jako u článků o realizaci sociální inkluze. Určitým vysvětlením může být skutečnost, že za viníka zanedbanosti romských dětí jsou považováni jejich rodiče, kteří až na výjimky (petice na ZŠ Antonínská, Brno) v UN nevystupují.

1. Tito žáci mají často výukové potíže. Je to mimo jiné i proto, že pro jejich
2. rodiče vzdělání není prioritou, spíše naopak. Škola řeší často problém
3. skrytého záškoláctví a projevů šikany. S učením svým dětem rodiče
4. nemohou pomoci, většina z nich má pouze základní vzdělání, část rodičů je pologramotná.

Interpretace:

Text odhaluje příčinu selhávání romských žáků v samotných rodičích. Rodiče dětí s „častými výukovými potížemi“ jsou sami nositeli jejich problémů, protože pro ně vzdělání „není prioritou“. Vzdělávací selhávání je mezigeneračně reprodukováno, čímž je uzavřena spirála možného řešení situace. Závažnost situace drammatizuje i tvrzení hodnotící, že „většina“ rodičů je „pologramotná“.

Ředitelka ZŠ V. Nídrová vytvořila binaritu na poli vzdělanostního rozvoje, kde proti pologramotným romským rodičům postavila úspěšného asistenta pedagoga, který dokáže zvláště u malých dětí vytvořit základní sociální návyky.

1. Práce asistentky pedagoga je velmi náročná a je „během na dlouhou trať“...
2. Ze zkušeností víme, že nejvíce můžeme ovlivnit děti mladšího školního
3. věku. Je třeba, aby žáci zvládli trivium, aby získali základní pracovní návyky.
4. Pokud se to nepodaří, nemohou být v budoucnu úspěšní v žádném oboru...
5. Individuální péče se projevila v uplynulém období velmi kladně, výsledky
6. těchto dětí v učení jsou u řady z nich oproti těžkým začátkům zdařilé.

Interpretace:

Metaforické vyjádření „běh na dlouhou trať“ symbolizuje strasti, které musí podstoupit asistentka pedagoga. Je zajímavé, že muži jsou z možnosti vykonávat tuto profesi rovnou vyloučeni. Pozice mluvčí je podepřena odkazem na zkušenostní základnu. Ta dovoluje diktovat podmínky („je třeba“), které zajistí budoucí úspěch. V textu je dvakrát oceněna práce asistentky pedagoga („velmi náročná“, „velmi kladně“), čímž je stvrzena její společenská edukační užitečnost. Získání „základních pracovních návyků“ je klíčovou vzdělávací aktivitou, a proto vyžaduje „individuální péči“ o žáka. Důležitost tvrzení dokládá podmínková věta („Pokud se to nepodaří“) upozorňující na tragický důsledek neúspěšnosti „v žádném oboru“.

Naléhavost práce sociálního pedagoga naráží na byrokratické problémy, čímž autorka textu posunula svou výpověď do roviny stížnosti.

1. ... je třeba zachovat pro žáky se sociálním znevýhodněním v naší škole funkci asistenta
2. pedagoga. Problémem je, že je třeba každý rok o zřízení funkce asistentky žádat...
3. Každý rok je zřízení této funkce něco jako sázka do loterie. Vždy, když se blíží
4. konec roku, ztrácím nervy, volám na krajský úřad a podobně... Vůbec bych
5. se nedivila, kdyby některý ředitel tuto funkci zrušil. A měl by o starost méně.
6. Máme zapotřebí takto si ničit nervy jen proto, že je fungování této
7. funkce špatně organizačně zvládnuto?

Interpretace:

Výpověď je rámována v kritické dikci („špatně organizačně zvládnuto“) vůči zastřešujícím organizacím, které mají v pravomoci zařazování asistentů pedagoga do škol. Jejich rozhodovací mechanismy jsou hodnoceny přirovnáním „sázka do loterie“, jež odkazuje na náhodnost a na vypjaté emoce („ztrácím nervy“, „si ničit nervy“). Zdůraznění vytýkácího

charakteru výpovědi je realizováno fabulací o vzdání se nejistého každoročního nervování („Vůbec bych se nedivila“, „měl by o starost méně“) a rétorickou otázkou („Máme to zapotřebí?“).

R. Švancar: BUDE V PRAZE TRÁPIT ŠKOLY NEDOSTATEK ASISTENTŮ PEDAGOGA? (23/2010)

R. Švancar analyzoval praktickou upotřebitelnost metodiky nazvané zkráceně Zásady, která měla podpořit integraci dětí v Praze.

1. Možná trochu moc očekávání a úkolů pro jeden lokální (krajský)
2. metodický materiál... Zjistili jsme, že Praha dává ze svého rozpočtu na
3. tuto oblast zdaleka nejvíce ze všech krajů, desítky milionů. Proto vznikl
4. materiál, o kterém se mluví jako o kontroverzním... vysvětluje M.
5. Kousalíková (*náměstkyně primátora*)... podpora bude určena pro žáky
6. s vysokou a velmi vysokou mírou podpůrných opatření. Ve všech oblastech
7. v Praze se prováděl v roce 2008 audit, který došel i do škol a ukázal, že jsou
8. peníze na asistenty pedagoga vydávány poměrně benevolentně... Pražské
9. Zásady podle vrchní ředitelky MŠMT Kláry Laurenčíkové výrazným
10. způsobem omezují poskytování finančních prostředků z rozpočtu magistrátu
11. na zajištění služeb asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením
12. v Praze. „Jedná se o postup, který je v rozporu s koncepcí
13. inkluzivního vzdělávání, k jehož realizaci se Česká republika zavázala...

Interpretace:

Text pojednává o míře finančního ohodnocení profese asistenta pedagoga a skrytě pak i o míře podpory, která se dostane k samotným jedincům s postižením. Ta je charakterizována jako „restriktivní“, protože upřednostňuje práva pouze jedinců s těžkými zdravotními handicap. Kritika kontroverznosti metodického materiálu je vedena ze dvou úhlů pohledu, jednak byly peníze dle auditu „poměrně benevolentně“ vydávány (Praha dává „zdaleka nejvíce“), zároveň následné snížení dotací z rozpočtu magistrátu „je v rozporu“ se závazkem podporovat inkluzi. Audit je personifikován poznámkou, že „došel i do škol a ukázal“, čímž se dosvědčila jeho validita. Autor článku hodnotí konflikt lakonicky („Možná trochu moc očekávání“) a ironicky dodává „pro jeden lokální metodický materiál“. Touto konstrukcí chtěl poukázat na relativní nedůležitost podstaty sporu.

Interpretačním repertoárem autorky textu V. Nídrové a textu R. Švancara, resp. dotazovaných úředníků je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ **Ano pro asistenta pedagoga do škol!**

R. Švancar: VZNIKÁ NOVÉ ZNĚNÍ PARAGRAFU 16 (7/2018)

M. Odehnal jako předseda ASP je v rámci své pozice zplnomocněný kritizovat politická a legislativní opatření související se vzděláváním žáků s SVP, zvláště, když oslabují pozici sektoru speciálního školství. Z důvodu volby ostré filipiky je vítaným zdrojem názorů týdeníku Učitelské noviny.

1. MARTIN ODEHNAL, předseda ASP, si při vysvětlování názorů na vzdělávání žáků
2. se SVP servítky příliš nebere.
3. (...)
4. Nynější tzv. podpůrná opatření nejenže drtivou většinu žáků v ničem významně
5. nepodporují, v důsledku jejich zcela defektního nastavení představují obrovské plýtvání
6. v řádu miliard korun...Že se takto „podpořený“ žák neuroticky počůrává už při představě
7. odchodu do školy nebo (hýká-li samým zoufalstvím v hodině) je asistentem odvlékán
8. do kabinetu, aby se tam „společně“ vzdělával hezky nerušeně o samotě? Na oltář pokroku
9. se přece něco položit musí, ne?

Interpretace:

Úvod článku je koncipován jako představení odborníka, který se nebojí jít do konfrontace (2: „servítky příliš nebere“). Pro neznalého čtenáře tak může být takový úvod motivací k četbě. Jádrem sdělení je kritika tzv. podpůrných opatření, která jsou produktem zástupců inkluzivního vzdělávání. Výhrady vůči podpůrným opatřením se týkají přímo jejich podstaty (4: „drtivou většinu žáků v ničem významně nepodporují“, 5: „jejich zcela defektního nastavení“). Prognózou je vysoká finanční ztrátovost (6: „v řádu miliard korun“), která je zvýznamněna i narativizovanými odstrašujícími příběhy (6: „se takto „podpořený“ žák neuroticky počůrává“, 7: „hýká-li samým zoufalstvím v hodině“, 7: „je asistentem odvlékán“). Sociální inkluze, nazývaná též společné vzdělávání, je napadena ironickým degradováním působením asistenta pedagoga na izolovaného žáka (8: „do kabinetu, aby se tam „společně“ vzdělával hezky nerušeně o samotě“). Prováděna inkluze je tak autorem textu považována za úpadek školního vzdělávání, což je sarkasticky poznamenáno v závěrečné rétorické otázce (8, 9: „Na oltář pokroku se přece něco položit musí, ne?“).

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

- *Podpůrná opatření jsou vyhozením peněz.*
-

Nadtéma 5: Sociální inkluze je hazard

- R. Švancar: VZDĚLÁVACÍ DŽIHÁD (15/2015);
- R. Švancar: VELKÁ ZÁŘIJOVÁ INKLUZIVNÍ REVOLUCE (39/2015);
- M. Odehnal: FAKTA O MÝTECH O INKLUZI (10/2016);
- J. Štefflová: PROBLÉM S INKLUZÍ JE V NAŠICH HLAVÁCH! (41 - 42/2017);
- P. Husník: NA INKLUZI SE LÁME CHLEBA (33/2017);
- Ředitel ZŠ z Moravy: INKLUZE, NEBO PLÝTVÁNÍ PENĚŽI? (28/2019);
- R. Švancar: POSTIŽENÍ INKLUZÍ (2/2020).

R. Švancar: VZDĚLÁVACÍ DŽIHÁD (15/2015)

Text je postavený na rozhořčené výpovědi P. Svobody (ředitel Speciálních škol z Hradce Králové), který se pomocí filipiky jednoznačně distancuje od inkluzivních změn v českém školství. Tyto změny vnímá dokonce jako rozklad speciálního vzdělávání.

1. „Prosím o doslovný zápis mého vystoupení. Chci mít důkaz, že za tyto
2. připravované změny nejsem zodpovědný taky já,“ přednesl na Národním kulatém
3. stole ke speciálnímu vzdělávání, jehož průběh byl takový divný.“
(...)
4. „Uvědomujete si, že zánikem škol, které vzdělávají žáky s LMP, zanikne alternativa? A že
5. každé dítě bude povinně integrováno? Není tohle námět na řešení ombudsmanem? Vždyť
6. to je nepochybná diskriminace. Nechme rodičům a dětem volbu!“ burcoval ve svém
7. vystoupení P. Svoboda. Řečnickou otázkou se obrátil také na „realizátory tohoto
8. vzdělávacího džihádu“, kteří jsou podle něho velmi často jen poučenými laiky. „Vždyť to,
9. co prosazujete, skoro nikdo v terénu a společnosti nechce!“ zlobí se P. Svoboda. „To opravdu
10. zmizel zdravý rozum a zůstala jen servilní schopnost podržovat se nesmyslům?“...říká s tím,
11. že po zrušení přílohy by bylo jenom otázkou času, kdy zaniknou základní školy praktické...
12. V pozadí snah o tyto změny ...stojí většinou pedagogičtí osvícenci a snílci, kteří neznají
13. prostředí škol a děti...Smutné podle něho je, že tuto „válku o děti“ vyhraje několik stovek,
14. možná tisícovek fundamentalistů, kteří skutečně mnohdy ani nevědí, za co bojují. „Holt jim
15. někdo nakukal, že to je tak správné. A ten, co jim to nakukal, si to ještě někde přečetl....
16. nikdo z nich nemá příliš ohromující pedagogické portfolio.“

Interpretace:

Zprostředkování výpovědi, resp. vystoupení P. Svobody pohledem autora textu R. Švancara je koncipován do žánru zápisků z bitevní scény, k čemuž odkazuje už název článku („Vzdělávací džihád“). Článek je z velké části složený z přímých citací rozhořčeného P. Svobody. Tento způsob přenosu událostí zvyšuje emotivnost události a tím i důvěryhodnost netypicky útočného jednání hlavního hrdiny. P. Svoboda žádá o historický zápis (1: „Prosím o doslovný zápis mého vystoupení. Chci mít důkaz“) v rámci akce Národního kulatého stolu ke speciálnímu vzdělávání. Připravované inkluzivní změny v českém školství autor výpovědi razantně odmítl (2: „nejsem zodpovědný taky já“). V řádcích 4-7 se nachází sekvence rétorických otázek, které plní funkci obvinění MŠMT z neznalosti a z tragických následků, pokud dopustí zánik škol pro žáky s LMP (11: „po zrušení přílohy by bylo jenom otázkou času, kdy zaniknou základní školy praktické“). Tato konstrukce je formulována jako nezvratný verdikt, což má čtenáře (i posluchače zasedání) přimět k přijetí této jediné varianty vývoje. Vědom si zástupců inkluzivního vzdělávání, použil autor výpovědi rétoriku protivníků (5: „Není tohle námět na řešení ombudsmanem?“, 6: „to je nepochybná diskriminace“). Svě protivníky zahrnul výčtem degradujících identit (8: „jsou podle něho velmi často jen poučenými laiky“, 12: „stojí většinou pedagogičtí osvícenci a snílci“, 14: „možná tisícovek fundamentalistů“) a inventářem typifikovaných vlastností diletantů (12, 13: „neznají prostředí škol a děti“, 14: „mnohdy ani nevědí, za co bojují“, 15, 16: „nikdo z nich nemá příliš ohromující pedagogické portfolio“). Jakostně postavená binarita My odborníci a Oni diletanti navyšuje ještě narativizovaná poznámka P. Svobody o neznámém proinkluzivním vnějším našeptávači (15: „A ten, co jim to nakukal, si to ještě někde přečetl“). Tábor protivníků označuje a umísťuje do diskursu v té době mediálně žhavého tématu islámských bojovníků (fundamentalisti, džihád). Z frustrace zřejmé neodkladnosti inkluzivních změn se P. Svoboda odvolává generalizujícím výrokem k potřebám celé české společnosti (9: „co prosazujete, skoro nikdo v terénu a společnosti nechce“) a rétoricky odkazuje na běžný selský rozum (9, 10: „To opravdu zmizel zdravý rozum a zůstala jen servilní schopnost podřizovat se nesmyslům?“).

Interpretačním repertoárem autora textu P. Svobody je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***Nechme rodičům a dětem volbu!***

R. Švancar: VELKÁ ZÁŘIJOVÁ INKLUZIVNÍ REVOLUCE (39/2015)

Jde o zlomový moment, nebo o drobnou změnu v nevýznamném segmentu žáků s LMP?

Obsah textu se věnuje často zmiňované (nyní už diskursivní) události, rozsudku ve věci D. H. z r. 2007. V této události jsou Evropským soudem uznány poškození romští aktéři přenálepkování do identity obviněných, kteří zneužili systém a díky nimž se odstartovaly změny postihující vzdělávání žáků s LMP (lehkým mentálním postižením).

1. Když člověk čte odůvodnění k návrhu vyhlášky, kterou je nutné přijmout pro revoluci
2. zvanou společné vzdělávání, jež nahradilo prý nepochopenou inkluzi, musí dojít k názoru,
3. že ve školství kráčíme vstříc šťastným zítřkům.
4. Vraťme se ale v čase. Na počátku byl Rom. Tedy nebyl jeden, bylo jich osmnáct a
5. byli z Ostravy... Velký senát nakonec došel navzdory předchozím soudním rozhodnutím
6. k názoru, že zločinný stát skutečně těchto osmnáct Romů diskriminoval, když je vzdělával
7. ve zvláštní škole. Vysoudili si pár tisíc euro odškodnění. Od tehdejšího ředitele ministerského
8. odboru speciálního vzdělávání Jiřího Pilaře dostali navíc písemně a doporučeně nabídku na
9. doplnění základního vzdělání a umožnění vstupu na střední školu. „Nikdy jsem od žádného
10. z nich nedostal odpověď,“ vzpomíná dnes J. Pilař... Fakt, že díky dosavadnímu systému
11. nejsou u nás ani mezi Romy negramotní (na rozdíl od států, které nás za přístup k
12. některým Romům kritizují), jak na to konečně upozornil ve svém „disentu“ soudce
13. Evropského soudu pro lidská práva Karel Jungwiert, který s rozsudkem nesouhlasil.
- (...)
14. Je z toho evidentní, že veškeré změny jsou zaváděny... kvůli Romům ve vzdělávacím
15. programu pro žáky s LMP. Kdyby to nebylo tak vážné, působilo až směšně tvrzení z ČOSIV,
16. „že mentální postižení je spíše sociální konstrukt, jehož výskyt se mění v závislosti na
17. diagnostických postupech. Jinak řečeno – vytvořme lehčí testy a mentální postižení zmizí.
18. Sláva.
- (...)
19. ...že je LMP jen sociální konstrukt a že speciální péči a individualizovaný přístup
20. vlastně nepotřebují, že jim jen škodí v tom, aby se z nich stali lékaři a právníci.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Soud ve Štrasburku nebyl o vzdělanostní diskriminaci Romů, ale o zámince vyvolat nadnárodní tlak na ČR.***

Interpretace:

Název článku ironicky odkazuje na VŘSR, resp. na oslavu tehdejších komunistických oslav. Důvodem je upozornit jednak na dalekosáhlost dopadů zavedení školské inkluze (proto revoluce) a rovněž i na politicky mocenský podtext prosazení inkluzivních změn. Autor textu R. Švancar kromě názvu paroduje ideologický slovník z doby totality i v úvodu článku, kde hovoří o vizi školské inkluze (3: „ve školství kráčíme vstříc šťastným zítřkům“). Rétorická

figura návratu do minulosti (4) tentokrát není spojená s komunismem, ale pro změnu s modifikovanou první větou teorie stvoření světa (4: „Na počátku byl Rom“). Evropský soud, resp. Velký senát je zde personifikován jako všemocný a proto mohl rozhodnout (5: „navzdory předchozím soudním rozhodnutím“) proti ČR (6: „zločinný stát skutečně těchto osmnáct Romů diskriminoval“). Zájem samotných Romů o soudní událost je diskursivně ukotvený pouze do vidiny finančního zisku (7: „Vysoudili si pár tisíc euro odškodnění“) a nikoli do snahy získat možnosti ke studiu (8, 9: „dostali navíc písemně a doporučeně nabídku doplnění základního vzdělání a umožnění vstupu na střední školu“). Důkazem zištnosti, resp. nezájmu o samotnou podstatu sporu, tedy o studium, je citace J. Pilaře (9, 10: „Nikdy jsem od žádného z nich nedostal odpověď“). Autor textu R. Švancar vytvořil binaritu My – Oni (Romové), na jejímž základě poskytl silný argument (11: „nejsou u nás ani mezi Romy negramotní“), kterým vyzdvihl zásluhy selektivního školství (10: „díky dosavadnímu systému“). Tímto aktem latentně potvrdil skutečnost, že se romští žáci v hlavním vzdělávacím proudu nevyskytují. R. Švancar také upozornil na nerovný přístup nadnárodních organizací vůči ČR (11, 12: „na rozdíl od států, které nás za přístup k některým Romům kritizují“). Tlak vůči ČR dokládá odkaz na soudce Evropského soudu pro lidská práva Karla Jungwierta (13: „který s rozsudkem nesouhlasil“). Změny ve speciálním školství jsou tak autorem textu považovány za politicky prosazované a stranící romským zájmům (14: „Je z toho evidentní, že veškeré změny jsou zaváděny... kvůli Romům“). Významným subjektem na straně inkluze je ČOSIV, která je osočovaná za neodbornost (15: „působilo až směšně tvrzení z ČOSIV“, 19, 20: „že speciální péči a individualizovaný přístup vlastně nepotřebují“) a manipulaci skutečnosti vzdělávání dětí s LMP (16: „že mentální postižení je spíše sociální konstrukt“). Praktiky ČOSIV jsou podány satiricky (17: „vytvořme lehčí testy a mentální postižení zmizí“, 20: „aby se z nich stali lékaři a právníci“).

