

Etnická, kulturní

a sociální odlišnost

a její vnímání žáky**a studenty ZŠ a SŠ**

Rasismus, tolerance, odlišnost, diskriminace, soužití, xenofobie, politická korektnost, šikana, jinakost, nenávisť, multikulturalita apod. nejsou pouze obecnými termíny, ale tvoří součást každodenní reality, kterou zakouší i žáci a studenti ZŠ a SŠ. Jak se s touto realitou vyrovnávají? Dílčí odpověď na tuto otázku nabízejí následující řádky.

V současnosti vede odborná i laická veřejnost mnohdy vášnivé koncepční spory o pojetí multikulturalismu, o přístupech k multikulturní výchově, integrační politice atd. Fakt, že i v České republice žije spolu mnoho jednotlivců, ale i skupin s různou kulturou, lze zpochybnit jen těžko. V budoucnu bude tento stav navíc ještě výraznější. Je proto povinností dnešních rodičů i školy připravit děti na takový svět a na skutečnost, že se ve svém životě budou setkávat s lidmi rozdílných kultur i s lidmi z odlišného sociálního prostředí. Jistě není třeba vykreslovat takovou skutečnost jen a pouze idylicky a optikou růžových brýlí. Pokud ovšem na přípravu na život v kulturně heterogenní společnosti rezignujeme, tak hrozí, že počet jedinců vidících řešení problému soužití různých kultur v násilné segregaci nebo dokonce fyzické likvidaci bude jen a jen růst. Ambicí tohoto příspěvku není nabídnout snadné řešení sporů týkajících se multikulturality, ale poskytnout alespoň částečný vhled do každodenní reality žité žáky a studenty ZŠ a SŠ, respektive skutečnosti, jak oni sami vnímají různé odlišnosti ve svém okolí (etnické, kulturní, společenské, statusové aj.). Pedagogickým i poradenským pracovníkům by tento pohled do multikulturního světa dětí měl pomoci v jejich každodenní praxi.

Děti z etnických menšin

Na úvod se zaměříme na to, jak děti z etnických menšin vnímají v dětském kolektivu samy sebe, a také na to, jak jsou ony tímto kolektivem vnímány. Hned na počátku je třeba vyzdvihnout, že podle získaných dat neexistuje v této oblasti závažný problém (kromě jediné výjimky, které se budeme věnovat dále). Děti z etnických menšin se cítí plně integrovány do kolektivu svých vrstevníků a stejně tak i jejich okolí je nevnímá podle toho, zda jsou Vietnamci, Arméni, Rusové atd., ale podle jejich osobních rysů a charakteristik. Tento poznatek je velmi důležitý, protože děti tímto přístupem k ostatním etnikům vystupují ze vzorců stereotypního vnímání. Bohužel poměrně častou praxí je, že výuka multikulturní výchovy je pojata jako snaha

seznámit žáky s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. To sice samo o sobě nemusí být špatně, dokonce to může být i zajímavé a v mnoha ohledech takový způsob výuky žáky jistě i baví; samozřejmě je důležité seznámit se s některými základními reáliemi jiných kultur, s nimiž sdílíme stejný prostor. Ovšem pokud takový přístup k výuce použijeme bez dalších doplňků, dosáhneme pouze jakéhosi „zoo efektu“, tj. stavu, kdy žákům sdělíme: „Tak děti, toto je Vietnamec, rád jí to a to, rád dělá to a to a u něj doma to vypadá tak a tak.“ V podstatě se takový přístup příliš neliší od exkurze v zoologické zahradě. Pokud výuka opravdu sklouzne k tomuto výhradně deskriptivnímu výkladu, vyvstává velké nebezpečí uvíznutí ve stereotypních představách a úsudcích a v jejich přenosu na žáky. Ti potom o svém spolužákovi neuvažují jako o svébytné lidské bytosti, ale jako o objektu typu „Vietnavec“.

