

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Katedra obecné antropologie



**Sociální dynamika a interetnické vztahy  
v prostředí základních škol**

Disertační práce

Autor práce: Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Samek, M.A., Ph.D.

Praha 2017

## **BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM**

Vorlíček, Radek. 2017. *Sociální dynamika a interetnické vztahy v prostředí základních škol*. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Katedra Obecné antropologie. Vedoucí disertační práce: Mgr. Tomáš Samek, M.A., Ph.D.

## **ABSTRAKT**

Disertační práce se zabývá sociální dynamikou marginality a dominance v prostředí základních škol. Zaměřuje se na dynamiku sociální vzdálenosti mezi dětmi na základních školách a všímá si, jak tato dynamika upevňuje či naopak oslabuje jejich postavení v hierarchii. Popisuje sociální interakce v kolektivu dětí a zaznamenává kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní. Zkoumá, jakou roli zastává škola v procesu konstituování a vyjednávání (sociálních, etnických a interakčních) hranic ve školním prostředí. Makrosociálním rámcem výzkumu jsou témata fungování českého školství a jeho segregační, integrační či asimilační tendence. Disertační práce je založena na dlouhotrvajícím kvalitativním, induktivním a etnografickým výzkumu. Hlavní metodou výzkumu bylo pozorování. Výzkum se do jisté míry opírá o perspektivu goffmanovsky chápaného interakcionismu. Probíhal deset měsíců ve dvanácti základních školách v různých regionech České republiky a Slovenské republiky. Práce je členěna do čtyř hlavních částí: (1) úvod pojednává o cílech a struktuře disertační práce; (2) metodologie se vztahuje k výzkumnému procesu, strategii a metodám, analýze dat, teoreticko-metodologickým diskuzím, reflexivitě a etickým aspektům; (3) základní školy v České republice a Slovenské republice představují stěžejní část, která v jednotlivých kapitolách nabízí pohled na dvanáct základních škol nacházejících se v různých českých a slovenských regionech; (4) závěr nabízí jednak shrnující pohled na život dětí v základních školách, jednak analýzu sociodemografických kategorií, které se v tomto prostředí nejvíce uplatňují. Disertační práce prezentuje přístup antropologie vzdělávání k tématu interetnických vztahů ve školním prostředí a přináší některé nové etnografické poznatky týkající se vzdělávání, sociální nerovnosti a procesů sociální inkluze a exkluze. Práce je určena nejen odborníkům z akademické obce, ale i pedagogům, politikům a širší veřejnosti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

sociální exkluze; sociální interakce; interetnické vztahy; etnicita; romský žák; základní škola; inkluzivní vzdělávání

## **TITLE**

Social dynamics and interethnic relations in educational settings

## **ABSTRACT**

The dissertation explores the dynamics of social marginality and dominance in educational settings. It explores social distance dynamics among pupils in elementary school, and its impact on their position in social hierarchy. I focus on social interaction in a group of children, and record the context in which the inclusion or exclusion of non-dominant identities take place. Special attention is paid to the role of schools in the process of boundary constructions. Larger framework of the research is integration, segregation and assimilation tendencies of school systems. The dissertation is based upon long-term qualitative inductive and ethnographic fieldwork. The central method of my fieldwork is observation. To some extent, the research was conducted in the framework of Goffmanian interactionism. The data for this study have been collected over a period of ten months in twelve elementary schools located in various regions of the Czech Republic and Slovak Republic. The dissertation is structured in four parts: (1) Introduction, referring to the aim and structure of the dissertation; (2) Methodology, presenting the research process, strategies and methods as well as data analysis, theoretical and methodological discussions, reflexivity and ethical aspects; (3) Elementary schools in the Czech and Slovak Republic, providing insights about children's lives in elementary schools; (4) Conclusions, discussing situations within school walls, interrelations among various sociodemographic categories, and the process of social inclusion and exclusion in educational settings. The results draw attention to many aspects of social exclusion in educational institutions and point to the obstacles of educational process. The thesis is based upon educational anthropology approach and brings into dialogue various views on education, social inequality and interethnic relationship. The dissertation is aimed at anthropologists, education specialists, teachers, policymakers, and the general public.

## **KEYWORDS**

social exclusion; social interaction; interethnic relationship; ethnicity; Roma pupil; elementary school; inclusive education

## **AREAS OF RESEARCH**

Social Anthropology; Anthropology of Education; Anthropology of Children and Childhood

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Všechna literatura byla řádně citována a práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Pardubicích dne .....

.....  
Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych chtěl poděkovat svému školiteli Dr. Tomáši Samkovi za odborné vedení, lidský přístup, cenné rady a věcné připomínky k disertační práci. Mé poděkování patří též všem ředitelům a učitelům základních škol za jejich laskavou vstřícnost a ochotu se mnou spolupracovat.