M. Odehnal: FAKTA O MÝTECH O INKLUZI (10/2016)

Rozeznalost ze změn ve vzdělávací politice, zejména dotýkajících se speciálního školství, přivedla autora textu k pátrání po zdrojích. Pro svou analýzu si vybral organizaci ČOSIV, reprezentující inkluzivní proud v českém školství.

1. ...se ČOSIV prezentuje jako „odborná veřejnost“... Pokud však vím, nikdo z nich jediný
2. relevantní obor, tedy speciální pedagogiku – psychopedii, nevystudoval a s žáky, pro jejichž
3. individuální inkluzi tak horuje, nikdy nepracoval. Je to tedy podobné situaci, kdy by

4. si partička nadšenců pořídila hvězdářský dalekohled za 5 tisíc (ano, i takovéhle věci lze
5. občas koupit), a sama sebe začala titulovat dejme tomu jako „Česká odborná společnost pro
6. astronomický výzkum“.
- (...)
7. Předsedkyně ČOSIV nicméně v médiích tvrdí, že o žádné rušení ZŠP nejde a že RVP nebude
8. rušen, ale jen „upraven“. První tvrzení je krásnou ukázkou orwellovského newspeaku: jistě,
9. budovy zůstanou na místě, avšak co je „proměna praktických škol v běžné školy“ jiného
10. než jejich zrušení jako instituce?“... ČOSIV není ničím jiným než nepočetnou, žel
11. velmi vlivnou skupinkou dogmatických diletantů.

Interpretace:

V ukázce je charakterizována teoretická i praktická ne/odbornost členů organizace ČOSIV (1, 2: „nikdo z nich jediný relevantní obor, tedy speciální pedagogiku – psychopedii, nevystudoval“, 2, 3: „a s žáky... nikdy nepracoval“). Název ČOSIV je tak zpochybněný jako záměrně předstírající svou kompetenci. Diskreditaci odborné kompetentnosti členů ČOSIV přirovnal pomocí strategie zesměšňování k partičce nadšenců s dalekohledem, kteří se honosně označují (5, 6: „Česká odborná společnost pro astronomický výzkum“). V narativizaci o hvězdářích je důležité si všimnout symbolické interpretace dalekohledu. Dalekohled má symbolický význam vidění do dálky, což přeneseně znamená vidění do budoucnosti. Vzhledem k předchozí charakteristice neodbornosti členů ČOSIV se jedná o vidění osobních zájmů. I relativně vysoká cena dalekohledu („5 tisíc“) má symbolický přesah. Oproti řadovým občanům si jej mohou dovolit jen dobře vydělávající subjekty, kterými je v tomto případě myšlen ČOSIV. Ve druhé části ukázky z článku autor textu odkrýval domnělou mediální manipulaci ČOSIVu (7, 8: „RVP nebude rušen, ale jen upraven“), která se týká mlžení, zda ZŠ praktické budou nebo nebudou zrušeny (8: „tvrzení je krásnou ukázkou orwellovského newspeaku“). Odkaz na Orwellovu knihu „1984“ signalizuje čtenáři temnou totalitu a nesvobodu v budoucnosti. Rétorickou otázkou (9: „co je proměna praktických škol v běžné školy?“) autor textu prokazuje, že tzv. upravení znamená zrušení instituce. ČOSIV je tak v závěrečném konstatování obviněný z neserióznosti (11: „vlivnou skupinkou dogmatických diletantů“).

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***ČOSIV je strůjcem zpolitizovaného diletantství v českém vzdělávání.***

J. Štefflová: PROBLÉM S INKLUZÍ JE V NAŠICH HLAVÁCH! (41-42/2017)

V úryvku textu jsou prezentovány názory J. Stárka, předsedy pražské Asociace ZUŠ, na povahu zavádění inkluze v českém školství. Autor svá tvrzení ukotvil do politického diskursu, ve kterém zvýznamnil běžnou praxi zjišťování veřejnosti.

1. O vašem příspěvku týkajícím se inkluze se na nedávné valné hromadě AZUŠ ČR
2. diskutovalo nejvíc. Čím si to vysvětlujete?
3. Možná to bylo spojením tématu inkluze a atmosféry, do níž jsem vstoupil (byl den před
4. volbami). Žijeme ve zvláštní „postfaktické“ době, v níž nehrají roli realie, argumenty nebo
5. odbornost, ale emoce. Za současným vzednutím populismu vidím především strach.
6. Ostatně jedna politická strana, která svou existenci postavila na strachu z uprchlíků, má
7. dnes v parlamentu více poslanců, než je v ČR oficiálně registrovaných utečenců. To je
8. přece až hořce úsměvné. Strach je prostě nejsilnější lidská emoce, kterou různí političtí
9. manipulátoři, ale i někteří „školští experti“ umně přizívají. Vzpomněl jsem si, jak se mne
10. jeden kolega před mým příspěvkem zeptal, jestli jsem ohledně inkluze pro, nebo proti – a
11. bylo mi jasné, že takhle se ta debata vést nemůže.

Interpretace:

V ukázce je diskursivně konstruováno záměrné manipulování lidí skrze šíření strachu z neznámého. Účinnost takového působení spočívá v intenzitě prožívání (8: „Strach je prostě nejsilnější lidská emoce“). Téma inkluze je mluvčím spojeno s tématem migrační vlny, kde je společným prvkem populismus politiků a školských aktérů, pozicovaných do negativního hodnotícího kontextu (8, 9: „političtí manipulátoři“, 9: „školští experti“). Mluvčí doložil svá slova odkazem na politickou stranu profitující ze strachu voličů (6: „má dnes v parlamentu více poslanců, než je v ČR oficiálně registrovaných utečenců“). Své stanovisko vyjádřil jasným distancováním se v podobě hodnotícího konstatování (7, 8: „To je přece až hořce úsměvné“). Pro zvýšení validity sdělení byla mluvčím použita strategie racionalizace, odkazující na necitovaný verdikt o „postfaktické“ době (4, 5: „v níž nehrají roli realie, argumenty nebo odbornost, ale emoce“). Hlavní myšlenka výpovědi je postavená na narativizaci setkání s kolegou (10), který chtěl údajně zjistit, či zájmy mluvčí hájí (10: „jestli jsem ohledně inkluze pro, nebo proti“). Jádrem výpovědi je odmítnutí dichotomického vnímání inkluzivní problematiky (11: „takhle se ta debata vést nemůže“).

Interpretačním repertoárem autora textu J. Stárka je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Rámcování tématu inkluze do protikladně se šikujících názorů není o debatě.***

P. Husník: NA INKLUZI SE LÁME CHLEBA (33/2017)

Jádro sdělení v tomto článku bylo stylizováno jako varování před údajným rušením ZŠ praktických, resp. jako hrozba důsledků pro žáky s LMP. Údernost textu dokládají četné citace diskutujících aktérů, kteří jsou na straně kritiků změn v českém školství. Prostor je ale věnován i významnému hlasu z podporovatelů inkluzivních změn, exministryně K. Valachové.

1. ...Jiří Zajíček, jinak též předseda Unie školských asociací CZESHA, otevřel dotazem
2. z pléna adresovaným přítomným politikům: „Jak postupovat, když je integrovaný žák
3. ve třídě nezvladatelný asistentem a učitelem, používá sprosté výrazy, krká, hlasitě smrká,
4. ulevuje si vypouštěním plynů. Jak zajistit podmínky pro vzdělávání ostatním žákům?
5. Takové dotazy mají rodiče ostatních žáků. „Tyto problémy mohu potvrdit“, reagovala na
6. otázku M. Semelová. Stačí prý jeden takový žák a rozhodí celý třídní kolektiv... Nerušte
7. to, co funguje, to znamená speciální školství se speciálně připravenými kantory zvládat
8. tyto problémy v odpovídajícím prostředí. Neměli bychom dělat pokusy na dětech
9. a učitelích... Exministryně K. Valachová odmítla, že by se speciální školství rušilo...
10. Pro děti, které nemají snížený intelekt, a přesto se takto projevují a jejichž vzdělávání je
11. extrémně náročné a potřebuje profesionály, jsme žádné speciální školy neměli, ale v
12. našich třídách byly a nikdo s tím nic nedělal. Školy na to neměly podmínky, ale teď se
13. s tím něco dělá“, vysvětlila K. Valachová.
- (...)
14. „Praktické školy se samozřejmě ruší,“ reagoval V. Klaus mladší. „Bylo to v původním
15. plánu nahnat všechny děti do jedné školy, pak se ale pod tlakem veřejného mínění
16. ustoupilo a praktickým školám se zrušil jejich vzdělávací program. Je to podobné, jako
17. kdyby vláda říkala, holičství se neruší, bude zachováno – tak proč na nás útočíte? Akorát
18. se v něm nesmí používat nůžky a holicí strojek.“... „Řekněmi si upřímně, učitelé nechťají
19. být speciálními pedagogy, tento obor vyžaduje úplně jiné dovednosti i vlohy. Patřili jsme
20. v tomto oboru ke špičce, máme tisíce kvalitních speciálních pedagogů.“

Interpretace:

Problematika vzdělávání integrovaných žáků je konstruována jako vysoké riziko pro edukační praxi běžných žáků (3, 4: „používá sprosté výrazy, krká, hlasitě smrká, ulevuje si vypouštěním plynů“), se kterou si ani běžní učitelé, ani asistenti pedagoga nebudou vědět rady (3: „nezvladatelný asistentem a učitelem“, 5: „Tyto problémy mohu potvrdit“, 6: „Stačí prý jeden takový žák a rozhodí celý třídní kolektiv“). Obavy z inkluze projevují v článku zejména rodiče (5: „Takové dotazy mají rodiče ostatních žáků“). M. Semelová proto reagovala doporučením (6, 7: „Nerušte to, co funguje, to znamená speciální školství se speciálně připravenými kantory“). Sama inkluzi přenálepkovala do roviny metody „pokus – omyl“ (8: „Neměli bychom dělat pokusy na dětech a učitelích“). V plénu vyjádřila svůj názor i ministryně školství K. Valachová, která oponovala a obavy z inkluze v praxi vyvracela, stejně tak i údajné rušení speciálního školství (9: „odmítla, že by se speciální školství rušilo“). Sama

pak přešla do útoku a připomněla nedostatek starého selektivního školského systému, ve kterém se žáci se sociálním znevýhodněním, ale s průměrným nebo s nadprůměrným intelektem, neřešili (11: „jsme žádné speciální školy neměli“). Naopak v inkluzivně nastaveném systému je už tento nedostatek řešený (12, 13: „teď se s tím něco dělá“). Touto binaritou zvýznamnila sociální pokrok v našem školství. Další z mluvčích, V. Klaus ml., se do diskuse zapojil z pohledu zastávce staršího selektivního systému, kde argumentoval z pozice potřeb učitelů (18, 19: „Řekněmi si upřímně, učitelé nechtějí být speciálními pedagogy“, 19, 20: „Patřili jsme v tomto oboru ke špičce, máme tisíce kvalitních speciálních pedagogů“). I on se připojil k naturalizovanému názoru M. Semelové, že se část speciálního školství ruší (14: „Praktické školy se samozřejmě ruší“, 16: „praktickým školám se zrušil jejich vzdělávací program“). Ironickou poznámkou k inkluzi (15: „nahnat všechny děti do jedné školy“) si připravil prostor na srovnání s fabulovaným příkladem protichůdného politického rozhodování (17: „vláda říkala, holičství se neruší“, 18: „nesmí používat nůžky a holicí strojek“).

Interpretačním repertoárem autora textu P. Husníka je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***Nerušíme praktické školy, resp. speciální školství.***

Ředitel ZŠ z Moravy: INKLUZE, NEBO PLYTVÁNÍ PENĚZI? (28/2019)

V rubrice „Zrcadlo praxe“ je popsán do jisté míry až absurdní příběh ředitele nejmenované školy („ředitel ZŠ z Moravy, jméno je redakci známé“), který se zaměřil na kritiku finanční náročnosti inkluzivního přístupu v záležitosti žáků s poruchou chování.

1. Spolupráce s rodiči byla velmi špatná.
(...)
2. Pokud jsme asistentku přiřadili k jinému žákovi, přestože měla pracovat
3. jako asistent pedagoga, okamžitě si na nás stěžovali. Naše péče je
4. nadstandardní, drahá a rodiče spoléhají pouze na školu,
5. s dětmi doma nepracují. Podle mého názoru by těmto dětem určitě
6. bylo lépe ve speciální škole s menším počtem dětí ve třídě a se speciálními
7. pedagogy. Tento stav brzdí v rozvoji nejen děti nadané, ale i ty
8. průměrné a kvalita vzdělávání klesá.

Interpretace:

Kontext příběhu je koncipován do binomického protikladu nefungující rodina (1: „Spolupráce s rodiči byla velmi špatná“, 3: „okamžitě si na nás stěžovali“, 4: „rodiče spoléhají pouze na školu“, 5: „s dětmi doma nepracují“) versus kvalitní škola (3, 4: „Naše

péče je nadstandardní, drahá“). Mechanismy inkluze do škol podle ředitele ZŠ přinášejí zhoršení kvality vzdělávání (8: „kvalita vzdělávání klesá“) jak pro děti s postižením (5, 6: „by těmto dětem určitě bylo lépe ve speciální škole“), tak i pro intaktní žáky (7, 8: „Tento stav brzdí v rozvoji nejen děti nadané, ale i ty průměrné“). Příběhu dodává na kreditu fakt, že hovoří „známí ředitel ZŠ“ a navíc sděluje svou profesní zkušenost.

R. Švancar: POSTIŽENÍ INKLUZÍ (2/2020)

Pohled laika, nad kterým stojí za to se zamyslet

Ideologicky silnou strategií konstrukce sociální reality tvoří příběhy laiků, kteří utrpí šok z události v osobním životě. Pokud se tímto laikem stane režisér neváhající natočit prožitou zkušenost, je efekt výpovědi podtržený i následnou medializací.

1. Režisér a kameraman Marek Tichý točil nekonfliktní a příjemné příběhy, přispíval
2. do Toulavé kamery, jako hlavní kameraman se osm let podílel na seriálu Ordinace v
3. růžové zahradě, točil Doktory z Počátků, režíroval dětské Zprávičky, vyráběl cestopisný
4. seriál Cyklotrasy (pro bikery)... Pak ale jeho dcera přešla z prvního stupně ZŠ na
5. druhý a nastaly problémy, které ho přiměly, aby se podíval i na situaci současného
6. školství. Do třídy jeho dcery totiž nastoupil i chlapec s poruchou autistického spektra...
7. Vzpomíná, že jeho dcera napětí ve třídě nezvládala a začala mít sama psychosomatické
8. projevy... Když pro dcerku opakovaně jela do školy sanitka, protože omdlévala, rozhodli
9. se rodiče najít jinou školu. A otec tvrdí, že problémy jsou pryč.
10. (...)
11. Není pohled M. Tichého v seriálu spotů Postižení inkluzí... přece jen poněkud jednostranný,
12. zaměřený pouze na odpůrce inkluze?
13. **M. Odehnal:** S tím si dovoluji nesouhlasit. S jejich autorem Markem Tichým spolupracuji
14. právě proto, abych jej upozorňoval i na kladné stránky inkluze, a to navzdory tuzemské,
15. „díky“ paní Valachové a spol. ve výsledku fakticky protiinkluzivní praxi.

Interpretace:

Režisér Tichý je vylíčen jako romantik, který se věnuje oblíbeným tématům (1: „točil nekonfliktní a příjemné příběhy“). Výčet jeho pracovních výsledků má čtenáři doložit, že se jedná o úspěšnou osobu. V ukázce je režisér vylíčen jako pedagogický laik („Pohled laika, nad kterým stojí za to se zamyslet,“), kterému nejsou lhostejné problémy českého školství, resp. jeho dcery (5: „aby se podíval i na situaci současného školství“). Problém dcery ve škole je situován do jednoznačné příčiny, které se nedalo díky inkluzi zabránit (6: „totiž nastoupil i chlapec s poruchou autistického spektra“). Spojením příběhu dcery a generalizováním

problému na celé školství, došlo pomocí strategie sjednocení (unifikace) k diskursivnímu zvýznamnění běžnosti popisované události (7, 8: „jeho dcerka napětí ve třídě nezvládala a začala mít sama psychosomatické projevy“, 8: „pro dcerku opakovaně jela do školy sanitka, protože omdlévala“). Přeražení dcery na jinou školu vše vyřešilo (8: „otec tvrdí, že problémy jsou pryč“). Linie sdělení příběhu je natolik přímá ve smyslu nalezení viníka a oběti, že autor článku R. Švancar dočasně zpochybnil pomocí otázky (11, 12) zvolené závěry a odpověď hledal u speciálního pedagoga M. Odehnala. M. Odehnal je pravidelným autorem článků v UN a svá vyhrocená stanoviska vůči inkluzi se nebojí prezentovat. V replice zaměřené na otázku použil argumentaci založenou na reflektování kladů a záporů inkluze (14: „abych jej upozorňoval i na kladné stránky inkluze“). Výsledkem je tak zamítnutí (13: „: S tím si dovolím nesouhlasit“) zpochybnění R. Švancara a následný závěr graduje v obvinění tehdejší ministryně školství z nezamýšleného dopadu jejího působení (15: „ve výsledku fakticky protiinkluzivní praxi“). Exministerně školství je zmíněna nikoli v roli svého pracovního postu, ale jako obyčejná žena, které M. Odehnal skrze mediální prostor ironicky děkuje za změny v českém školství (15: „,,díky“ paní Valachové“).