Přes výše uvedené samozřejmě existují v dětských kolektivech dílčí problémy, které si zasluhují naši pozornost. Fakt, že jsou děti z etnických menšin vnímány jako integranční součást kolektivu, se totiž vztahuje zejména k vyšším ročníkům ZŠ a zcela pak odpovídá situaci na gymnáziích. V nižších ročnících ZŠ se příslušníci menšin často setkávají s narážkami na svůj vzhled, případnou špatnou výslovnost apod. Běžné jsou například narážky a posmívání jako „čínský zelí, ňaň, mařían atd.“. Jelikož se podobné invektivy objevují hlavně u mladších dětí, je pravděpodobné, že jde o reakci na první setkání s něčím neznámým, cizím. V tomto směru zaostávají hlavně rodiče dětí, kteří je na tyto první střety s neznámým nepřipraví. V momentě, kdy ale děti mají možnost dlouhodobějšího styku s vrstevníkem z jiného etnika, tyto invektivy mizí a důležitost dělení podle etnického klíče ustupuje do pozadí.

Děti z etnických menšin mají negativní zkušenosti nejen z nižších tříd ZŠ, ale také naopak ze setkání se staršími generacemi. Jeden příklad za všechny – příhoda patnáctileté Vietnamky z MHD: „Jednou jsem nastupovala do autobusu a chtěla jsem si sednout. Chtěla jsem si sednout k jedné paní, která vedle sebe měla volné místo.

Už jsem si sedala, ale všimla jsem si, že si paní schválně položila tašku na vedlejší sedadlo. Slušně jsem ji požádala, jestli bych si nemohla sednout, a ona dělala, že neslyší a nevidí. Sedla jsem si tedy za ni a uviděla jsem, jak po mém odchodu dává tašku pryč ze sedáčky. Tato příhoda se mě dotkla, protože si nemyslím, že vypadám nějak nebezpečně nebo jakkoliv nevychovaně.“

Vnímání Romů

Podstatně závažnější problém představuje skutečnost, že výše zmíněná bezproblémová integrace jiných etnik do kolektivu se nevztahuje na Romy. Zatímco všechny oslovené děti znaly a měly za kamarády alespoň někoho z řad Vietnamců, Rusů, Ukrajinců, Italů, Arménů nebo černochů atd., nikdo z nich neměl za kamaráda Roma a jenom naprosté minimum alespoň nějaké romské dítě znalo „od vidění“. Tuto skutečnost lze jistě přičíst i faktu, že na školách, kde průzkumy probíhaly, studovalo jenom minimum Romů, ovšem značně rezervovaný postoj k romskému etniku vyplýval i z dalších otázek.

Například na otázky Co myslíš, že by dělali tvoji rodiče, kdybys začal/a chodit s Romkou/Romem? Jak myslíš, že by na to reagovalo Tvoje okolí? děti odpovídaly tak, že jejich bytí na první pohled pozitivní odpovědi obsahovaly negativní konotace: 1) Nejdřív, kdyby nepoznali, že je hodný, milý, spolehlivý, by nebyli zrovna nadšeni. 2) Pokud by se nejednalo o nějakého zločince, narkomana, alkoholika, měl by příjemné vystupování, byl by z pořádné rodiny, samozřejmě je vzdělání a případně společenské postavení atd., mě rozhodnutí by bylo respektováno. 3) Nevím, jestli bych jim to řekla. Ze začátku nejspíš ne... Kdybych si byla jistá, že je slušný, bezproblémový, a on jim to dokázal, tak by jim to asi ani nevadilo. Taťkovi možná ano a mamce nevím. 4) Řekli by asi něco ve smyslu, že pokud ho mám opravdu ráda, tak ať, i když by mi to nejspíš i rozmlouvali. Určitě by následovala přednáška o tom, ať se nepletu do nebezpečných věcí, a kdyby mě o něčem přesvědčoval nebo přemlouval, tak abych zachovávala zdravý rozum.