V. Filová: VYKONSTRUOVANÝ RASIZMUS? (29/2010)

V. Filová ve svém příspěvku postavila sdělení o vykonstruovaném rasismu vůči Romům na podkladě časového srovnání doby před listopadem a po listopadu 1989.

1. Jsem stará učitelka, speciální pedagog. S romskými dětmi jsem pracovala
2. celou svou praxi... za totality byly romské děti daleko vychovanější a slušnější.
3. Musely chodit pravidelně do školy... Děti byly státem vybaveny veškerým
4. oblečením... Celý pobyt v (*cikánském*) táboře... měly zdarma... měly pestrý
5. program... Značně nadsazené je i to, že byly romské děti automaticky
6. zařazované do zvláštních škol... (*Romské matky*) trvaly na tom, že jejich dítě
7. bude chodit do zvláštní školy...

Interpretace:

Pro podporu svého názoru použila autorka relativizaci úspěchů a neúspěchů edukace romských dětí. Tyto neúspěchy v jejím podání měly jakostní hodnocení v podobě časové binarity: doba za totality byla celkově úspěšná, doba po listopadu 1989 je celkově neúspěšná. Doklad o správnosti svého srovnání založila na životní zkušenosti, ve školství se pohybovala „celou svou praxí“. Selektivně použila argumenty o příkladné péči ČSSR o romské děti, které byly jakoby za odměnu „daleko vychovanější a slušnější“. Nepřímo podpořila i současnou

selekcí romských dětí argumentem, že romské matky už v minulosti „trvaly na“ docházce do zvláštních škol.

Rozdíl doby před listopadem 1989 a po něm vyústil do generalizující konstrukce o podstatě romského etnika.

1. (*V totalitě*) nikdo jim pořád nepředhazoval, že jsou obětí rasizmu.
2. Jedna věc mi ale vadí... vykonstruovaný rasizmus...
3. Četl už někdo romské pohádky? Všechny končí tím, že chytrý Rom všechny
4. přelstil a nakonec nemusel pracovat a měl se dobře... Je to smutné, ale většina
5. romských dětí odpovídá, že dělat nebudou, že půjdou
6. na „pracák“ a že budou na podpoře... Většinou sedí někde na lavičce, popíjí
7. alkohol a kouří... Co mě nejvíc udivuje... že bychom se měli učit romský
8. jazyk... Tak nevím, kam až sáhneme, aby nás svět nepovažoval
9. za rasisty. Mám obavy, že... nevzdělání a nepřizpůsobiví Romové
10. budou diktovat podmínky, které my budeme plnit... snad se toho nedožiju.

Interpretace:

V současnosti autorku textu udivují „novinky“ mechanismů sociální inkluze, ze kterých má obavy. Tyto obavy podpořila argumentací založenou na kauzalitě tlaku zahraničních institucí a neadekvátních ústupků české učitelské veřejnosti („Tak nevím, kam až sáhneme“). Na základě této konstrukce vyvodila závěry o neadekvátním přeceňování rasizmu vůči Romům v ČR a následném zneužívání protekce samotnými romskými žáky („dělat nebudou, půjdou na pracák“). V. Filovou nejvíce irituje „vykonstruovaný rasizmus“, který vede k narativizační chmurné prognóze, kdy „nevzdělání a nepřizpůsobiví Romové budou diktovat podmínky“. Členské vlastnosti Romů odvodila z popisu romských pohádek, které „všechny“ končí vítězstvím romské lsti, kdy Rom „nakonec nemusel pracovat a měl se dobře“. Patetický závěr „snad se toho nedožiju“ demonstruje autorčino zklamání ze společenského vývoje v současné ČR.

Interpretačním repertoárem autorky textu Viery Filové je podle našeho názoru tato výpověď:

- Za komunistů edukace romských dětí fungovala, teď je to samá diskriminace a skutek utek!

R. Švancar: NEČERNOBÍLÝ SVĚT (4/2020)

Nastavení české vzdělávací soustavy na inkluzivní mechanismy je provázené bouřlivou diskusí. Odpůrci tzv. společného vzdělávání bývají v UN zejména z řad vystudovaných speciálních pedagogů.

1. Je dobré se ptát. Je dobré slyšet různé názory. Bojím se čtenářů jedné knihy, říkával táta.
2. Vezměte si třeba společné vzdělávání. Postupně vplouvalo téměř nepozorovaně a
3. díky postupnosti i celkem bezproblémově do našich škol řadu let. Potom přišlo v roce
4. 2007 rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H., který odsoudil
5. Českou republiku s tím, že diskriminovala skupinu osmnácti ostravských Romů tím, že
6. jim poskytla vzdělání ve zvláštní škole. Bylo to jako odstartování časované bomby, která
7. měla celkem dlouhou odpalovací šňůru. A pak to v roce 2016 bouchlo. Že šlo o politické
8. rozhodnutí, s tím se nikdo moc netajil.
- (...)
9. Jak je jednoduché odsoudit systém, jak je jednoduché odsoudit člověka, který má
10. jinou zkušenost, který má jiný náhled na věc. Hlavně neposlouchat jiný názor. Vždyť to
11. ani není třeba, když je možné své prosadit silou.

Interpretace:

Aktem racionalizace dobré praxe (1: „Je dobré se ptát. Je dobré slyšet různé názory“) a odkazem s tradičním předpokladem o moudrosti našich předků (1: „říkával táta“) zahájil R. Švancar své vyprávění o zlomových událostech spojených s inkluzí, resp. společným vzděláváním. Tento přístup byl personifikován jako tichá hrozba (2: „vplouvalo téměř nepozorovaně“, 3: „díky postupnosti i celkem bezproblémově“). Odsouzení ČR ve věci D. H. v r. 2007 autor prezentoval jako smrtící událost pro české školství (6: „Bylo to jako odstartování časované bomby“, 7: „měla celkem dlouhou odpalovací šňůru. A pak to v roce 2016 bouchlo“). Zpochybnění verdiktu Evropského soudu autor koncipoval do vyjádření legálního aktu (5: „tím, že jim poskytla vzdělání ve zvláštní škole“). Autor odhalil strategii ničení (10: „Hlavně neposlouchat jiný názor“, 11: „je možné své prosadit silou“). Zároveň generalizoval výčet napáchaných škod (9: „Jak je jednoduché odsoudit systém...odsoudit člověka“). V politickém prostředí liberální demokracie je odsouzeníhodné ignorovat názor opozice z řad příznivců speciálního školství (10: „má jinou zkušenost, který má jiný náhled na věc“). Vynechání pedagogických důvodů dává křivdě opozičníkům za pravdu (7: „šlo o politické rozhodnutí, s tím se nikdo moc netajil“).

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Zavedení sociální inkluze do škol bylo mocenským zpolitizovaným aktem.***

Nadtéma 6: Která škola umí inkluzi?

- B. Havelková: Inkluzivní vzdělávání v praxi (29/2010);
- ZŠ Burešova, Praha 8: Škola pro všechny (19-20/2010);
- R. Švancar: Sen téměř romské školy: BÝT MULTIKULTURNÍ (41/2012).

Uvedené články se snaží nabourat dichotomii chápání běžná (normální) škola – praktická škola, která se řídí kritériem selekce žáků podle hranice mentálního postižení a poruch chování. Žánrem výpovědí jsou svědectví v kontextu příkladů dobré praxe. Jádrem obsahu článků jsou prezentace osobních zkušeností pedagogů ze škol, kde působí. Důležitou podmínkou konstrukce řešení sociální inkluze je skutečnost, že všichni autoři popírají nutnost zřizování speciálních (praktických) škol a snaží se děti s mentálním postižením nebo s poruchami chování integrovat do institucí typu inkluzivní škola, případně multikulturní škola. S tímto postupem se však občanská veřejnost zatím neztotožnila.

B. Havelková: Inkluzivní vzdělávání v praxi (29/2010)

1. Naše zaměření... nám způsobovalo značné potíže u veřejnosti,
2. která nás chápala (někteří možná ještě chápou), jako nějakou
3. „zvláštní“ školu, která se ujímá dětí, které přece
4. nepatří do „normální“ školy. Často slyšíme, co s takovými asociály.

Interpretace:

Inovace v podobě inkluzivní školy je prozatím českou veřejností brána s rozpaky a nedůvěrou. V textu je reakce veřejnosti popsána jako odmítavá, chápání inkluze způsobuje „značné potíže“, protože postižené děti „přece nepatří do normální školy“. Binarita zvláštní-normální školy vytváří normovanou normalitu, která se nemá překračovat. Postižené děti jsou nespecifikovanou veřejností „často“ konstruovány jako „asociálové“. Předpoklad přesvědčování odborné i laické veřejnosti jako cesty dekonstrukce zaběhnutých dichotomií se tak stal mottem příkladů dobré praxe. V souladu s názorem Thompsona (1990) odkazy na tradiční uspořádání poměrů v očích veřejnosti stvrzují daný stav rozdělení institucionální moci. Z pohledu řečových aktů (Austin 2001) autoři článků vytvářejí tzv. exercitivy, kterými na jedné straně obhajují svou profesní filosofii a demonstrují odhodlanost bojovat za svou ideu, na druhé straně nabourávají mocenský (většinový) diskurs o sociální inkluzi.

Východiskem fungování sociální inkluze ve školách je pomáhající prostředí realizované spoluprací učitelů, rodičů a dětí. Právě tato spolupráce je v textech charakterizována.

1. Pro pedagogy je to výzva... Učitel musí umět povzbudit a ocenit
2. každého žáka, i toho stále zlobivého nebo toho, co stále něčemu
3. nerozumí. Je to obtížná cesta, ale pro všechny... má velký význam.
4. ... v těsné spolupráci s rodinou máme možnost vidět pokroky.
5. ... Všichni žáci se zapojují do života třídy a školy.

Interpretace:

Pozitivně koncipovaný popis inkluzivní školy je postavený na perspektivě pedagogické výzvy, což znamená, že jde o „obtížnou cestu“, která ale má „pro všechny“ celospolečensky „velký význam“. Konstrukce výzvy a priori předpokládá vysoké sociální kompetence učitele („musí umět povzbudit a ocenit“), kterými ovlivní „každého žáka“. V tomto smyslu jsou konkretizovány dva příklady těchto žáků („stále zlobivého“, „stále něčemu nerozumí“). Příslowcem „stále“ je zdůrazněna náročnost práce s postiženými dětmi, což vyžaduje „těsnou spolupráci“ s rodiči. Zároveň je takto vyžadovaná spolupráce diskursivně podmíněna úspěchem („vidět pokroky“), což přenáší edukační zodpovědnost i na rodiče. Očekávané předpoklady zanedbávajícího přístupu rodičů žáků navštěvujících ZŠ praktické, jsou tak v popsání inkluzivní škole vyloučeny a tím je obhájena koncepce inkluze. Výsledkem je, že „všichni žáci“ se zapojují do výuky.

Heterogenita v rámci sociální inkluze je podpořena jako žádoucí jev. Stylizace popisu heterogenity žáků je konstruována výhradně v pozitivním výčtu příkladů prosociálního chování.

1. Žáci, kteří mají to štěstí a nemají žádný handicap,
2. kultivují svoje city, učí se pomáhat, sdílet, rozvíjí tak svou empatii.
3. (*zdravotně postižení žáci*) mají možnost sdílet okamžiky radosti, práce,
4. řešení problémů s vrstevníky, kteří zdravotní problémy nemají.
5. ... se dětem jakkoliv „problémovým“... dostává největšího obohacení.

Interpretace:

Sociální inkluze vytváří z pohledu pedagogy v této části článku empatický prostor pro radost ze života. Společná výuka žáků se zdravotním postižením i bez něho rozvíjí zejména sociální kompetence („kultivuje city“, „učí se pomáhat“, „rozvíjí empatii“). Popsané souznění je receptem na to, aby žáci „jakkoliv problémoví“ zažili „největší obohacení“. Přívlastek

„problémový“ byl autorkou vložen do uvozovek, čímž je signalizováno, že se ve skutečnosti o problém nejedná.

Interpretačním repertoárem autorky textu B. Havelkové je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***Sociální souznění je možné zažít se zdravotním i sociálním postižením.***

ZŠ Burešova, Praha 8: Škola pro všechny (19-20/2010)

V názorech učitelů se projevila rivalita vůči kolegům z jiných pracovišť v otázce sociální inkluze.

1. Speciální školy nám příliš „nefandí“, možná mají pocit,
2. že v jejich škole a malém kolektivu žáků by měli kvalitnější péči.

Interpretace:

Diskursivně se tato rivalita zvýznamnila zobecněním na všechny speciální školy a personifikací zmíněných škol, které „nám nefandí“, „možná mají pocit“. Binarita je postavena na My–Oni, jejím účelem je jakostní předpoklad poskytování kvalitnější péče.

Kromě rivality byla ve vztahu k jiným školám odsuzována i jejich strategie vylučovat výkonnostně slabší žáky kvůli prestiži školy.

1. Již delší dobu registrujeme podle nás neoprávněnou
2. a především nemorální činnost některých základních škol,
3. jež se snaží zbavovat žáků. ... Tato skutečnost byla umocněna posudkem
4. pedagogicko-psychologické poradny.... vyřadit tyto děti, a
5. dosahovat tím výborných výsledků. To podle našeho názoru zcela
6. odporuje školskému zákonu a RVP... tyto školy postupují v rozporu se
7. Všeobecnou deklarací lidských práv a Úmluvou o právech dítěte.

Interpretace:

Účinek odsouzení („zcela odporuje školskému zákonu“) byl zvýznamněn odkazem na autoritu závazných dokumentů v oblasti morálního práva a lidských práv. Touto formou vyjádření prostřednictvím tzv. aktu fragmentace (vyčlenění) došlo k vytvoření nepřítelů v boji o spravedlivější a rovnější přístup ke vzdělání. Tzv. „některé ZŠ“ obdržely kategoriálně vázaný predikát, že pracují „neoprávněně a nemorálně“. Důkazem je osočení, že se „zbavují“ neúspěšných žáků, aby na veřejnosti dosahovaly „výborných výsledků“ a navíc k tomu zneužívají stvrzování PPP.

Rozhořčení nad nespravedlností a diskriminačním přístupem vůči žákům se specifickými vzdělávacími potřebami vedlo ke stupňování nátlaku formou výzev.

1. Vyzýváme příslušné organizace (MŠMT, ČŠI, odbory školství
2. jednotlivých obcí a další) ... aby důsledně kontrolovaly,
3. zda ... nedochází k porušování těchto práv... Vyzýváme všechny rodiče,
4. aby důkladně zvažovali... zda si škola nevybírá děti jen podle „potřeb“ svých.
5. Každá základní škola a pedagogové v ní by měli umět pracovat
6. nejen s žáky nadanými... ale i s dětmi, které vyžadují individuální přístup
7. vzhledem ke svým specifickým potřebám... Žádná základní škola si nemůže
8. postavit svou profilaci na tom, že se snaží vyřadit tyto děti.

Interpretace:

Ilokuční akt výzvy k jednání oslovoval jak vrcholné školské orgány, tak „všechny“ rodiče. Tím se stvrdila jeho naléhavost v rámci zamezení „porušování práv“. Konkrétně se výzvou apelovalo na „důsledné kontrolování“ a „důkladné zvažování“. Princip sociální inkluze byl shrnut na binaritě imperativu profesní cti škol, což dokumentují vylučující se zájmena „každá – žádná“ škola.

Interpretačním repertoárem učitelů ZŠ Burešova, Praha 8 je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Školství musí udržet hodnotu rovného přístupu pro všechny děti i za cenu sankčního systému.***

R.Švancar: Sen téměř romské školy: BÝT MULTIKULTURNÍ (41/2012)

K příkladu dobré praxe připojil autor textu Radmil Švancar svůj názor, ačkoli celý článek se zabývá názory ředitelky Tarhovské. V tomto krátkém výstupu demonstroval lobby oboru speciální pedagogika, jehož je R. Švancar reprezentantem.

1. Ve škole s takovým složením žáků bych po pravdě řečeno
2. čekal minimálně školního speciálního pedagoga. Alespoň jsou na škole
3. kantoři (včetně samotné ředitelky), kteří speciální pedagogiku vystudovali.
4. Ti většinou učí ve speciálních třídách. V běžných třídách ale speciální
5. pedagogiku vystudovanou nemají.

Interpretace:

Uvedená ukázka je příkladem skrytého fungování institucionální moci. Dominantní diskurs, původně pocházející z akademického prostředí, uzurpuje právo rozhodovat o edukaci romských žáků pouze z pozice oboru speciální pedagogiky. Speciální pedagogika je považována za kvalitativně vyšší úroveň zaručující absolventům odpovídající výuku „ve speciálních třídách“. Výraz „s takovým složením žáků“ odkazuje na očekávané problémy, které je schopný adekvátně řešit pouze speciální pedagog, jehož by autor „po pravdě řečeno minimálně čekal“. Akceptace oboru sociální pedagogika není R. Švancarem zmíněna.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Pouze speciální pedagog má erudici zvládnout edukaci romských žáků!***
-

Nadtéma 7: MŠMT tápající

- kolektiv pedagogů z Plzeňského kraje: OTEVŘENÝ DOPIS MINISTRYNI ŠKOLSTVÍ (6/2010);
- M. Odehnal: MOJE NÁZORY SKUTEČNĚ NEODPORUJÍ (19/2016);
- J. Smetanová: INKLUZE JE NEPŘIPRAVENÝM EXPERIMENTEM (5/2016);
- R. Švancar: MŠMT POD BOČNÍM TLAKEM (28/2019);
- R. Švancar: DLOUHÉ ČEKÁNÍ NA VYHLÁŠKU (23/2019);
- R. Švancar: BOJ O PRINCIP JEDNODRUHOVOSTI (19/2019);
- R. Švancar: DIAGNÓZA NEBO SOCIÁLNÍ KONSTRUKT? (14/2019).

kolektiv pedagogů z Plzeňského kraje: OTEVŘENÝ DOPIS MINISTRYNI ŠKOLSTVÍ (6/2010)

V této části analýzy jsme spojili témata zabývající se problematikou sociální inkluze, která mj. doporučuje zrušit ZŠ praktické a integrovat její žáky do běžných škol, což vyvolalo silnou kritiku většiny autorů článků v UN. Podle počtu článků se jedná o nejdůležitější téma UN v problematice edukace romských žáků.

1. ... reagujeme (*učitelé a ředitelé ZŠ v Plzeňském kraji*) na několikaměsíční
2. tendenční kampaň probíhající v médiích za veřejné podpory vedoucích
3. pracovníků MŠMT, která se hluboce týká zavedeného, osvědčeného,
4. dlouholetého a dle našeho názoru perfektně fungujícího systému
5. vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Interpretace:

Vyjádření článku má formu kritického otevřeného dopisu, jak je zjevné už z nadpisu. Upozornění na formu textu v nadpisu a následné adresování ministryni školství napovídá, že sdělení autorů dopisu je něčím významné. Tato významnost je stvrzena hlasem kolektivní identity pedagogů z Plzeňského kraje. V samotném dopisu je stylizace problému zdůrazněna hodnotícími přívlastky kontextualizovanými do podoby protikladných charakteristik („několikaměsíční, tendenční, veřejné“ – „zavedeného, osvědčeného, dlouholetého, perfektně fungujícího“). Autoři článku se staví proti mediální kampani za úplnou sociální inkluzi údajně podporovanou pracovníky MŠMT. Zdůvodnění kritického reagování je patrné ve výrazu „se hluboce týká“. Tento výraz rozděluje výklad na část kritickou vůči změnám a na část obhajovací vůči současnému stavu vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Od obhajoby tradičního segregovaného systému školství přešli autoři článku k hodnotícím soudům na adresu případových studií Amnesty International realizovaných v Ostravě.

1. Udivuje nás, že MŠMT přijímá jejich nevhodně zobecněná a
2. nekvalifikovaná tvrzení jako správná a rozhodující. Chceme
3. ujistit zřizovatele našich škol i rodiče žáků, že nenávistná a
4. nekvalifikovaná kampaň několika úředníků, některých nestátních
5. neziskových organizací a občanských sdružení... nebude mít žádný
6. vliv na naši vzájemnou spolupráci při přípravě dětí pro další život.
7. Vycházet pouze z několika studií nezávislých organizací
8. bez oponentury je chybné a ze špatných, zkreslených a tendenčních
9. informací nemohou vzniknout žádné kvalifikované závěry,
10. které by vedly k transformaci školství.

Interpretace:

V další části výkladu již autoři odhalili instituce (úředníci, neziskovky, občanská sdružení), které šíří „nenávistnou kampaň“ a jsou navíc podporovány MŠMT. Ilokuční akt udivení z podpory „nekvalifikované kampaně“ je vystřídán ujištěním, že tato kampaň „nebude mít žádný vliv“ na edukaci dětí s postižením. Postoj učitelů a ředitelů je diskursivně formován jako jednotná záruka spravedlivého dořešení problému. Text má ujistit „zřizovatele našich škol i rodiče žáků“ o rozhodném odporu vůči nepřátelské kampani. Výraz „našich škol“ evokuje záměr autorů článku přivlastnit si resort tzv. speciálního školství pod svá křídla. Záměrem ilokučního aktu je vyvolat u čtenářů sympatie se stanoviskem učitelů-praktiků. Pro

větší efekt jsou doporučení vzešlá z průzkumů neziskových organizací a občanských sdružení devalvována jako „nekvalifikovaná, chybná, špatná, zkreslená a tendenční“ a málo početná. Ojedinelost „několika studií“ nelze zobecňovat na celou ČR, natož se dobrat ke „kvalifikovaným závěrům“.

Závěr výkladu problematiky je konstruován jako výzva (*pro ministryni školství*) k optimalizaci současného stavu. Podmínkou je respektovat názory speciálních pedagogů, kteří se sami ocenili za zásluhy o potírání negramotnosti občanů v ČR.

1. Díky složité a letité práci generací učitelů – speciálních pedagogů
2. nemáme zdaleka tolik negramotných občanů jako v zemích,
3. ze kterých nám někteří jedinci dávají nekvalifikované rady
4. a doporučení... aby místo neziskových organizací byly brány
5. na zřetel především názory poctivých a zkušených speciálních pedagogů.

Interpretace:

Závěr článku je stejně jako celý text protkán hodnotícími přívlastky, na kterých je postavena binarita kompetentních a nekompetentních pracovníků. Rivalita mezi jmenovanými pracovníky je založena na odlišnosti zájmů týkajících se problému edukace dětí s postižením, resp. problému regulace tohoto resortu školské politiky. Činnost speciálních pedagogů v ČR je pozitivně konstruována časovým hlediskem „generací učitelů-speciálních pedagogů“, kteří „díky složité a letité práci“ zařídili výrazné snížení negramotnosti občanů. Touto legitimizací činnosti speciálních pedagogů si zároveň autoři textu vytvořili prostor k výpadu vůči protivníkovi. Longitudinální zhodnocení je postaveno na relaci s nejmenovanými zeměmi, které nám „dávají nekvalifikované rady“, ačkoli v boji s negramotností nemají „zdaleka tolik“ úspěchů. Z kontextu ostatních článků je zřejmé, že touto zemí je myšlena Velká Británie jako centrála neziskové organizace Amnesty International. Výzva ministryni školství zní jednoznačně jako rada naslouchat názorům „poctivých a zkušených speciálních pedagogů“. Adjektiva „poctivý a zkušený“ suplují skrytou bipolární výtku vůči záměrům neziskových organizací, které jsou zjištěné a nekompetentní. Této řečové strategii se říká reifikace.

Interpretačním repertoárem pedagogů z Plzeňského kraje je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Odmítněte nekvalifikovanou analýzu Amnesty International, řiďte se zkušenostmi speciálních pedagogů!***

M. Odehnal: MOJE NÁZORY SKUTEČNĚ NEODPORUJÍ (19/2016)

Zrcadlo praxe: říká předseda ASP Martin Odehnal v odpovědi ministryni školství

Ve svém dalším článku M. Odehnal pokračuje v souboji se svými protivníky z řad inkluzivních realizátorů. Tentokrát argumentuje pomocí dialogické sítě tehdejší ministryni školství K. Valachové, že se nechává ovlivňovat nekompetentními poradci.

1. Skutečně nemohu za to, že navzdory Vašim deklaracím o ryzí odbornosti celé problematiky
2. není... na MŠMT nikdo, s kým by se dala vést jakákoli odborná diskuze. Což v míře
3. vrchovaté platí i o Vaší hlavní poradkyni pro tzv. společné vzdělávání Mgr. Kláře
4. Laurenčíkové. Tato bývalá vychovatelka... se k tématu, o němž prakticky nic neví,
5. vyjadřuje obzvlášť často a autoritativně a bez výjimky naprosto diletantsky.
(...)
6. Proto mne opravdu šokuje Vaše představa, že se učitelé ZŠ dokážou „vyškolit“ ke
7. kvalifikované pedagogické práci s žáky LMP během jakýchsi 40 hodinových seminářů! Pro
8. všechny kvalifikované speciální pedagogy je to stejně těžká urážka, jako kdyby Vám někdo
9. úplně vážně vmetl do tváře, že jste nejspíš vystudovala práva přes léto v Plzni.
(...)
10. Takže učitel, který sám nemá o vzdělávání žáků s LMP „ani páru“, bude učit asistenta, jak
11. na to. Což je modelově asi to samé, jako kdyby měl nevidomý vyškolit neslyšícího, jak má
12. naučit vozičkáře skákat o tyči.

Interpretace:

M. Odehnal ve svých kritických argumentacích používá strategii konkrétních důkazů. Ve své výpovědi tedy nejprve jmenoval členku ČOSIV Mgr. K. Laurenčíkovou, kterou identifikoval jako blízkou spolupracovnici samotné ministryně školství (3: „hlavní poradkyni pro tzv. společné vzdělávání“) a diletantku (4: „k tématu, o němž prakticky nic neví“, 5: „se vyjadřuje obzvlášť často a autoritativně a bez výjimky naprosto diletantsky“). Hned na úvod rozporoval odbornost všech poradců MŠMT, i přes v minulosti vyslovené ubezpečení ze strany K. Valachové (1: „navzdory Vašim deklaracím o ryzí odbornosti“). Použil k tomu strategii diferenciaci, pomocí níž vytvořil binaritu My (odborníci na speciální školství) a Oni (diletanti). Sám M. Odehnal se tak od vedení MŠMT distancoval (1: „Skutečně nemohu za to“), aby vzápětí oznámil verdikt (2: „není... na MŠMT nikdo, s kým by se dala vést jakákoli odborná diskuze“). V další části článku M. Odehnal zaútočil na nesmyslnost přenést kompetence speciálních pedagogů při vzdělávání žáků s LMP na běžné učitele (6, 7: „že se učitelé ZŠ dokážou „vyškolit“... během jakýchsi 40 hodinových seminářů“). M. Odehnal tento krok považuje za „těžkou urážku“ pro všechny kvalifikované speciální pedagogy (8). Vzápětí úder vrátil přímo na osobu K. Valachové hypotetickým (přesto vyřčeným) obviněním (9: „jste nejspíš vystudovala práva přes léto v Plzni“). Zde se odkázal na jinou diskursivní

událost, spojenou s udělováním akademických titulů na Právnické fakultě v Plzni za úplatu. Erudovanost K. Valachové ministryně zpochybnil i z její pozice, protože je za změny ve školství zodpovědná (6: „Proto mne opravdu šokuje Vaše představa“). Katastrofické důsledky realizovaných změn ve vzdělávání žáků s LMP M. Odehnal konstruoval na narativizaci spolupráce běžného učitele s asistentem pedagoga (10: „učitel, který sám nemá o vzdělávání žáků s LMP ani páru“). Tuto spolupráci ukotvil strategií zesměšnění do absurdního rámce (11, 12: „jako kdyby měl nevidomý vyškolit neslyšícího, jak má naučit vozíčkáře skákat o tyči“).

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***MŠMT tlačí učitele do činností, na které nemají aprobaci.***

J. Smetanová: INKLUZE JE NEPŘIPRAVENÝM EXPERIMENTEM (5/2016)

Zrcadlo praxe: ředitelka ZŠ Prodloužená 283, Pardubice, členka Zastupitelstva Pardubického kraje

Výpověď J. Smetanové podporuje varovné hlasy požadující neměnnost fungování systému speciálního školství.

1. Inkluze není v současné době připravena a paní ministryně vůbec nenaslouchá
2. odborníkům z praxe. Ačkoliv používá termín společné vzdělávání, ve skutečnosti jsou
3. všechna opatření dělána kvůli romským žákům v ZŠ praktických... V důsledku akčního
4. plánu je rušen vynikající systém speciálního vzdělávání, díky kterému se podařilo
5. v naší republice odstranit negramotnost. Zrušení přílohy RVP pro žáky s LMP
6. považují odborníci za velkou chybu... Pokud Poslanecká sněmovna neodloží
7. účinnost inkluzivních opatření a skutečně začnou platit 1. září, významně poškodí
8. nejen vzdělávání dětí s mentálním postižením, ale i celé české školství.

Interpretace:

Rubrika „Zrcadlo praxe“ má čtenáře přesvědčit o validitě tvrzení autorky textu, protože vlastně prezentuje svou profesní zkušenost. Autorka J. Smetanová je představena ze dvou pozic, školské (ředitelka ZŠ) a politické (představitelka Zastupitelstva). Tímto představením se má navýšit serióznost její identity, resp. výpovědi. Autorka textu vyjmenovává vážné nedostatky reformy školství (1: „Inkluze není v současné době připravena“, 1, 2: „paní ministryně vůbec nenaslouchá odborníkům z praxe“, 2, 3: „jsou všechna opatření dělána kvůli romským žákům“). Strategický dokument Akční plán inkluzivního vzdělávání je označený

jako likvidační nástroj speciálního školství (4: „je rušen vynikající systém speciálního vzdělávání“, 5: „Zrušení přílohy RVP pro žáky s LMP“). Tento konstruovaný akt likvidace je autorkou textu posouzený jako nepsravedlivý (4, 5: „systém speciálního vzdělávání, díky kterému se podařilo v naší republice odstranit negramotnost“). Změny spojené s tzv. Přílohou budou nevratné (6: „považují odborníci za velkou chybu“, 7: „významně poškodí“) a budou se týkat všech úrovní (8: „celé české školství“). Jediným orgánem, který ještě může zabránit katastrofě je Poslanecká sněmovna (6). Kroky MŠMT jsou ve výpovědi J. Smetanové konstruovány v žánru temného proroctví.

Interpretačním repertoárem autorky textu J. Smetanové je podle našeho názoru tato výpověď:

- *Politicky nařízená hluchota MŠMT způsobí škody celému školství.*

R. Švancar: MŠMT POD BOČNÍM TLAKEM (28/2019)

Ukázka rozhovoru s ministrem školství Plagou je zaměřená na kontext prosazování školských novel, vyhlášek nebo zákonů. Stěžejní diskursivní událostí je jednoznačně rozhodnutí štrasburského soudu ve věci D. H. z r. 2007. V ukázce je patrný souboj kompetitivních diskursů, reprezentovaný zájmy různých institucí ve vzdělávací politice (MŠMT, neziskový sektor, UN).

1. **O kom mluvíte?** Už při posledním rozhovoru jsem zmiňoval některé
2. lidi z neziskového sektoru, kteří (přestože byli přizváni k procesu
3. vzniku novely vyhlášky) neférově a neobjektivně informují bruselské
4. struktury a nám to pak velmi komplikuje jednání s nimi. (Tehdy ministr
5. školství R. Plaga hovořil o České odborné společnosti pro inkluzivní
6. vzdělávání, o Open Society Fund nebo o úřadu ombudsmanky, pozn. red.)
(...)
7. Já sice chápu, že hájí svou ideu a své pozice, ale když se začalo férově
8. a otevřeně chovat ministerstvo školství, čekal jsem stejnou férovost
9. a otevřenost z jejich strany. Chci věřit tomu, že u nich došlo k
10. vyjasnění a ke zlepšení jejich přístupu.
(...)
11. **Opakovaně zmiňujete „Brusel“ – v tomto případě ale přece jde**
12. **o školskou legislativu a ta je plně v kompetenci jednotlivých států.**
(...)
13. V tomto případě se ale jedná o „boční tlak“ – musíme se
14. vyrovnávat s připomínkami souvisejícími s naplňováním zmiňovaného
15. rozsudku D. H... Jeho plnění je pod mezinárodním dohledem
(...)
16. rozhodně u nás není situace nijak tragická, jak se některé
17. skupiny snaží občas vykreslovat.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Plagy je podle našeho názoru tato výpověď:
➤ **Neziskovky jednají neférově vůči českému školství.**

Interpretace:

Výsek interview se současným ministrem školství Plagou je koncipován v žánru stížnosti na třetí (nepřítomnou) stranu (2: „lidi z neziskového sektoru“, 5, 6: „hovořil o České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání, o Open Society Fund nebo o úřadu ombudsmanky, pozn. red“). Tato třetí strana je reprezentována několika subjekty, což vytváří dojem hromadného ničení české vzdělávací politiky. Oprávněnost ke stížnosti byla diskursivně vytvořena hned v úvodu výpovědi Plagy, kde se odkazoval na opakované problémy (1: „Už při posledním rozhovoru“). Jádrem sdělení jsou pomluvy (3: „neférově a neobjektivně informují“), které se navíc „vynášejí“ mimo domácí kolbiště a to na půdu nadnárodní (3: „bruselské struktury“). Mocenská převaha tzv. Bruselu je jakostně zvýznamněna výrazem „struktury“, což budí dojem abstraktní a anonymní organizace. Férovost jednání ze strany ministra je doložena pozvánkou k tvorbě legislativního dokumentu (2,3: „přestože byli přizváni k procesu vzniku novely vyhlášky“). Očekávání změny přístupu se ministr Plaga snažil zarámcovat do reciproční férovosti v modu „když my, tak oni“ (8, 9: „čekal jsem stejnou férovost a otevřenost z jejich strany“, 9: „Chci věřit tomu“) jednání mezi odlišně smyšlejšími subjekty (7: „Já sice chápu, že hájí svou ideu a své pozice, ale“). Odporovací spojka „ale“ signalizuje rozpor mezi jednáním MŠMT a neziskovým sektorem. Otázka redaktora (11, 12) měla vyvolat pocit neoprávněnosti vměšování nadnárodní politiky do školské politiky ČR. Ministr Plaga zde reagoval na tzv. rozsudek D. H. (15), který je kontextově známý jako mezník v tvorbě školské legislativy v ČR. Povinnost „skládat účty“ je v procesu (14: „vyrovnávat s připomínkami“, 15: „plnění je pod mezinárodním dohledem“ 16: „rozhodně u nás není situace nijak tragická“), takže stížností na údajně neoprávněné žalování neziskovek (16, 17: „jak se některé skupiny snaží občas vykreslovat“) se jeví jako zcela adekvátní (13: „V tomto případě se ale jedná o boční tlak“).

R. Švancar: DLOUHÉ ČEKÁNÍ NA VYHLÁŠKU (23/2019)

Analýza procesu změn ve vzdělávací politice po příchodu ministra školství R. Plagy je koncipována jako kritika inkluze, která rozbíjí fungující mechanismy speciálního školství.

1. Každoroční kontrola žáků zařazených do základních škol zřizovaných
2. podle § 16 odstavce 9 školského zákona byla jen dalším z politických
3. opatření bez odborné podpory, které měly komplikovat život bývalých

4. zvláštních škol.
(...)
5. bylo jednou z manter zastánců nově nastaveného pojetí společného vzdělávání.
(...)
6. MŠMT mluvilo i o odstranění další ze schválností, jednodruhovosti škol, tedy
7. ustanovení, že v jedné speciální škole je možné vzdělávat pouze děti se stejným
8. postižením. Nic na prosazování tohoto pravidla neměnil paradox, že běžné
9. školy bez odborného zázemí mohly přijímat (a tvářit se, že vzdělávají v
10. nejlepším zájmu dítěte) žáky s postižením často diametrálně odlišným.

Interpretace:

Negativní reakce na legislativní změny je redaktorem Švancarem doložena devalvujícími výroky (3: „opatření bez odborné podpory, které měly komplikovat život“, 5: „bylo jednou z manter“, 6: „další ze schválností“, 8, 9: „běžné školy bez odborného zázemí“). Kritika vůči „politickým opatřením“ je vedena jako rozmařilá hra mocných umožňující tzv. běžným školám přetvářku odbornosti (9: „tvářit se, že vzdělávají v nejlepším zájmu dítěte“) a realizaci ideologie tzv. společného vzdělávání (5). Autor článku latentně podporoval existenci selektivního školství, kde žáci s postižením (10) patří do speciálních škol nebo škol praktických (dříve zvláštních). Pozice autora článku je patrná v označení inkluzivního přístupu jako paradoxu (8).