Tyto odpovědi jasně ukazují vědomí dětí, že by vůči Romům neměly být předpojaté, avšak zároveň četné negativní charakteristiky, jež jsou romskému etniku běžně přisuzovány. Opatrný přístup k možnosti partnerství s Romem či Romkou, který vyplynul z předpokládaných reakcí rodičů, se naplno projevil, pokud se do něj zahrnuly reakce okolí: 1) Ale okolí, toho bych se v tomhle případě docela bála, protože mám zkušenosti se skinheady a ti nejsou zrovna určení pro čaj o páté!!! Kamarádi, na ty bych se podle mě mohla v tomhle případě spolehnout, ale to taky nemůže člověk nikdy říci na 100 %. 2) S okolím by to bylo těžší, vsadím se, že by se mi někteří začali smát nebo by se mnou i přestali kamarádit. V takových chvílích se teprve poznají praví přátelé – ti by se mě zastali. Z uvedeného plyne, že u osob, které pojí s dětmi nějaké pouto, očekávají děti alespoň jistou míru pochopení a případných reakcí se tolik neobávají. V širším měřítku si jsou ovšem zřetelně vědomy, že volba partnera romského etnika by výrazně poznamenala to, jak je vnímá jejich okolí.

Vnímání odlišnosti

Jestliže vnímání odlišnosti na základě etnicity tvoří zejména ve vyšších ročnících dělicí čáru mezi žáky a studenty, tak u odlišnosti, jako je inteligence, oblíbení, přístup k učení, zájmy, sociální či společenský status apod., je tomu zcela naopak. Podle získaných dat jsou třídní i širší dětské kolektivy značně odtaziť a někdy i nepřátelské k jedincům, kteří vybočují z obecně sdílených norem, jež jsou inherentní vnitroskupinové konformitě. Přičemž odchylka od normy nemusí být pouze negativní, ale také pozitivní. Sankcionovány jsou však většinou obě. Například jedna 17letá studentka odpověděla na otázku Máš ve škole nějakého zajímavého nebo zvláštního spolužáka? Čím se od ostatních liší? Co si o něm myslíš? následovně: „Ano, mám, liší se tím, že nikoho nepomlouvá, má stále čistý štít a nikdy jí nic nevadí, neřeší, co si o ní ostatní spolužáci myslí, a je velmi inteligentní.“ Tato odpověď je velice zajímavá, prozrazuje nám, že mnoho dětí si velmi dobře uvědomuje, co je správné, zároveň však plně reflektuje, že okolní svět se této „správnosti“ často vzdaluje a že ona „správnost“ vlastně není normou, kterou by se většina řídila. Tento fakt je velmi nebezpeč-

ný a může vést až k celkovému relativismu hodnot a naprosté ztrátě mravní integrity. Většina odchylek od normy, které studenti a žáci uváděli, byla samozřejmě negativní. Nejvíce odmítanými, a dokonce až nenáviděnými jsou podle výsledků šetření děti, které se vymykají svým přístupem k učení. Není přitom rozhodující jejich prospěch, i jedničkář může být v kolektivu oblíben, jen pro něj nesmí být škola jediným středobodem jeho života. Pokud má žák či student s výborným prospěchem i jiné zájmy než školu a je ochoten pomáhat svým spolužákům a také jim například poskytovat k opsaní své domácí úkoly, není kolektivem jakkoliv ostrakizován. Pokud však tyto nároky nespĺňuje, a navíc se podle ostatních dopouští podbízivého chování směrem k učitelům, je z něj v podstatě vyvrhel. Ve vzájemném vztahu žáků a školy, pedagogů funguje vždy vnímání distinkce „my a oni“, my žáci, oni učitelé – a to i v případě funkčních a bezproblémových kolektivů. Žák, který odpovídá tomu, co spolužáci označují za „šprta“, je tak v jejich očích na opačné straně barikády, patří k „oni“. Patnáctiletá studentka například na posledně uvedenou otázku odpověděla: „Je to jedna holka ze třídy. Miluje školu, hrozně ráda se učí, každý profesor je pro ni jako bůh. To nechápu. Nemá žádný koníček, jen se celé odpoledne učí. A při hodinách to dává dost najevo, takže ji všichni berou za šprtku a vlezdoprdelku.“ Další třináctiletá žákyně uvedla: „Šplhoun, co mu jde dobře učení, leze učitelkám do zadku, nechce dávat opisovat úkoly, nemám ho ráda už od první třídy.“ Uvedené příklady samozřejmě neznamenají, že děti opovrhují vzděláním, naopak si až překvapivě a zodpovědně uvědomují jeho potřebu. Z jejich odpovědí bylo jasné patrné, že jsou přesvědčeny o tom, že špatné vzdělání by je v jejich dospělém životě společensky i finančně znevýhodňovalo.

Kolektiv a ti, kteří do něj nepatří

V odpovědích na otázky týkající se třídního kolektivu se jako červená nit vinula neustálá deklarace toho, že ve třídě mají žáci a studenti dobrý kolektiv. Pokud tomu tak snad v některé třídě reálně nebylo, zdůrazňoval se alespoň dobrý kolektiv v rámci jednotlivých skupin třídy. Přes deklarovanou sounáležitost se však vždy našel jedinec, který do žádného kolektivu nepatřil. K takovému

jednolivci přistupují děti podle svých odpovědí v podstatě dvojím způsobem – ryze negativně a ostrakizačně, či pozitivně a altruisticky, tedy alespoň po určitou dobu. Buď si ho tedy vůbec nevšímají a nezáleží jim na něm, případně dochází až k šikaně, nebo se občas pokusí o nějakou interakci s cílem daného jedince alespoň částečně do kolektivu začlenit. V odpovědích na otázky o zajímavém či zvláštním spolužákově se například objevil příklad děvčete, které se na prvním stupni dobře učilo, ale ve vyšších ročnících začalo propadat, přestalo se bavit s ostatními a začalo se „divně smát“. Okolí tuto změnu samozřejmě zaznamenalo, ale příčiny této proměny nejen nikdo nezná, ale ani se je nikdo nepokusil zjistit. Zmíněné děvče se zkrátka samo vydělilo z kolektivu a ten tak o něj ztratil jakýkoliv zájem a neprojevil žádnou míru empatie; dívka totiž nedodržela skupinové normy, přestala být konformní, a tak pro ostatní spolužáky přestala existovat jako členka dané skupiny. Přestala náležet k „my“. Nelze však prohlásit, že žáci a studenti nemají o okolí zájem a že jsou zcela lhostejní k těm, kteří se nějakým způsobem vyčleňují z kolektivu. Například jiná studentka na tuto otázku odpověděla následovně: „Divný kluk, co se s nikým moc ne baví; jednou jsem se s ním ale zkusila dát do řeči a zjistila jsem, že je docela dobrý, a navíc si třeba o matematice s nikým tak dobře nepopovídám.“

Stejně jako v případě etnických odlišností platí i v tomto případě, že ve vyšších ročnících a na gymnáziích se tolerance k odlišnosti zvyšuje, stejně jako narůstá míra empatie a budování vlastní identity, jež umožňuje hlubší porozumění heterogenitě životních stylů a postojů a následně i jejich akceptaci. Patnáctiletý chlapec například na otázku Zažil jsi někdy, že by se na tebe ostatní dívali trochu divně kvůli tomu, jaký jsi, co máš na sobě, jak vypadáš, co děláš? odpověděl: „No, stávalo se mi to poměrně často na základní škole (např. kvůli mé zálibě v klasické hudbě), ale s přestupem na tolerantnější gymnázium to ustalo.“ V tomto případě však vedle věku hraje roli i to, že gymnaziální prostředí se od prostředí běžné ZŠ liší. Je obecně známo, že míra tolerance a otevřenosti vzrůstá spolu s inteligencí, vzdělaností a kulturně i ideově podnětným rodinným prostředím, a tyto tři predikáty jsou typické právě pro studenty gymnázií.