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Inkluze platí pro běžné školy, totalita platí pro speciální školy.***

R. Švancar: BOJ O PRINCIP JEDNODRUHOVOSTI (19/2019)

Obsahem úryvku je zpochybnění efektivity připravované vyhlášky 248/2019 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, nahrazující vyhlášku 27/2016 Sb.

1. Novela vyhlášky o speciálním vzdělávání je už dlouho takovou paní
2. Columbovou současného školství. Už víc než rok se o ní mluví a nikdo ji ještě
3. neviděl. Je střeženější než brána věznice v Mírově. Přitom s plánem revize...
4. přišel ministr školství Robert Plaga už při svém nástupu do funkce
5. (...)
6. Dnes je prakticky vyloučeno, aby školská poradenská zařízení vydala doporučení
7. k zařazení do základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 (dříve základní školy
8. praktické), pokud by diagnóza LMP nebyla stanovena nade vší pochybnost, a to bez
9. ohledu na entitu posuzovaného žáka.
10. (...)
11. Nejde o žáky, ani v nejmenším, nejde o nejlepší zájem dítěte, hlavně ne
12. s mentálním postižením. Jde o to, aby nezmizely překážky pro fungování škol, ve
13. kterých by se nedej bože mohly tyto děti vzdělávat.
14. (...)
15. A jsme u Romů, bylo by překvapení, kdybychom tam neskončili.

Interpretace:

Personifikace novely vyhlášky o speciálním školství (1: „je už dlouho takovou paní Columbovou“, 3: „Je střeženější než brána věznice v Mírově“) má za cíl ironizovat práci MŠMT. Autor textu předpokládá u čtenáře znalost amerického seriálu Colombo, kde hlavní hrdina často zmiňuje svou ženu, která ale nikdy v seriálu fyzicky nevystoupí. Zároveň je předpokládána znalost čtenáře o věznici v Mírově, kde jsou umístěni nejhorší zločinci v ČR. Těmito odkazy autor textu mj. prozradil své každodenní vědění, které předpokládá i u svého modelového čtenáře. Seriál Colombo byl vysílán už relativně dávno. Vyhláška o speciálním vzdělávání tak diskursivně získala status tajné operace, což má v kontextu současné vzdělávací politiky znamenat jednak nekompetentnost na straně MŠMT a zároveň snahu neřešit sektor speciálního školství. Odborná činnost školských poradenských zařízení je prezentována jako cenzurovaná (6: „Dnes je prakticky vyloučeno“) vynášet doporučení umístit žáka mimo hlavní vzdělávací proud. Odkazem na entitu žáka (9) je latentně myšlen romský žák, což dokládá i závěrečná věta (15: „A jsme u Romů, bylo by překvapení, kdybychom tam neskončili“). Mocenské rozhodování má podle autora jen politický dopad (11: „Nejde o žáky, ani v nejmenším, nejde o nejlepší zájem dítěte“) směřující k odstranění speciálního školství (12: „aby nezmizely překážky pro fungování škol“). Efekt ironické poznámky o záměrném kladení překážek vůči činnosti speciálních škol navyšuje zvolání „nedej bože mohly tyto děti vzdělávat“ (13).

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

➤ ***Nejde o zájmy dětí s LMP, jde o likvidaci škol vzdělávajících děti s LMP.***

R. Švancar: DIAGNÓZA NEBO SOCIÁLNÍ KONSTRUKT? (14/2019)

Rom, Nerom, to v poradenství nehraje žádnou roli

V obsahu článku autor objasňuje rozdíl mezi faktickou existencí měřitelného jevu a jeho interpretativní variabilitou, se kterou je možné různě manipulovat.

1. Ve školách pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) je pořád
2. navzdory politickým tlakům a snaze neziskovek a změně legislativy nepoměrně
3. víc romských dětí, než by mělo s ohledem na jejich počet v populaci být. Jedním z
4. argumentů je, že se do nich posílají jen proto, že jsou to Romové, že poradenská
5. zařízení píše doporučení podle barvy pleti. Desetkrát je možné prohlašovat, že je
6. to nesmysl, přesto se tato argumentace pořád a pořád vrací.
(...)

7. Stát prohrál soud ve Štrasburku a ztratil prostřednictvím MŠMT nervy. Začal velmi
8. mechanicky posuzovat vzdělávání romských dětí bez znalosti souvislostí... upozornil
9. P. Klíma (psycholog a zástupce ředitele PPP).
(...)
10. Mluvit o průměrně nižší úrovni kognitivních schopností romských dětí je
11. jistě politicky nekorektní, nicméně tento názor vychází z jeho dlouholetých zkušeností
12. podložených dlouhodobým diagnostikováním.

Interpretace:

V nadpisu i v podnadpisu článku je klíč k porozumění obsahu. Autor zde vytváří jakostní binaritu mezi odbornou psychologickou diagnózou a tzv. sociálním konstruktem, který je postavený na základě politických tlaků (2: „navzdory politickým tlakům a snaze neziskovek a změně legislativy“). Problém vysokého počtu romských žáků ve školách pro žáky s lehkým mentálním postižením (1) je vylíčen jako důsledek mentálních schopností (10: „průměrně nižší úrovni kognitivních schopností romských dětí“) a nikoli jako akt etnické diskriminace (4: „do nich posílají jen proto, že jsou to Romové“, 4, 5: „poradenská zařízení píší doporučení podle barvy pleti“). Rozhodný odpor vůči argumentu etnické diskriminace autor článku vyjádřil pomocí násobné číslovky „Desetkrát“ a opakováním příslovce času „pořád“ (5: „Desetkrát je možné prohlašovat, že je to nesmysl, přesto se tato argumentace pořád a pořád vrací“). Personifikace státu, který „ztratil prostřednictvím MŠMT nervy“ (7) má upozornit na diskusivní událost, která přenálepkovala dosavadní poradenskou praxi (7: „Stát prohrál soud ve Štrasburku“, 7, 8: „Začal velmi mechanicky posuzovat vzdělávání romských dětí bez znalosti souvislostí“). Odkaz na tvrzení nestora z řad psychologů P. Klímy, který se dlouhodobě věnuje diagnostice romských dětí, má dát čtenáři najevo, kde se nacházejí fakta a kde ideologie. Tvrzení P. Klímy navíc jde proti aktuální inkluzivní rétorice, která je údajně zpolitizovaná (11: „jistě politicky nekorektní“).

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- ***Posuzování kognitivních schopností žáků má být výsadou odborného diagnostikování, nikoli politické „korektnosti“.***

6.4.3 Strukturovaný seznam interpretačních repertoárů a modů operandi

Interpretační repertoáry suplují roli argumentačních závěrů mluvčích, zpravidla tvořených jako produkt „common sense“ (selského rozumu). V případě odborného diskursu je zřejmé, že tyto interpretační repertoáry čerpají z akademických znalostí a z profesní praxe.

V analyzovaných člancích UN jsme dospěli k následujícím pětáctyřiceti interpretačním repertoárům zastoupených v sedmi nadtématech..

Nadtéma 1: Souboj rivalů o regulaci vzdělávání romského žáka (dialogická síť mezi neziskovým sektorem, státními úřady a speciálními pedagogy)

Interpretačními repertoáry Pavla Svobody jsou podle našeho názoru tyto výpovědi:

- Vycházejme z kontextu znalosti situace v ČR a řešme problém podle zásluh aktérů!
- Nenechme se hodnotit dilety a potlačovat naše odborné zkušenosti a postoje!

Interpretačním repertoárem Filipa Rameše je podle našeho názoru tato výpověď:

- Nezavírejme oči před kritikou zvenčí a snažme se společně hledat řešení.

Interpretačním repertoárem Ivo Havránka je podle našeho názoru tato výpověď:

- ZŠ praktické jsou pro romské žáky dobrodiním.

Interpretačním repertoárem Amnesty International je podle našeho názoru tato výpověď:

- Neprodleně oddělte spojování a zaměňování žáka s lehkým mentálním postižením se žákem ze sociálně znevýhodněného prostředí, je to diskriminace!

Interpretačním repertoárem ředitelů ZŠ praktických je podle našeho názoru tato výpověď:

- Necouvejme před politickým tlakem neziskovek, jsou to pedagogičtí dilety!

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Diskriminovat romské žáky cestou pedagogické diagnostiky v této době nedokáže ani pravověrný skinhead.

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Obětmi sociální inkluze se stávají nestoři oborů!

Nadtéma 2: Průzkum ombudsmana

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara jsou podle našeho názoru tyto výpovědi:

- Jednotlivci z různých spolků školskému terénu rozumět nepotřebují, jen mocensky rozhodují.
- Selektce romských žáků vzniká na základě odborné diagnostiky, nikoli na základě etnické diskriminace.

Interpretačním repertoárem Jiřího Pilaře je podle našeho názoru tato výpověď:

- Češi rádi shazují to, v čem jsou dobří a věří těm, kdo ničemu nerozumí.

Interpretačním repertoárem Jiřího Pilaře je podle našeho názoru tato výpověď:

- Neziskovky se chovají diletantsky a zjiště!
- Problémům edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami rozumí učitelé praktických škol, tak je nechte dělat svou práci!

Interpretačním repertoárem Radmila Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Existují dva protikladné světy spojené s romskou problematikou ve vzdělávání. První je ve školách, který romské žáky reálně úspěšně vzdělává. Druhý je v politice, který z Romů uměle vytváří oběti, aby se podpořil byznys neziskovek.

Nadtéma 3: Praktické školy ano, či ne?

Interpretačním repertoárem autora textu V. Mertina je podle našeho názoru tato výpověď:

- Co zanedbají (romští) rodiče v době předškolní výchovy, to už škola nedožene.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Praxe tzv. speciálních pedagogů je odpovědí na celý problém edukace romských dětí a jeho řešením. Neziskový sektor dělá jen politiku pro sebe, nikoliv pro děti.

Interpretačním repertoárem autora obou textů R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Zpolitizování problému, který neexistuje, to je případ rušení ZŠ praktických.

Interpretačním repertoárem autorky textu J. Vejvodové je podle našeho názoru tato výpověď:

- Jsem pro smysluplnou, odpovědnou integraci všech, u nichž to je možné.

Interpretačním repertoárem autorky textu J. Smetanové je podle našeho názoru tato výpověď:

- Příčina problému školního neúspěchu romských dětí je zanedbávající péče jejich rodičů a neziskovky na tom profitují.

Interpretačním repertoárem autorů textu R. Švancara, G. Breie a J. Smetanové je podle našeho názoru tato výpověď:

- *Změny navrhované neziskovkami mají za cíl odstranit ZŠ praktické.*

Interpretačním repertoárem autorů textu K. Laurenčíkové a Z. Svobody je podle našeho názoru tato výpověď:

- MŠMT pracuje v zájmu speciálního školství.

Interpretačním repertoárem autorky textu L. Felcmanové je podle našeho názoru tato výpověď:

- Úplná sociální inkluze je možná a potřebná.
-

Nadtéma 4: IQ je jen číslo a další podpůrné prostředky

Interpretačním repertoárem autora textu V. Mertina je podle našeho názoru tato výpověď:

- Praxe je silnější než diagnostika. Pokud učitel uzná mentální retardaci za důvod k přeřazení do zvláštní školy, nemělo by se to zpochybňovat.

Interpretačním repertoárem autora textu V. Mertina je podle našeho názoru tato výpověď:

- Pokud nebude mít většina romských dětí podnětné rodinné prostředí, pak v běžné škole nebudou stačit.

Interpretačním repertoárem autorů společně koncipovaných textů V. Mertina a R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Inkluzi mají dělat odborníci-praktici, znalí kontextových souvislostí, nepodléhající ani politickým trendům, ani přeceňování diagnostických nástrojů.

Interpretačním repertoárem autora textu An, resp. dotazovaného zástupce MŠMT je podle našeho názoru tato výpověď:

- MŠMT je proti selekci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, a proto podporuje redukci přípravných tříd na ZŠ praktických.

Interpretačním repertoárem autorky textu V. Nídrové a textu R. Švancara, resp. dotazovaných úředníků je podle našeho názoru tato výpověď:

- Ano pro asistenta pedagoga do škol!

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

- Podpurná opatření jsou vyhozením peněz.
-

Nadtéma 5: Sociální inkluze je hazard

Interpretačním repertoárem autora textu P. Svobody je podle našeho názoru tato výpověď:

- Nechme rodičům a dětem volbu!

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Soud ve Štrasburku nebyl o vzdělanostní diskriminaci Romů, ale o zámince vyvolat nadnárodní tlak na ČR.

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

- ČOSIV je strůjcem zpolitizovaného diletantství v českém vzdělávání.

Interpretačním repertoárem autora textu J. Stárka je podle našeho názoru tato výpověď:

- Rámcování tématu inkluze do protikladně se šikujících názorů není o debatě.

Interpretačním repertoárem autora textu P. Husníka je podle našeho názoru tato výpověď:

- Neruše praktické školy, resp. speciální školsví.

Interpretačním repertoárem autorky textu Viery Filové je podle našeho názoru tato výpověď:

- Za komunistů edukace romských dětí fungovala, teď je to samá diskriminace a skutek utek!

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Zavedení sociální inkluze do škol bylo mocenským zpolitizovaným aktem.
-

Nadtéma 6: Která škola umí inkluzi?

Interpretačním repertoárem autorky textu B. Havelkové je podle našeho názoru tato výpověď:

- Sociální souznění je možné zažít se zdravotním i sociálním postižením.

Interpretačním repertoárem učitelů ZŠ Burešova, Praha 8 je podle našeho názoru tato výpověď:

- Školství musí udržet hodnotu rovného přístupu pro všechny děti i za cenu sankčního systému.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Pouze speciální pedagog má erudici zvládnout edukaci romských žáků!
-

Nadtéma 7: MŠMT tápající

Interpretačním repertoárem pedagogů z Plzeňského kraje je podle našeho názoru tato výpověď:

- Odmítněte nekvalifikovanou analýzu Amnesty International, řiďte se zkušenostmi speciálních pedagogů!

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

- MŠMT tlačí učitele do činností, na které nemají aprobaci.

Interpretačním repertoárem autorky textu J. Smetanové je podle našeho názoru tato výpověď:

- Politicky nařízená hluchota MŠMT způsobí škody celému školství.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Plagy je podle našeho názoru tato výpověď:

- Neziskovky jednájí neférově vůči českému školství.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Inkluze platí pro běžné školy, totalita platí pro speciální školy.

Interpretačním repertoárem autora textu M. Odehnala je podle našeho názoru tato výpověď:

- Nejde o zájmy dětí s LMP, jde o likvidaci škol vzdělávajících děti s LMP.

Interpretačním repertoárem autora textu R. Švancara je podle našeho názoru tato výpověď:

- Posuzování kognitivních schopností žáků má být výsledkem odborného diagnostikování, nikoli politické „korektnosti“.

Ve výčtu argumentací vybraných článků z UN se v procesu symbolické konstrukce reality nejčastěji objevovaly následující modi operandi (srov. Thompson 1990):

Legitimizace:

- racionalizace artikulační praxe pomocí ilokučního aktu přesvědčování o správnosti a odbornosti preferovaných názorů;
- racionalizace s cílem zvýšit validitu artikulační praxe prostřednictvím odkazování na závazné kurikulární a legislativní dokumenty nebo etické kodexy;
- generalizace osobní zkušenosti na celou populaci;
- narativizace životem osvědčených postupů, pravd a hodnocení v rámci každodenního vědění.

Zatajení:

- časté užívání tropů (metafor, synekdoch) a ironické eufemizace zpravidla při konstrukcích příkladů nedostatečné odbornosti na straně zástupců neziskového sektoru. Zajímavým projevem symbolizace jednoty se stalo i personifikování ČR, která je pod tlakem EU a nadnárodních organizací;
- strategie nahrazování sloužila převážně v politickém diskursu, kde se mluvčí snažili zveličovat důsledky neadekvátních kroků protivníků srovnáváním s historickými přehmaty, známými z filmů nebo z učebnic dějepisu.

Sjednocování:

- standardizace se ve výpovědích mluvčích projevovala zejména v kontextu hledání odborného postřehu ze svého profesního pole, kterým by dokázali snížit pevnost argumentace tábora protivníků;
- symbolizace jednoty byla stvrzována na základě společného profesního prostoru mluvčích, zastávajících pozice v různých institucích (ZŠ praktické, neziskový sektor, státní úřady, akademický sektor). Symbolizace jednoty se zpravidla dokládala praxí ověřených metodických rad, jak vzdělávat romské žáky, případně jakým způsobem je nepřerazovat do ZŠ praktických.

Rozdělování:

- strategie výpovědí častokrát stála na binaritách (My – Oni, odborníci – diletanti, speciální pedagogové – ostatní, zastánci inkluze – odpůrci inkluze, Romové – Neromové, školské instituce – neziskové instituce, kladné charakterové vlastnosti – záporné charakterové vlastnosti, domácí (přátelské) – cizí (nepřátelské));
- fragmentace byla velmi častým jevem téměř v každé citované ukázce. Důvod spatřujeme v ilokučnících aktech článků, které často předkládaly stížnosti nebo obvinění, případně obhajoby. V tomto modu se významně projevil strategie diferenciaci a strategie odstranění druhých (nepřátel), a to vyjmenováváním rozdílů, neshod, křivd či charakterových vlastností.

Reifikace:

- strategie naturalizace se používala k odhalování příčin problému vzdělávání romských dětí, což mělo být důkazem k ponechání jejich selekce.
- naturalizace se týkala i zesamozřejmování efektivity speciálního školství, které se školskými reformami dostává do defenzivy a do úpadku.

6.4.4 Závěrečné shrnutí analýzy článků z UN

V tomto shrnutí vycházejí naše interpretace výhradně z analyzovaných článků. Týdeník UN tvoří užitečný prostor pro pluralitu názorů a pro dekonstrukci dominantních sociálních vzorců a normovaných pravidel. V problematice tématu sociální inkluze se aktuálně UN jeví jako opoziční zdroj kriticky reagující na realizované reformní kroky. V prostředí fungující demokracie je opoziční konstrukce sociální reality vůči dominantním diskursům nezbytná pro zdravé proudění a utváření nových východisek a řešení problémů.