Sociální rozdíly jako zvláštní typ odlišnosti

Z odpovědí také vyplynulo, že děti jsou v podstatě větší míře tolerantní k odlišnostem, za které podle nich daný jedinec nemůže. Sem patří například horší finanční situace rodiny dítěte. Prakticky všichni dotázaní se shodli, že v jejich okolí se vyskytuje někdo z chudé, nebo dokonce velmi chudé rodiny. V naprosté většině se ovšem všechny odpovědi shodovaly v tom, že takový jedinec není kvůli této skutečnosti z kolektivu vyčleňován. Podle některých odpovědí za něj dokonce ostatní občas zaplatí drobnější útraty. Následující vyjádření šestnáctileté studentky dobře vystihuje většinu odpovědí na otázky Znáš někoho, kdo pochází z hodně chudé rodiny? Jak se k němu staví Tvoje okolí? „Nevím, jestli se dá říct hodně chudá, ale například kamarádka letos nejela po osmi letech na tábor, protože na to neměli peníze. Ale jinak se to na ní nedá nijak poznat (...) Vnímám to prostě tak, jak to je. Akorát, když jsem s ní třeba venku, snažím se nemluvit o drahých věcech (...)“ Velmi zajímavá byla odpověď třináctileté žačky: „Ano, znám. Nevím, zda z hodně chudé, ale z chudé určitě. No, takže okolí se k tomu staví asi tak, jako že jedna partička ze sboru, samý dilinky (blbky, pro lepší vyjasnění), na ni svedli, že ukradla mobil a asi pět tisíc korun a přitom to nebyla pravda (...) Dost dlouho se to řešilo. Pamatuju si, jak jsem se za ni postavila, protože mi jí bylo opravdu líto, ona z toho byla úplně vystresovaná; ten den jsem na sebe byla pyšná, protože takhle jsem se té partičce dilinek nikdy nepostavila.“ Toto je velmi silná odpověď; vystoupení z řady a zastání se slabšího není tak časté a vědoma si toho je i ona třináctiletá dívka, která svým činem i ve svých očích výrazně „povyrostla“. I jiná třináctiletá žákyně se podle svých slov dokáže v určitých situacích zastat spolužačky: „Ve třídě máme jednu holku, která je oproti ostatním chudší. Moc přátel nemá, ale z části si za to může sama (...) Ve třídě se chová povýšeně a jedná se svými spolužáky jako s malými dětmi, často nám rozkazuje, co máme dělat. Někdy jí kluci házejí do skříňky pomeranče a jogurty, házejí po ní křídou nebo ji pomlouvají. Za těchto situací je mi jí líto. Občas se jí proto zastanu a řeknu těm klukům, že jsou pitomí.“ Rozdíl v obou odpovědích je zřejmý a potvrzuje, že „subjektivní“ příčiny

odlišnosti jsou kolektivem mnohem více trestány než ty „objektivní“. I žákyně, která si je vědoma toho, že házet někomu do skříňky jogurt je špatné, a spolužačky se proto zastane (jasně přitom cítíme, že toto zastání rozhodně nemá takovou sílu jako v prvním případě), zároveň připouští, že si za to vlastně dotyčná může sama. Posledními příklady jsme se přiblížili k problematice šikany. V tomto směru byly zajímavé hlavně rozhovory s žáky a studenty. Nejčastější reakcí na slovo šikana, respektive na otázku Setkal/a jsi se někdy se šikanou? Pokud ano, tak z jakého důvodu?, byla většinou okamžitá proměna chování, gest, mimiky i tónu hlasu dotazovaných. Přitom nikdo z nich se o závažném případě šikany nezmínil. Většina odpovědí by se dala shrnout do věty: „Moc ne, občas má akorát někdo na někoho blbý poznámky.“ V pozdějším hovoru se však bezděky ukázalo, že šikana v třídních kolektivech opravdu nespočívá jen v „blbých poznámkách“ a případné ostrakizaci. Šikana je chápána jako špatná, avšak děje se, a proto je pro žáky jistým tabu. Skutečnost, že je šikana špatná, si tedy uvědomoval každý z dotázaných a bylo evidentní, že o tomto tématu nechtěly děti příliš mluvit. Zásadní proměna jejich přístupu způsobila doplňující otázka na to, zda se setkali s šikanou učitelů. V tomto případě si každý dokázal vzpomenout na konkrétní případy. A ačkoliv mnoho dětí v tuto chvíli mluvilo až vychloubavým tónem, tak zároveň často užívaly třetí osobu množného čísla, a nikoliv zájmeno my, nebo dokonce já. Zároveň se v odpovědích projevilo, že šikana učitelů funguje jako prvek posilující soudržnost kolektivu. I v této oblasti tak funguje vědomí „my a oni“, jež v očích žáků mnohdy zakládá pocit legitimacy vymezování se vůči učitelům. A to bohužel i takového, jež je za hranicí přirozeného testování hranic, typického pro dospívání.

Závěr

Z dotazníků i rozhovorů jasně vyplynulo, že žáci a studenti ZŠ a SŠ projevují až překvapivou toleranci k jiným etnikům a národnostem. Zejména ve vyšších ročnících a hlavně na gymnáziích nehraje rozdílná etnicita v přístupu k vrstevníkům prakticky žádnou roli. V terminologii dotazovaných to zkrátka „neřeší“. Tento fakt se ovšem netýká přístupu k romskému etniku. Je

také třeba zdůraznit, že data byla získána pouze na pražských školách, kde se děti častěji setkávají se spolužáky jiného etnického původu a jiných národností, a mají tak větší příležitost vyrovnávat se a sžívat se s tímto typem odlišnosti.

Na rozdíl od etnické odlišnosti jsou žáci a studenti mnohem méně tolerantní k odlišnostem, které se výrazně odchylojí od norem chování nepsaných pravidel kolektivu a nejsou vůči skupině konformní. Narůstající různorodost třídních a školních kolektivů je jednou z důležitých skutečností, se kterými se dnešní pedagogičtí pracovníci musejí vyrovnávat. Jak bylo ukázáno, není postačující pouze výklad popisující odlišnosti nejen mezi etniky. Je potřeba rozvíjet obecné kompetence potřebné v setkávání se s odlišnostmi jako takovými, vybudování schopností vcítění, respektu, morálního souzení. To však není jednoduchý úkol a neexistuje pro něj ani jednotná metodika. Avšak existuje řada přístupů, jež jsou pro tento cíl využitelné. Skutečně kvalitní výuka nejen multikulturní výchovy vždy začíná u osobnosti učitele. Ten by měl být nejen obeznámen s obsahem předmětu, ale měl by rozumět i světu a vnímání svých žáků. K tomu se alespoň částečně pokusil přispět tento článek. Orientace ve světě dětí a jeho normách je nutná k tomu, aby se z výuky nestalo pouhé předávání informací, ale aby to byla činnost, do níž jsou žáci aktivně zapojeni a mohou formou prožitku a vlastní participace na obsahu výuky skutečně rozvíjet své kompetence a funkčně si osvojit i nové znalosti. Tento obtížný nárok učitelské profese jistě mnoho pedagogů naplňuje se ctí, ovšem jistě i oni by uvítali oporu pro své působení ve skutečně kvalitní a konkrétní metodice, která dosud v oblasti multikulturní výchovy chybí.

Tento článek vznikl na základě řízených rozhovorů a dotazníkových šetření s 35 žáky a studenty pražských základních škol a gymnázií. Věk respondentů se pohyboval mezi 13 a 17 lety. Tato data byla sbírána pro potřeby stolní evokativní hry s multikulturní tematikou, kterou vyvíjí společnost Scio v rámci projektu Multipolis, podpořeného ESF a MŠMT.

Více o projektu na: www.multipolis.cz.