V souvislosti s interpretací konstruktů žák se sociálním znevýhodněním jsme ve sledovaných člancích UN našli kritiku absence jasné definice. Výklad se tak orientoval spíše na konstrukci sociálně znevýhodněného rodinného prostředí a tím na členskou kategorizaci romských rodičů. Tato kategorizace byla vedena strategií symbolické konstrukce (tzv. generalizací), tzn. že hodnocení romských rodičů v člancích UN platilo obecně na všechny. Až na ojedinělou výjimku, kdy inkluzivní školy úspěšně spolupracují s romskými rodiči, byly ostatní články v případě charakterizace hodnot Romů skeptické s poukazem na nízkou prestiž vzdělání v jejich komunitě. Obsah článků kritizoval zanedbávající ranou péči romských rodičů a tím znemožnění efektivní primární socializace jako základu pro úspěšné fungování romských dětí v běžných školách (sekundární socializace). Nízká hodnota vzdělání, zanedbávající péče rodičů a reprodukce špatných sociálních vzorů tak byly konstruovány jako příčina problému vzdělávání romských žáků.

Z pohledu odborníků, kam byli začleněni zástupci speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a učitelé-praktici, je nutné udržet (selektivní) dvoukolejný ráz českého školství v podobě tzv. běžných škol a tzv. škol praktických. Zastánci této dvoukolejnosti obhajovali své stanovisko snahou vyhovět specifickým potřebám romských žáků (i přáním jejich rodičů), pro což mají díky své praxi adekvátní dovednosti. Spor o edukaci romských žáků se vedl ve

smyslu diagnostiky lehkého mentálního postižení a jeho (automatického) spojování se sociálním znevýhodněním. Učitelé a ředitelé (bývalých) ZŠ praktických spolu s psychology v PPP důvěřují psychologickým diagnostickým testům a rovněž zdravému znalostnímu úsudku, vytvořenému na základě pozorování chování žáků. Spolupracující diskurs v tomto aspektu poskytly články psychologa V. Mertina. Problém přeřazování (romských) žáků do ZŠ praktických má být vyřešen přesunutím ohniska zájmu na fázi aplikační, nikoli diagnostickou. Fáze aplikační má výhodu v aspektu fluidní, tedy procesuální změny stanoviska. Lepší postavení aplikační fáze je potvrzeno i kompetentností školských pracovníků (školská poradenská zařízení), kteří situaci v edukačním prostředí rozumí lépe než kolegové z jiných resortů (zdravotnictví).

Opačný pohled na edukaci romských žáků zastával tábor nevládních a neziskových organizací, který podporoval strukturální změnu v podobě úplné, nebo alespoň částečné sociální inkluze, resp. odbourání údajné romské diskriminace ve školách. Zdroji tohoto postoje se staly kritiky nadnárodních organizací, zvláště Amnesty International a některé průzkumy českých institucí, například Úřadu ombudsmana anebo ČŠI. Podstata přeřazování romských dětí do (bývalých) ZŠ praktických byla označena za diskriminační kvůli abnormálním statistikám, resp. poměrovým hodnotám komparujícím údaje mezi romskou populací a neromskou populací. Výtka však nebyla primárně vedena vůči diagnostickým testům, ale vůči etnicky motivovaným tendencím selektovat romskou populaci už na úrovni primárního školství.

Významným diskursivním mezníkem byl rozsudek štrasburského soudu v případě ostravských Romů z r. 2007, kteří žalovali ČR. Zásahem této nadnárodní instance dospělo školství v ČR do fáze implementace nových pravidel, která se zaměřují na děti s jinakostí pramenící z jejich sociálního prostředí. Ve sporu se ocitlo i MŠMT, jehož představitelé byli v týdeníku UN pod tlakem kritických připomínek z edukační praxe. Zástupci MŠMT své články koncipovali v modu neútočných obhajob a racionalizovanými stanovisky, většinou ve formě dementování extrémních interpretací (například tendence rušit ZŠ praktické nebo celý sektor speciálního školství).

Diskursivní pozice redakce UN se jevila jako jednoznačně hájící zájmy učitelů ve speciálním školství, v naší problematice zpravidla tzv. speciálních pedagogů. Redakci týdeníku tvoří čtyři pracovníci, kteří mají tematicky pokryté strukturální oblasti českého školství (jednotlivé stupně školské soustavy, ČŠI, evropské fondy, státní správa a samospráva,

školská ekonomika, poradenství, speciální školy). Oblast edukace romských žáků, řazenou do speciálního školství, redaktorsky zajišťuje zejména Radmil Švancar, kterého lze považovat za legitimního mluvčího týdeníku UN. Články zabývající se edukací romských žáků, resp. plánovanými změnami v pokračování činnosti bývalých ZŠ praktických, byly redakcí UN koncipovány převážně v kritickém vytýkacím modu. Ilokučně se jednalo o stížnosti na činnost neziskového sektoru, nevládních organizací a MŠMT. Výběr zástupců škol (ředitelé, učitelé) a zástupců pedagogicko-psychologických poraden nebo členů školských asociací cíleně preferoval odpůrce změn úplné, ale i částečné sociální inkluze. Částečný přístup k vyjádření „opozičních“ názorů byl poskytnut i kritizovaným neziskovým organizacím nebo zástupcům MŠMT, nicméně šlo o výrazně nižší textový prostor. Forma těchto článků měla podobu dotazů „na tělo“, zpravidla pod patronací R. Švancara, který kromě pokládání dotazů vyjadřoval i vlastní stanoviska formulovaná z pohledu zájmů speciální pedagogiky. Svými komentáři tak návodně přesvědčoval čtenáře o správném náhledu na problematiku. Z externích dopisovatelů v UN vynikaly v problematice sociální inkluze a edukace romských žáků texty M. Odehnala. Požadavky speciálního školství prezentoval důrazným stylem argumentace i obviňování a tím vytvářel z dialogické mediální sítě kolbiště soupeřících diskursů.

Momentem artikulační praxe týdeníku UN bylo úsilí ponechat oblast speciálního školství v integrativním, případně selektivním módu bez výrazných legislativních zásahů a změn. Logicky se tímto úsilím zvýznamnila odbornost speciálních pedagogů, kteří (jako jediní) dokáží pracovat s potřebami romských žáků.

Hegemonický koncept ponechával typizování edukace romských žáků zejména v předpokladu jejich školního neúspěchu, resp. očekávaného „tradičního“ nezájmu o vzdělání. Další typizaci spatřujeme v předpokladu formálnosti sociální inkluze, která bude probíhat spíše jako trpěné spolužití ve školních lavicích. Podpurným diskursivním fragmentem byly názory praktiků z běžné školní reality, kteří se vůči edukaci romských žáků v rámci sociální inkluze vymezovali varováním z očekávaných narůstajících výchovných problémů těchto žáků, ale i žáků se zdravotním znevýhodněním nebo postižením ve výuce běžné školy.

Mezi **elementy artikulační praxe** lze zařadit hybridní propojení integrace/inkluze jako východiska pro postupné začleňování reformních kroků do české vzdělávací soustavy. Sektor speciálního školství by tak nadále fungoval jako varianta pro rodiče, resp. žáky se sociálním znevýhodněním a zároveň by tento sektor školství fungoval nadále pro žáky se zdravotním

znevýhodněním nebo postižením. Volba rozhodnutí pro běžnou školu nebo pro školu speciální (včetně bývalé praktické školy) by vycházela z rodiny.

Koncept antagonismu nabízí předpoklad přijetí nových dimenzí kurikula do edukační praxe. Zejména se nabízí přijetí většího prostoru pro osobnostně sociální dimenzi kurikula, která by posunula školství z tradičně chápaného předávání poznatků a jejich paměťového osvojování. Dalším elementem by mohla být snaha aktérů opustit konfrontační styl rétoriky v dichotomii „buď inkluze anebo selekce“ a spíše hledat způsoby, jak prakticky dosáhnout principů demokratizace vzdělávání a školy hrou. Sociální inkluze souvisí s oficiální vizí české vzdělávací soustavy a rovněž i s politickými preferencemi vyjadřujícími se k formám sociálního soužití, sociálního vyloučení, sociální distribuce vědění, sociální kooperace atd. Nadstavbovým faktorem je atmosféra ve společnosti, resp. ochota občanů jít cestou respektujícího dialogu. Právě lidská rovina mezilidských vztahů je stěžejním faktorem pro úspěšnou realizaci jakékoli změny v sociální realitě.

6.5 Závěrečné shrnutí výzkumu a polemika nad interpretací dat

Předmětem našeho bádání se staly analýzy konstrukcí sociální reality, prezentované různými sociálními aktéry, působícími v problematice sociální inkluze ve škole. Jejich názory byly uchopeny v širším kontextu a to prostřednictvím prolínajících se diskursů. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím vybraných nástrojů diskursivní analýzy. Tento způsob bádání nelze nikdy ukončit, poněvadž každou další replikou a novým úhlem pohledu dospíváme ke stále variabilnější a kontradiktoričtější verzi sociální reality. Analýza sociální reality nám tak neposkytuje verifikovanou pravdu o světě, ale naopak nám odhaluje pluralitu a diverzitu zvýznamnění sociální reality podle perspektiv a zájmů mluvčích. Pro vědce, který obdivuje tvrdá data a jasné (korelační) číselné koeficienty, může být diskursivní analýza, a vůbec i problematika analýzy (neviditelných) diskursů, diskutabilním výtvozem. Takový vědec bude v logice svého metodologického uvažování zcela správně pochybovat o reliabilitě dat. Tato námitka je v souladu s přírodovědně nastaveným paradigmatem bádání, které se snaží popsat, vysvětlit a predikovat (nejlépe pomocí zákonitostí) zkoumané jevy. V našem případě se však jedná o paradigma bádání, které se opírá o porozumění sociální realitě z pohledu informantů. Hovoříme o emickém významu „vidění“ sociální reality, kdy úlohou vědce je vstoupit do žité reality informantů a empaticky následovat perspektivu jejich uskutečněných i nenaplněných potřeb, názorů, argumentů atp. Diskursivní analýza pracuje

s kategorizací světa, jejímž zdrojem je příruční zásoba vědění informantů a se zájmy, či očekáváními, která do své činnosti vkládají. Diskursivní svět je navíc „tekutý“, jeho sociální řád se neustále transformuje v interakci stvrzování tradičních interpretací reality a protikladných dekonstrukcí reality prostřednictvím alternativních jazykových konstrukcí. Ve výzkumu se dostáváme do paradoxu, kdy zkoumáme působení mocenských a alternativních diskursů, přičemž sami jsme v jejich jazykovém zajetí. Toto zajetí není jen o verbální komunikaci, ale i o symbolickém zvýznamnění reality. Symbolická zvýznamnění jsou reprezentovaná například nepsanými normami, socializačními internalizacemi, sociálními pravidly a tradičními vzorci, zákony (legislativou), negociacemi, kulturními, ekonomickými a politickými tlaky, situačními kontexty, (výchovnými) poučkami, ideály, embodimentem (řečí těla), institucemi a materializacemi.

Domníváme se, že diskursivní analýza je vhodným metodologickým nástrojem pro předmět bádání oboru Sociální pedagogika. Pokud má sociální pedagogika fungovat jako vědní obor, musí svá teoretická východiska čerpat z výzkumných analýz. Právě kvalitativní paradigma bádání vytváří prostor pro formulace nových hypotéz, případně nových teoretických modelů sociální reality. Jinak vyjádřeno badatel v oblasti sociální pedagogiky svá výzkumná zjištění potřebuje aplikovat a ověřit v edukační a sociální praxi. V našem výzkumu jsme zvolili téma „Sociální inkluze do škol“, které považujeme za aktuální a dynamicky se rozvíjející proces v českém vzdělávacím systému. Sociální pedagog v tomto tématu může sledovat a využít spoustu podnětů pro svou činnost. Sociální inkluze do škol je vlastně snahou o „zhmotnění“ personalistického a sociálně kritického přístupu ve školní (sekundární) socializaci dítěte. Přesahem pro toto vymezení je podmínka, že celá společnost musí nebo by se alespoň měla pokusit zahrnout principy inkluze do své žité reality a do každodennosti vědění. Laicky vyjádřeno jde o každodenní prokazování lidského přístupu a humanity vůči kulturní, sociální nebo zdravotní jinakosti konkrétních specifických sociálních skupin a jednotlivců. Pokud vyjdeme z námi formulovaných definic sociální pedagogiky, pak sociální pedagog svou činností pokrývá...

Jednotlivé interpretace výzkumných dat u čtyř skupin informantů (školské aktérky, romské matky, romští žáci, autoři článků v UN) a popsané charakteristiky a cíle strategických vzdělávacích dokumentů a plánů tvoří diskursivní pole, ve kterém se zvýznamňují jednotlivé verze sociální reality. Tyto verze sociální reality jsou vhodným materiálem pro optimalizace podmínek vzdělávání v duchu sociální rovnosti, spravedlnosti, uznání (jinakosti), plurality

názorů a svobodné volby pro životní rozhodnutí. Pomocí diskursivní analýzy je možné definovat komunikativní rámce různých aktérů a tím odhalit potenciální vzdělanostní nebo sociálně podmíněné problémy, či nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Z pohledu vzdělávací politiky se tak dostáváme do hloubkového záběru žité reality konkrétních (cílových) skupin, které v systému vzdělávání vypadávají nebo dosahují školní neúspěšnosti. Sociální pedagog zde plní na úrovni osobního kontaktu úlohu edukativní (v oblasti osobnostně sociální dimenze kurikula), ale i sociální (v oblasti prevence, intervence, podpory). Na úrovni institucionální se sociální pedagog podílí na realizaci rovných podmínek ke vzdělávání a na nastavení optimálních podmínek pedagogizace prostředí.

Nyní si vyjasníme, jak nám zvolené analytické i interpretativní metodologické nástroje diskursivní analýzy dokázaly posloužit v našem výzkumu. Metodologické nástroje jsme vybírali na základě inspirace ze sociologie vědění. Tato vědní disciplína nám umožnila naplnit výzkumné cíle. Prvním obecným nástrojem pro metodologický rámec je Mannheimova aspektová struktura. Připomínáme, že aspektová struktura je „*způsob, jak člověk nějakou věc vidí, co z ní chápe a jak si konstruuje fakta myšlení*“ (Hubík, 1999: 106). Aspektovou strukturu jsme prezentovali z pohledu tří kroků, relacionizování (zkoumání kolektivního vědění informantů), partikularizování (snaha o vysvětlení partikulárního kontextu), distancování (vědecká reflexe k dosaženým výsledkům o žité každodennosti). Aspektovou strukturu v našem výzkumu vnímáme spíše jako způsob obecného třídění dat, které se dalšími použitými metodologickými nástroji detailněji analyzuje.

Pro preciznější interpretaci dat jsme využili Thompsonovy „modi operandi“ (1990). Jejich aplikaci hodnotíme kladně z pohledu odhalení taktik a strategií používání řečových aktů a myšlení informantů. Zároveň považujeme za důležité připomenout, že modi operandi je vhodné doplnit i o stránku jejich ukotvení v rámci samotného obsahu výpovědi a žánru (zvláště ústní) výpovědi. Modi operandi představují způsob konstrukce výpovědi s nějakým ilokučně zaměřeným cílem. Tento způsob je pomocí modi operandi kategorizován spíše formálně. Je zřejmé, že modi operandi se více hodí na psané texty, například mediální. Podle našeho názoru je při ústním záznamu výzkumných dat rozhodující, do jakého žánru jsou modi operandi „zaobaleny“. Například legitimizace vyřčená v žánru hystericky koncipovaného varování má jinou ilokuční sílu, než legitimizace té samé výpovědi formulovaná v žánru seriózního řečového aktu. Při ústním záznamu dat tedy doporučujeme modi operandi posuzovat v kontextu řeči těla mluvčích a jejich žánrových (myšleno přesvědčovacích)

technik ovlivňování posluchačů. Mezi tyto žánry spadají např. satira (ironizace), hysterie, vyhrožování, vědomé lhaní, pochlebování (servilita), shazování vlastní důležitosti, útoku na city druhého, předstírání osobní bolesti, sebeobviňování atd. Velmi blízko mají k těmto „žánrům na efekt“ Goffmanovy sociální role (2003, 2018).

Využití interpretačních repertoárů považujeme za klíčové při odhalování příruční zásoby vědění informantů. Artikulační praxe jednotlivce je podle našeho názoru založená na předložení co možno nejprůkaznějších důkazů, stvrzujících platnost jeho verzí sociální reality. Výhodou zjišťování interpretačních repertoárů je skutečnost, že sami mluvčí (informanti výzkumu) chtějí předložit pádný argument, tedy vlastně výsledek svého uvažování. Interpretační repertoáry jsou tak kolikrát vysloveny přímo mluvčími, obdobně jako v procesu kódování tzv. zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999) lze prezentovat tzv. in vivo kódy. Pro náš výzkum byly interpretační repertoáry podstatné kvůli perspektivismu vidění sociální reality u zástupců různých skupin školských aktérů. Pokud má výzkum splňovat potenciál aplikačního využití, tak právě badatelovo porozumění vidění reality z pozice všech (mnoha) zúčastněných aktérů zkoumané problematiky dává naději, že badatel dokáže prostředkovat nastavení podmínek skutečného rovného dialogu.

Podle našeho názoru je při analýze diskursů nutné vycházet z odkrývání zdrojů vědění, resp. z využití konceptů sociologie vědění. Konstrukce tzv. momentů a elementů artikulační praxe dává badatelovi dočasnou uzávěru významů a tím i snazší cestu k pojmenování působících diskursů, zejména jejich rozdělení na mocenské a alternativní. Tímto aktem jsou mj. vytvořeny podmínky pro kritické myšlení (analýzu) a pro dekonstrukci usazených mocenských pravidel. Podobnou službu zde vykonává zařazení konceptů hegemonie a antagonismu. Při výzkumu se tak otevírá nová dimenze pochopení sociální reality. Tato dimenze se týká odkrývání ne vždy zjevné institucionální moci a rovněž i preference zdrojů vědění, kterými informanti operují. Klíčové je v tomto třídění zejména analýza dostupnosti (limitovanosti) vědění toho kterého aktéra. Do této sekce metodologických nástrojů řadíme i analýzu tzv. styčných bodů. Připomínáme, že styčný bod je privilegovaný znak, který určuje významový kontext ostatních znaků a tím organizuje konkrétní diskurs. Pokud není styčný bod ještě diskursivně ukotvený, může být označený jako „plovoucí označující“. Pojmenováním styčných bodů, vzniklých na základě výpovědí školských aktérů v našem výzkumu, dostáváme velmi přínosné odhalení perspektiv mluvčích, kolem kterých organizují své vědění a životní postoje. Styčné body můžeme tedy využít pro nastavení dialogu,

zaměřeného na optimalizaci současných podmínek ve vzdělávání a rovněž na funkční optimalizaci vztahů mezi školskými aktéry.

Využití ilokučních aktů jako metodologického nástroje pomáhá rozklíčovat situační kontexty promluv. Ta samá věta může mít v různých situacích a taky v různých ilokučních formách zcela odlišné zvýznamnění. Pro detailní popisy sociální reality je vhodné pořizovat audiovizuální záznamy výzkumných rozhovorů, aby bylo možné sledovat, v jakém typu ilokučního aktu mluvčí své repliky konstruovali. Podmínkou pro správné „čtení“ ilokučních aktů je znalost badatele o způsobech každodenní komunikace informantů výzkumu. Zejména při analýze řečových aktů Romů je potřebné být senzitivní na kulturně specifické mluvní projevy (hlasitost, řeč těla, konfrontační styl mluvy atp.).

Van Dijkův ideologický čtverec tvořil kostru většiny argumentací informantů. Toto konstatování dokládá relativně nepříjemné zjištění, že mluvčí z řad akademiků, novinářů, politiků, odborníků z praxe nebo řadových „uživatelů“ vzdělávání potřebují k prosazení svých zájmů dehonestovat názory (sociální praktiky) „těch druhých“ a vyjádřit nesmiřitelnost vztahů „k nim“. Artikulační schémata tak v duchu Schützova světa současníků získávají status kolbiště pro typizace identit a jednání aktérů bez snahy navázat respektující dialog. V určitých případech lze dokonce předpokládat i vznik těchto typizací bez prožité osobní zkušenosti. V rámci tzv. „mediální dialogické sítě se tzv. komunikace redukuje na obviňující monology aktérů skupiny jedna reagující na předchozí obvinění opozičních aktérů skupiny dva.

Kategorizační členská analýza (Sacks, 1992, in Nekvapil, Leudar, 2006: 355) představuje velmi přínosný metodologický nástroj pro deskripci hodnotícího jazyka informantů. Výzkumná data, získaná přirozenou komunikací, pochopitelně poskytují relativně pestrý výčet situačně zvýznamněných hodnotících výroků, kterými mluvčí odhalují své sympatie, resp antipatie a postoje. V běžné mluvě jsou kategoriální predikáty, kategoriálně vázané aktivity nebo inventář členských kategorií zdrojem pro odhalení stereotypů a předsudků informantů. V analýze diskursů je účelné ponechat anonymitu informantů pod podmínkou, že bude uvedena jejich členská kategorizace. Je pravděpodobné, že přítomnost diktafonu působí jako určitý korektor pro extrémní projevy informantů, na druhou stranu zaručená anonymita jim může zajistit bezpečnou zónu pro prezentaci informací „ze zákulisí“.

Teorie sociální konstrukce reality v podání Bergera a Luckmanna (1999) poskytuje širokou škálu metodologických nástrojů (například externalizaci, internalizaci, habitualizaci, objektivaci, typizaci, sedimentaci atd), kterými lze získat důležitá data o rodinné a školní

socializaci romských dětí z pohledu informantů. Na těchto datech je přínosné, že vznikají na základě samotných výpovědí aktérů vzdělávací školské politiky.

Veškerá data získaná pomocí výše popsaných metodologických nástrojů mají svou uplatnitelnost v přístupech, hledajících optimalizaci fungování školy a řešení aktuálních problémů vzdělávací politiky. Informace z těchto výzkumů mohou posloužit v několika rovinách, kterými lze vysvětlit: nefungující sociální opatření, potřeby školských aktérů, nastolení rovnějších podmínek vzdělávání, způsoby vhodných komunikačních strategií, směry kurikulárních inovací.

Prezentovanými výzkumnými závěry si nečiníme nárok na generalizaci. Na závěr chceme znovu upozornit, že síla motivace ke studiu u romských žáků bývá častým terčem kritiky ze strany členů dominantní kultury. Toto vidění sociální reality je však nutné podrobit komplexnějším analýzám. Problém motivace ke vzdělání u romských žáků spatřujeme zejména v rozdílném sociálním zázemí romských rodin. Z výzkumných dat nevyplývá, že by romští žáci i jejich rodiče odmítali hodnotu vzdělání, ba naopak. Problém spíše nastává ve vzájemném očekávání školských pracovníků na jedné a romských rodičů a žáků na druhé straně. Dá se předpokládat, že tendence školských pedagogů prosazovat prioritně učivo, způsobuje selektivní tlak na výkon žáků. V tomto případě šance, resp. aspirace romských žáků ke studiu budou nízké. Odlišný socioekonomický status romských rodičů, úroveň kulturního kapitálu romské rodiny, sociokulturní projevy symbolické moci v naší společnosti nebo rozdílná jazyková socializace patrně způsobí tzv. selhávání romského žáka ve školském systému bez ohledu na jeho potenciální možnosti se vzdělávat. Selektivní mechanismy české školy v podstatě potvrdí vzdělanostní reprodukci, kdy děti rodičů se základním vzděláním samy nepřekročí práh základního vzdělání. Pokud ale školští pedagogové prosazují edukaci založenou na vyhovění individuálním potřebám (romského) žáka a v duchu sociální inkluze pracují s prostředím všech žáků, lze předpokládat zlepšení dosaženého stupně vzdělání romských žáků. To pochopitelně může znamenat úpravu hodnocení studijních výkonů, změny studijního tempa, průběžnou komunikaci s romskými rodiči, zaměření se na proces výuky (nikoli na výsledky), nastavení podpůrných mechanismů (doučování, asistentství) apod. Dovolíme si tvrdit, že požadavek odlišnosti ve způsobu organizace školského procesu vzhledem k individuálním potřebám žáků je zcela přirozený. Tedy v případě, že pedagogové vyznávají pedocentrický princip a propagují optimalizaci učení žáků pro jejich osobní pokrok.

Závěr

Obsah této habilitační práce jsme koncipovali jako prolínající se teoretickou, empirickou i aplikovanou rovinu sociální pedagogiky na příkladu aktuálních reforem ve vzdělávací politice. Sociální pedagogika podle našeho názoru pokrývá široké pole edukačních oblastí ve školní i mimoškolní výchově, zároveň je její přístup orientován i v oblasti sociálních intervencí. Jsme přesvědčeni, že působení sociální pedagogiky má velmi blízko k ideji sociální inkluze ve vzdělávání. Sociální inkluzi zde chápeme jako určitý typ fungování interpersonálních vztahů v edukačním prostředí, který vychází z kritických sociálních teorií a z filosofie rovného a spravedlivého přístupu k jinakosti.

V první kapitole jsme svůj zájem orientovali na prezentaci myšlenky, že k popisu vědního oboru jsou nutné definice, zároveň však jejich výpovědní hodnota stojí na zvýznamnění vztahů mezi (odbornými) pojmy, což lze zachytit nejlépe výzkumem. Jinak řečeno, každá definice se musí chápat v rámci sociálního a kulturního kontextu, ve kterém má být její platnost ověřena. Z pozice každého jedince, žijícího v konkrétní společnosti, dochází ke specifickému osobnímu interpretačnímu ukotvení sociální reality. I tento aspekt je podstatný, protože počítá s tím, že sociální realita i sociální řád nejsou pevně dané. Efektivní fungování sociální pedagogiky v edukační a sociální praxi tak nemůže být jasně vymezené, jak by se mohlo zdát při čtení jakékoli vědecké definice. Sociální pedagogika má své dlouholeté ukotvení v sociální praxi. Jako vědní obor se ale etablovala až v posledních sto letech. Tím chceme říci, že sociální pedagogika se odjakživa odrážela spíše od sociální praxe a tudíž musela reagovat na dynamické změny v daných historických obdobích. Vrátime-li se k úvaze o validitě vědeckých definic, pak lze navrhnout cestu, jak k těmto definicím přistupovat. Zvolené definice je nutné rozvést a usadit do teoretických konceptů různých autorů. Tyto koncepty vznikaly na základě analýzy každodenní sociální reality, což tvoří tmelící prvek pro hledání významů samotných konceptů a také významů mezi těmito koncepty. Tmelícím prvkem je tak osobní zkušenost každého aktéra se sociální realitou, ve které zvýznamňuje existenci sociální pedagogiky. V takto nastaveném vnímání je možné využít například myšlenek Komenského nebo Velinského, ačkoli svá díla psali v jiné době. Jejich úhel pohledu považujeme za součást paradigmatu vědění (nejen) sociální pedagogiky, které lze pomocí analogie aplikovat napříč staletími na aktuální dění. Výklad popisující definice sociální pedagogiky, které jsou ukotvené v činnosti sociálních pedagogů jako akademiků nebo sociálních pedagogů jako praktikujících edukačních pracovníků, tak stojí na

permanentní negociaci mezi různými sociálními aktéry. Podstatnou proměnnou tvoří dominantní i alternativní diskursy, které pomocí diskursivních pravidel, norem a institucí stvrzují platnost konkrétního vědění, například odborné definice.

Ve druhé kapitole jsme se vydali cestou prohloubení odborných pojmů pomocí teoretických konceptů vybraných, převážně sociálně vědních autorů. Tímto postupem docházelo k dalšímu navázání nových odborných pojmů na původní odborné pojmy, vyskytující se v definicích sociální pedagogiky v první kapitole této práce. Vztahy mezi takto propojenými odbornými pojmy představují pro sociální pedagogiku inspiraci k případným novým náhledům a ukotvením předmětů bádání tohoto relativně mladého vědního oboru. Je podstatné připomenout, že cílem výkladu v prvních dvou kapitolách této habilitační práce nebylo vytvořit pojmovou analýzu, ale předložit interpretativní prostor pro zvýznamnění použitých odborných pojmů a na jejich propojení s teoriemi, popisujícími a vysvětlujícími komplexnost sociální reality v oblasti edukace. Jedním ze základních pilířů tmelících náš výklad byl jazyk chápaný jako nástroj sociálního sdílení. Základní tezí jazyka je rozhovor jako prostředek uchování skutečnosti. V dialogu dochází k přenosu objektivizované řeči do vědomí jedince (lingvistická socializace). V tomto bodě dochází skrze porozumění k utváření sociální soudržnosti mezi lidmi. Pedagogický dialog není primárně chápán jako nápravný nástroj k řešení konfliktů a udržování kázně, ale jako nástroj pro uznání různorodých identit jedinců a utváření jejich pocitu nalezení bezpečného domova. Funkce sdělování informací v rámci rodinné nebo školní socializace dětí tak místo vštěpování pouček o životě, směřuje prioritně ke sdílení identit a pocitu přijetí ostatními. Pokud sdílíme různorodé identity, pak se stáváme členy komunity nebo společenství a tím naplňujeme podstatu sociální inkluze.

Ve třetí kapitole jsme svůj zájem zaměřili více na přechod do edukační praxe. Sociální pedagogiku považujeme za vědní obor s obrovským potenciálem pro sociální realitu díky jejímu předmětu bádání, zaměřenému na analýzu prostředí a následné pedagogické optimalizaci tohoto prostředí. Zde spatřujeme přínos sociální pedagogiky pro současné kurikulární a sociální reformy ve vzdělávací politice, spojené se sociální inkluzí. Inkluzivní mechanismy považujeme za běžnou a historicky doložitelnou součást edukace, které se v rámci sociálních, politických a kulturních kontextů různě prosazovaly. V našem chápání je sociální inkluze přístupem k pedagogické interakci, založeným na myšlence rovného a spravedlivého principu pro všechny. Tento přístup je podle našeho názoru stěžejním

východiskem sociální pedagogiky. Tato skutečnost byla důvodem, proč jsme nejprve pomocí odborných zdrojů vysvětlili současná inkluzivní pojetí v edukaci a odborné pojmy, jakými jsou inkluzivní vzdělávání nebo inkluzivní pedagogika. Jádrem výkladu ve třetí kapitole se stal popis klíčových strategických a kurikulárních dokumentů v české vzdělávací politice. Výběr dokumentů fungoval podle kritéria zastoupení cílových požadavků a opatření v rámci sociální inkluze do škol. Jsme přesvědčeni, že závazné dokumenty, produkované na úrovni vzdělávací politiky, určují oficiální a tím i mocensky podporovanou strategii vývoje vzdělávání v ČR. Lze konstatovat, že dominantní diskursy korespondují s požadavky ve strategických vzdělávacích dokumentech. Je vhodné si položit otázku, jak výrazná je implementace požadovaných cílů a opatření ve strategických vzdělávacích dokumentech do edukační a sociální reality? Zastávají konkrétní školští aktéři spíše souhlasná nebo odporující stanoviska vůči oficiálnímu vzdělávacímu proudu? Podle našeho názoru se realizace kurikulárních reforem vždy „láme“ až na konkrétní interpersonální úrovni edukace mezi pedagogem a žákem, či jeho rodičem. Přijetí, či odmítnutí, případně neznalost kontextu vzdělávací politiky v myslí školských aktérů, tak tvoří významný zdroj naplnění nebo nenaplnění vzdělávacích cílů. Logicky jsme tak empirickou část této habilitační práce ukotvili do analýzy a interpretace žité edukační reality z pohledu informantů.

Ve čtvrté, empiricky zpracované kapitole, byli informanty výzkumu pedagogičtí pracovníci z romských škol, romské matky, romští studenti SŠ. Čtvrtý zdroj výzkumných dat tvořily výpovědi autorů a autorek článků v týdeníku Učitelské noviny za období 2010-2020. Čtvrtá kapitola byla provázaná s předchozími kapitolami logikou výkladu. Odborné pojmy tvořící definice vědního oboru Sociální pedagogika, byly postupně v jednotlivých kapitolách ukotveny prostřednictvím akademických teorií, závazných strategických dokumentů ve vzdělávací politice a replikami školských aktérů z každodenní sociální reality. Domníváme se, že tímto postupem jsme mohli relativně úspěšně naplnit potenciál zvolené metodologie, reprezentované nástroji diskursivní analýzy. V našem sociálně vědním výzkumu se částečně podařilo realizovat i prvky tzv. emancipativního výzkumu. Sociálně konstruktivistická podstata diskursivní analýzy nabídla vidění sociální reality jako výsledku negociace mezi aktéry. Identity jedinců, spojené s jejich sociálním znevýhodněním (například u některých Romů v české společnosti), byly v rámci emancipativního výzkumu dekonstruovány samotnými romskými informanty. Výzkum tak plnil i funkci sociálně kritického uvědomění participujících informantů.

V kontextu aktuálně probíhajících školských změn spojených s inkluzí, se nám pomocí diskursivní analýzy podařilo rozkrýt nejen výpovědní prostor utvářející konstrukci romský žák jako žák se sociálním znevýhodněním, produkovaný zástupci jednotlivých institucí, ale i způsoby ideologického působení mocenských diskursů na veřejné mínění (například čtenářů Učitelských novin). Aktuální polemika mezi zastánci a odpůrci realizace sociální inkluze v českém školství je v našem výzkumu nahlížena optikou procesu přerazování romských žáků do či z bývalých ZŠ praktických, resp. jejich setrvání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Institucionální diverzitu zastupují zejména učitelé, vychovatelé v ústavní péči, psychologové, speciální a sociální pedagogové, ale i představitelé neziskových organizací, profesních sdružení nebo zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Edukace romských dětí jako dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je v UN konstruována jako resort speciálních pedagogů, psychologů a poradenských pracovníků. Tato skutečnost se promítá do tvorby diskursivního pole, ve kterém zástupci tábora speciálních pedagogů v UN považují selekci romských žáků v ČR za adekvátní vzhledem k rodinné socializaci těchto dětí a k jejich odlišnému sociokulturnímu kontextu žité reality. Z výše popsaného výkladu vyplývá poznatek, že ten, kdo produkuje mediální sdělení, zároveň produkuje názory veřejného mínění. Spousta příjemců (čtenářů) považuje mediálně prostředkovanou realitu za pravdivou. Přínos našeho textu spatřujeme v rozklíčování argumentačních vzorců mluvčích hájících zájmy svých institucí, čili, jak je sociální realita konstruována v zájmu mocenských cílů jednotlivých institucí a jak je tato sociální realita podpořena a stvrzena věděním. Produkované věděním o edukaci romských žáků je tak nahlíženo z úhlu mocenského prolínání diskursů, kterými se utváří ideologické kolbiště mezi zastánci a odpůrci změn v českém školství. V souladu s Foucaultem je věděním v tomto případě produkováno jako nástroj sociální moci.

Na tuto habilitační práci je možné se podívat i z pohledu myšlenek komentujících současná paradigmatu postmoderní vědy. V souladu s názory Hubíka, které vyslovil v rámci publikace Sociologie věděním (1999), dochází ke zpochybnění univerzální platnosti moderního věděním ve smyslu vývoje vědy směrem ke specializaci, virtualizaci a uzavřenosti (nepropojenosti) současného věděním. Paradoxně se tak děje v éře hypertextových odkazů a virtuálních prostorů s neomezenou kapacitou dat. Nárůst technokracie, tlak na výkon, větší možnosti dohledatelnosti dat a usilování o stále vyšší přesnost vědeckého poznání vytváří nové formy nejistoty (Harrington a kol., 2006). Věděním je platné v určitém čase a prostoru, věděním není nikdy univerzální „stejně jako není univerzální výraz univerzální“ (Hubík, 1999:

202). Specializace vědění chrlí množství informací a proto je podle našeho názoru nutné propojit sféry činností jednotlivých profesních (školských) aktérů a jejich ukotvení v konkrétních situačních kontextech. Vědění je produktem úrovně sociální komunikace, nikoli odrazem fyzické reality, kterou lze prognostikovat. Vědění lze zkoumat jen analýzou „intersubjektivní komunikace, v níž se proces poznávání odehrává“ (Hubík, 1999: 203). Je otázkou, do jaké míry se vědění předává a do jaké míry se vědění konstruktivně utváří? Nárůst informační vizualizace a z toho vycházející zprostředkované interpretace nese riziko opuštění kontextu sledovaných událostí. V případě pedagogických věd je rizikem absence prožitků studujících jedinců na cestě k vědění a schematizace předávání zjednodušených pravd o sociální realitě. Selektce vědění je důsledkem mocenských a ekonomických zájmů. Každé vědění vzniká v kulturním kontextu, ve kterém je ukotvený jeho význam. Vztah kulturních produktů a statků na jedné straně a způsobů předávání vědění o kultuře na druhé straně, je důležité po Goffmanovsku vnímat na úrovni interpretovaných a interpretovatelných závěrů. Vědění oboru Sociální pedagogika by podle našeho názoru mělo vznikat na úrovni etnograficky získaných dat ze sociální reality.

Výzkumná data nelze oddělit od interpretačního kontextu, protože přijdou o svůj význam. Pozitivistické čištění od hodnot by mělo být spíše nahrazeno porozuměním na rovině vyznávaných hodnot. Vědění je směnou vykomunikovaných poznatků, na technologiích založeném předávání know-how. Užitečnou hodnotu vědění, jak lze doložit na fungování sociálně prospěšných Společností v době osvícenství, vystřídala hodnota tržní. Dříve zkoumaný řád skutečnosti je vystřídán mediální simulací skutečnosti (Baudrillardovo simulakrum, 1981) a řádem hyperreality. Ve Foucaultově duchu věda zkoumá genealogii simulací reality „...dnes média pouze a jen vyjevují, tj. montují, strhávají, vyzývají, žádají, shrnují. Tento proces legitimizují odkazem na stejný proces v jiných masmédiích. Pokud možno na té nejjednodušší komunikační bázi, nabízejí primitivní volbu mezi protiklady stále jednodušší komunikace...vědění se mění v know-how“ (Baudrillard, 1983: 123, in Hubík, 1999: 205). V kurzu jsou komunikativní kompetence a podpora alternativních diskursů v oblasti volného času, vzdělávání, bydlení, kvality života, stravování apod. „...na pořadu dne je i umění posoudit alternativní možnosti tvorby vědění a zacházení s věděním, které dominantní proces modernizace vylučuje. Především s věděním které produkují (nebo mohou produkovat) marginální skupiny nebo subkultury“ (Hubík, 1999: 205). V tomto smyslu považujeme teoretická východiska a předmět bádání oboru Sociální pedagogika za

progresivní a aktuálně i nabízející alternativy, jak koncipovat nejen vědění v rámci školské politiky, ale i jak nastavit úroveň interpersonálních vztahů vycházejících ze sdílené sociální distribuce vědění.

Motto: Morální vyspělost společnosti je závislá na kvalitě komunikačních procesů mezi jedinci reprezentujícími rozdílné instituce. (inspirace od Meada)

1. Polemika: kontextualita a ideologie sběru, analýzy a interpretace dat, diskuse nad výsledky, popis průběhu výzkumu, paradigma křesťanského civilizačního okruhu založeného na vině a obětování se.
2. Doporučení k inkluzi: hlavní tíhu nesou učitelé, je na nich, jak inkluzi pojmu (model akademik odborník na vědu – viz Zilcher?, model sociální pracovník, model rodinný příslušník), jde o ideologická východiska inkluze – Měním žáka nebo prostředí?

Seznam zdrojů

- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Ashmore, M., & Reed, D. (2001). Nevinnost a nostalgie v konverzační analýze: dynamické vztahy mezi nahrávkou a jejím přepisem. *Biograf*, 25, 3–23.
- Auer, P., & Nekvapil, J. (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Austin, J. L. (2000). *Jak udělat něco slovy*. Filosofia.
- Bakošová, Z. (2008). *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Univerzita Komenského.
- Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1997). Rhetorical and discursive analysis. How families talk about the royal family. In N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (s. 39–54). Hove: Psychology Press.
- Bláha, A. I. (1927). *Problémy lidové výchovy: její pojem, úkoly a předpoklady*. Masarykův lidový ústav.
- Bláha, A. I. (1927). *Sociologie dětství*. Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě.
- Bláha, A. I. (1933). *Dítě a prostředí*. Státní nakladatelství.
- Bláha, A. I. (1941). *Dnešní krise rodinného života* (Druhé opravené a doplněné vydání). Unie
- Blümlová, D. (Ed.). (2003). *Čeněk Zibrt a kulturní historie: studie a materiály : [z vědeckého symposia konaného ve dnech 25.-26. května 2002 v Kostelci nad Vltavou v rámci prvního ročníku Zibrtova Kostelce*. Jihočeská univerzita, Historický ústav.
- Booth, T and Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy: úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. L. Marek.
- Cuddy, A. *Ideas worth spreading*. TED talk.
- Derrida, J. (1993). *Texty k dekonstrukci: Práce z let 1967-72 ; Z franc.orig.sest.Miroslav Petříček jr*. Archa.
- Dilthey, W. (1901). *Uvedení ve vědy duchové: pokus položit základ ke studiu společnosti a dějin*.
- Dreyfus, H. L., Rabinow, P., & Foucault, M. (2002 [i.e. 2010]). *Michel Foucault: za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Herrmann.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Eribon, D. (2002). *Michel Foucault 1926-1984*. Academia.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Text analysis for social research*. London: Routledge.
- Faucher, F., & Bakule, F. (1999). *František Bakule: enfant terrible české pedagogiky*. Portál.
- Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Mladá fronta.
- Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Český spisovatel.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I: vůle k vedení*. Praha: Herrmann & synové.

- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Herrmann.
- Freire, P. (1996) *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.
- Froschauer, U. (2002). Artefaktanalyse. In S. Köhl & P. Strodtolz (Eds.), *Methoden der Organisationsforschung* (s. 361–395). Reinbek: Rowohlt.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I: nárys filosofické hermeneutiky*. Triáda.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructivist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist* 40(3), 266-275.
- Goffman, E. (2003). *Stigma: poznámky k problému zvládnání narušené identity*. Sociologické nakladatelství.
- Goffman, E. (2018). *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Portál.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Grada.
- Harré, R., & Gillett, G. (2007). *Diskurz a mysl*. IRIS.
- Harrington, A. (2006). *Moderní sociální teorie: základní témata a myšlenkové proudy*. Portál.
- Henriques, J. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation, and subjectivity*. London: Psychology Press.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Masarykova univerzita.
- Homoláč, J. (2009). *Internetové diskuse o cikánech a Romech*. Praha: Karolinum.
- Hopf, A. (2001). *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole*. Univerzita Karlova.
- Horkheimer, M. (2001). Tradiční a kritická teorie. *Aluze*, 4(1), 74–106.
- Horkheimer, M., & Marcuse, H. (2003). Filosofie a kritická teorie. *Filosofický časopis*, 51(4), 617–638.
- Hroncová, J., Emmerová, I., & Kraus, B. (2008). *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Hrubec, M. (2003). Horkheimer a Marcuse: tvůrci programových tezí kritické teorie. *Filosofický časopis*, 51(4), 592–616.
- Hubík, S. (1999). *Sociologie vědění: základní koncepce a paradigmatá*. Sociologické nakladatelství.
- Chouliarakis, L. & N. Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.
- Janák, D. (2009). *Hodnoty a hodnocení v sociologii Inocence Arnošta Bláhy: studie z dějin klasické české sociologie*. Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav.
- Jäger, S. (2009). *Kritische Diskursanalyse*. Münster: Unrast.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE.
- Jůzl, M. (2017). *K tradicím české sociální pedagogiky (Vydání I)*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika (Vyd. 2)*. Portál.
- Keller, R. (2007). *Diskurs-forschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2013). *Doing discourse research. An introduction for social scientists*. Los Angeles: Sage.
- Klapko, D. (2012). *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

- Klapko, D. (2016). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, Brno: MU 26(3), s. 379-414.
- Klapko, D. (2017). *Výzkumný exkurz do edukace romských žáků*. Masarykova univerzita.
- Klapko, D., & Remsová, L. (2014). *Výzkumný exkurz do diskursů o Romech*. Masarykova univerzita.
- Klemperer, V. (2001). *I will bear witness: A diary of the Nazi years*. New York: Modern Library. (česky: Klemperer, V. (2003). *Jazyk Třetí říše - LTI: poznámky filologovy*. H & H.)
- Knotová, D. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Masarykova univerzita.
- Köglér, H.-H., Balon, J., & Hrubec, M. (Eds.). (2006). *Kultura, kritika, dialog*. Filosofia.
- Komenský, J. A., Sedláček, M. (Ed.). (2008). *Jana Amosa Komenského Všenáprava: (Panorthosie) : všeobecné porady o nápravě věcí lidských* (2. vyd, Část šestá). Soliton.
- Kozlík, J. (1996). *Aktuální historie: kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939*. Muzeum Komenského.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (Vyd. 2). Portál.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Kraus, J. (2008). *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Karolinum.
- Kusá, Z. (1993). Garfinkelov „Rušivý experiment“ vo výuke sociológie. *Sociológia*, 25, 1-2, s. 95-103, in Šubrt, J. (2008). *Soudobá sociologie* (II, (Teorie sociálního jednání a sociální struktury). Karolinum.
- Květoňová-Švecová, L., Strnadová, I., & Hájková, V. (2012). *Cesty k inkluzi*. Karolinum.
- Laca, S. (2019). *Sociálna pedagogika*. Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
- Laclau, E., & Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony and socialist strategy: toward a radical democratic politics*. London, Verso. (česky: Laclau, E., & Mouffe, Ch. (2014). *Hegemonie a socialistická strategie: za radikálně demokratickou politiku*. Karolinum.
- Lapčík, M. (2009). Diskurs jako téma diskursu: O diskursu bez Habermase i bez Foucaulta? Poznámky ke konceptualizaci pojmu. In: Foret, M. – Lapčík, M. – Orság, P. (eds.): *Kultura– Média–Komunikace 1/2009. Spektákl, mizející realita a (ne)bezpečí informací, diskurs(y) o diskursu*. Olomouc: Univerzita Palackého. (s. 93–116).
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova univerzita.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Liessmann, K. P. (2011). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Academia.
- Lorenzová, J. (2001). Sociální pedagogika jako pomáhající disciplína. *Pedagogika*, 51(3), 292-298.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Lueger, M. (2004). *Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse*. Wien: WUV-Univ.
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Madzia, R. (2014). *George Herbert Mead: tělo, mysl a svět*. Triton.

- Machová, S., & Švehlová, M. (2001). *Sémantika & pragmatická lingvistika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Portál.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2016). *Strom poznání: biologické základy lidského rozumu*. Portál.
- Mead, G. H. (2017). *Mysl, já a společnost*. Portál.
- Mühlpachr, P. (2011). *Sociální pedagogika II*. Institut mezioborových studií Brno.
- Navrátilová, A. (2013). *Nerovný vývoj světa a rozvojová teorie*. Masarykova univerzita.
- Nekvapil, J. (1999–2000). Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář*, 10(3), 80–87.
- Nekvapil, J. (2000-2001). Sociální kategorizace v interkulturním kontaktu: základní výklad, cvičení a diskuse dvou scén z podnikové komunikace. *Češtinář*, 11(2), 38-52.
- Nekvapil, J. Leudar, I. (2006). Prezentace událostí 11. 9. 2001: Bush, bin Ládin a jiní v interakci. *Sociologický časopis*, 42(2), 353-378.
- Nekvapil, J., & Leudar, I. (2002). Sekvenční struktury v mediálních dialogických sítích. *Sociologický časopis*, 38(4), 483–500.
- Nohejl, M. (2001). *Lebenswelt a každodennost v sociologii Alfreda Schütze: pojednání o východiscích fenomenologické sociologie*. Sociologické nakladatelství.
- Palounková, Z., & Joklíková, H. (2017). *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Technická univerzita v Liberci.
- Palouš, R. (1992). *Komenského Boží svět*. SPN.
- Pastieriková, L., & Regec, V. (2017). Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In Šmelová, E., Suralová, E., Petrová, A. a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Univerzita Palackého, s. 11-21.
- Pecha, L. (1999). *Krutá poema: Makarenko jak ho neznáme*. Doplněk.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. London: Sage.
- Pokorný, P. (2006). *Hermeneutika jako teorie porozumění: od základních otázek jazyka k výkladu bible*. Vyšehrad.
- Potter, J. (2003). *Discursive Psychology: Between Method and Paradigm*. SAGE.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R. Harré, & L. V. Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (s. 80–92). London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2004). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Prokopová, K., Orságová, Z., & Martinková, P. (2014). *Metodologie výzkumu v oblasti kritické analýzy diskurzu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník* (3., rozš. a aktualiz. vyd). Portál.
- Přadka, M. (1970). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Univerzita J.E. Purkyně.
- Přadka, M. (1978). *Výchova a prostředí*.
- Příhoda, V. (1931). *Školská reforma: Polemické stati*. Orbis.
- Ricoeur, P. (1997). *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. Archa.

- Ricoeur, P., & Rejchrt, M. (1993). *Život, pravda, symbol* (2. upr. vyd). Institut pro středoevropskou kulturu a politiku.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions, Emotions*. Oxford University Press
- Robertson, K. Do schools kill creativity? TED talk.
- Röhrich, A. (2008). *Ideologie, jazyky, texty: analýza a interpretace textů Rudého práva z roku 1953 a 1975 a Práva z roku 1997*.
- Řezníček, M., & Poláčková, V. (2004). *Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence. Distanční text*. Jihočeská univerzita.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Saussure, F. de. (2007). *Kurs obecné lingvistiky* (Vyd. 3., upr., V nakl. Academia 2). Academia.
- Searle, J. R. (2007). *Rečové akty: esej z filozofie jazyka*. Kalligram.
- Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Grada.
- Seligman, M. E. P. (2015). *Oprávdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi* (Vydání druhé). Ikar.
- Schegloff, E. A. (1977). Identification and recognition in interactional openings. In I. de Sola Pool (Ed.), *The social impact of the telephone* (s. 415–450). Cambridge: The MIT Press.
- Schneiderová, S. (2015). *Analýza diskurzu a mediální text*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Schoenebeck, H. von. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Univerzita Pardubice.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 51–80). Sage Publications, Inc.
- Soják, P. (2020). Sociální pedagogika a volný čas. *Pedagogická orientace*. (v tisku).
- Stark, S. (2006). *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Šanderová, J. (2000). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Karolinum.
- Šanderová, J., & Šmídová Matoušová, O. (2009). *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Štech, S. (2015). Proč se kritizuje PISA? *Pedagogická orientace*, Brno: MU, 25(4), 605-612.
- Šubrt, J. (2008). *Soudobá sociologie* (II, (Teorie sociálního jednání a sociální struktury). Karolinum.
- Šubrt, J., & Balon, J. (2010). *Soudobá sociologická teorie*. Grada.
- Švarcová-Slabinová, I. (2005). *Základy pedagogiky*. Vydavatelství VŠCHT.
- Tannenbergerová et al, (2015). *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*. UJEP.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture : critical social theory in the era of mass communication*. Stanford: Stanford University Press.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.
- Tůma, F. (2017). *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Masarykova univerzita.

- Urbánek, T. (2003). *Psychosémantika: psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. Pavel Křepela.
- Van Dijk, T. (2011). *Discourse and Ideology*, in van Dijk, T. *Discourse Studies* (vyd. 2). Sage.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing to social semiotics*. London: Routledge
- Váňová, R. (1995). *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma): vědeckoinformační bulletin pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Univerzita Karlova.
- Velínský, S. (1927). *Individuální základy sociální pedagogiky*. Společnost nových škol.
- Vico, G. (1991). *Základy nové vědy o společné přirozenosti národů*. Academia.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči* (Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Portál.
- Walzer, M. (2000). *Interpretace a sociální kritika*. Filosofia.
- Willig, C. (2005). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Maidenhead: Open University Press.
- Winch, P. (2004). *Idea sociální vědy a její vztah k filosofii*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání* (2. upr. vyd). Filosofia.
- Wodak, R. (2008). *Politics as usual: The discursive construction and representation of politics in action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods for critical discourse analysis*. London: Sage.
- Young, I. M., & Uhde, Z. (eds.). (2010). *Proti útlaku a nadvládě: transnacionální výzvy politické a feministické teorii*. Filosofia.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Academia.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Dokumenty:

- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018* (2015a). MŠMT.
- Antidiskriminační zákon: komentář*. (2010). C.H. Beck.
- Deklarace práv dítěte*. ([asi 1979]). Úřad OSN pro veřejné informace.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. (2015b). MŠMT.
- Doporučení ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. (2018). Ombudsman. Dostupné z <https://www.ochrance.cz/aktualne/tiskove-zpravy-2018/cesta-ke-spolecnemu-vzdelavani-romskych-a-neromskych-deti/>
- Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. (2012). OECD. Dostupné též z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Evropská sociální charta: [Turín, 8.10.1961]*. ([1993]). Aries.
- Evropská úmluva o ochraně lidských práv*. Dostupné z: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf
- Felcmanová, L., & Habrová, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Gabal, I., Višek, P. (2010). *Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení*. Socioklub.
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. (2020). MŠMT. (pracovní verze).
- Informační centra pro mládež v ČR*. (2010). Národní institut dětí a mládeže. Klíče pro život.

- Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J. (2015). *Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče : Česká republika*. [Nadace Open Society Fund].
- Kodým, M. (1991). *Úmluva o právech dítěte: přijata v New Yorku 20.listopadu 1989*. Teofakt.
- Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18*. (2018). ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
- Madridská deklarace o diskriminaci*. Dostupné z: [https://nrzp.cz/2011/01/05/madridska-deklarace/Mezinárodní_pakt_o_hospodářských_sociálních_a_kulturních_právech“\(1966\)](https://nrzp.cz/2011/01/05/madridska-deklarace/Mezinárodní_pakt_o_hospodářských_sociálních_a_kulturních_právech“(1966)). Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. (2001). Tauris.
- Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání*. (2014). EASIV.
- PISA 2015 Results (Volume II). Policies and Practices for Successful Schools*. (2016). OECD. Dostupné z <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Prohlášení ze Salamanky (1994)*. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>
- Překonávání školního neúspěchu v ČR: Zpráva o průběhu veřejné diskuze a výstupů výzkumu postojů odborné veřejnosti*. (2013). ČŠI. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolniho-neuspechu-v-CR/Zverejneni-Zpravy-o-prubehu-verejne-diskuze-avyzk>
- Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. (2012). OECD. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolniho-neuspechu-v-CR/Rovnost-a-kvalita-ve-vzdelavani-Podpora-znevychodne>
- Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání* (2018). Ombudsman. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/diskriminace/doporuceni/>
- Standardní pravidla rovných příležitostí pro osoby s postižením*. Dostupné z: <https://www.helpnet.cz/aktualne/standardni-pravidla-pro-vyrovnvani-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim>
- Straková, J. (2010). *Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů*. Sociologický časopis 46(2):187-210.
- Straková, J., Greger, D. (2013). *Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium*. Orbis Scholae, 7(3):73-85.
- Strategie sociálního začleňování 2014-2020*. (2014). MPSV.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). MŠMT.
- Svobodová, M., Scheu, H. C., & Grinc, J. (Eds.). (2019). *Listina základních práv Evropské unie: deset let v praxi - hodnocení a výhled*. Auditorium.
- Šojdrová, M., Bařinková, Z., Borkovcová, I., Dlouhý, R. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. ČŠI.
- The future of education and skills. Education 2030*. (2018). OECD.
- Trends Shaping Education 2019*. (2019). OECD. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/trends_education_2019-en
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol*. (2011). Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Vokáč, P. (2016). *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (6., přepracované vydání). Resk, spol. s r.o.
- Všeobecná deklarace lidských práv: Valné shromáždění Spojených národů, 10. 12. 1948*. (1969). Kruh.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2017-2018. Česká školní inspekce.
Zvyšování úspěšnosti všech žáků – Kvalita v inkluzivním vzdělávání. (2012). EASIV. dostupné z:
<http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4ALconference-report.pdf>