Rád bych také touto cestou vyjádřil poděkování své rodině za veškerou podporu, kterou mi věnovali po celou dobu mého studia. Obzvláště bych chtěl poděkovat Janě Bubákové nejen za pomoc s grafickou úpravou práce, ale i za její podporu, důvěru a pozitivní energii, bez které bych tuto disertační práci nikdy nenapsal. Kromě toho jsem zavázán Petru Bubákovi, který se mnou s nesmírnou pečlivostí průběžně konzultoval tuto disertační práci.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>1 METODOLOGIE</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1 ANTROPOLOGIE VZDĚLÁVÁNÍ A ANTROPOLOGIE DĚTSTVÍ</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 NA POMEZÍ KOMPARATIVNÍ STUDIE A „MULTI-SITED ETHNOGPRAHY“</b> .....	<b>22</b>
1.2.1    Zahrnování poznatků do jednoho analytického rámce .....	24
<b>1.3 TEORETICKO-METODOLOGICKÉ DISKUZE O VÝZKUMU VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>26</b>
<b>1.4 VSTUPOVÁNÍ DO TERÉNU</b> .....	<b>31</b>
<b>1.5 REFLEXIVNÍ PŘÍSTUP</b> .....	<b>34</b>
1.5.1    Reaktivita .....	34
1.5.2    Vnímání antropologa ve školním prostoru .....	37
<b>1.6 ETICKÉ ASPEKTY</b> .....	<b>40</b>
<b>2 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ A SLOVENSKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>43</b>
<b>2.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA JÁNA KOLLÁRA</b> .....	<b>45</b>
2.1.1    Školní svět jako prostor spolukonstituovaný pohledem výzkumníka a vnímání školy v širších sociokulturních souvislostech .....	47
2.1.2    Interakční kultura v základní škole.....	48
2.1.3    Společný prostor v budově školy .....	49
2.1.4    Nové uspořádání školních tříd .....	51
2.1.5    Romské školní třídy .....	53
2.1.6    Smíšené školní třídy.....	57
2.1.7    Shrnutí.....	64
<b>2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA LUDOVÍTA ŠTÚRA</b> .....	<b>66</b>
2.2.1    Testování žáků jako mechanismus sociální exkluze.....	68
2.2.2    „Výběrová 3. A“ .....	70
2.2.3    „Outsideři z 3. B“ .....	74
2.2.4    Shrnutí.....	76
<b>2.3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA ŠTEFANA MARKA DAXNERA</b> .....	<b>78</b>
2.3.1    Role výzkumníka ve školní třídě .....	78

2.3.2	Jeden proti všem .....	80
2.3.3	Shrnutí.....	89
<b>2.4</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA ANTONA BERNOLÁKA .....</b>	<b>90</b>
2.4.1	Kamerový systém ve městě a škole.....	91
2.4.2	„Velký bratr tě vidí“ a šikana pod dohledem kamer .....	92
2.4.3	Odlíšné vnímání Romů na prvním a druhém stupni .....	93
2.4.4	Shrnutí.....	94
<b>2.5</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA ŠTEFANA ZÁVODNÍKA .....</b>	<b>95</b>
2.5.1	Segregované školství v obci Lípová.....	96
2.5.2	Kategorizace v osadě a škole.....	99
2.5.3	Shrnutí.....	104
<b>2.6</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA JOZEFA MIROSLAVA HURBANA.....</b>	<b>106</b>
2.6.1	Metodologické okénko k pozicionalitě .....	107
2.6.2	Sociální vztahy ve školním a mimoškolním prostředí .....	109
2.6.3	Shrnutí.....	111
<b>2.7</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA MAGDALENY DOBROMILY RETTIGOVÉ .....</b>	<b>112</b>
2.7.1	Postavení romského žáka v šesté třídě .....	114
2.7.2	„Klovací řád“ a analýza sociálních interakcí.....	120
2.7.3	Pohled žáků na romského spolužáka .....	121
2.7.4	Shrnutí.....	124
<b>2.8</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA FRANTIŠKA LADISLAVA ČELAKOVSKÉHO.....</b>	<b>126</b>
2.8.1	K výzkumu interetnických vztahů .....	128
2.8.2	Etnizace školní třídy .....	130
2.8.3	Shrnutí.....	133
<b>2.9</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA ANTONÍNA JAROSLAVA PUCHMAJERA .....</b>	<b>135</b>
2.9.1	Třídní konflikt a antagonistické vztahy.....	136
2.9.2	Shrnutí.....	142
<b>2.10</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA FRANŠTIŠKA MARTINA PELCLA.....</b>	<b>144</b>
2.10.1	Škola a svět za její branou.....	145
2.10.2	Odlíšné pozice romských chlapců v páté třídě.....	145
2.10.3	Utváření sociálních pout mezi romskými žáky .....	148
2.10.4	Shrnutí.....	151
<b>2.11</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA JOSEFA KAJETÁNA TYLA .....</b>	<b>152</b>
2.11.1	Jak se žáci setkávají s antipatií části obyvatelstva vůči Romům.....	155

2.11.2	Sociální a prostorová vzdálenost v trojtřídní třídě .....	156
2.11.3	Shrnutí.....	159
<b>2.12</b>	<b>ZÁKLADNÍ ŠKOLA KARLA HYNKA MÁCHY .....</b>	<b>160</b>
2.12.1	Sociální inkluze ve druhé třídě.....	162
2.12.2	„Ne etnicita, ale obezita“: sociální vyloučení v páté třídě.....	171
2.12.3	Shrnutí.....	175
<b>3</b>	<b>DISKUZE A ZÁVĚRY.....</b>	<b>176</b>
<b>4</b>	<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>192</b>
<b>5</b>	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>208</b>



## SEZNAM GRAFICKÝCH ILUSTRACÍ A SCHÉMAT

Obrázek 1 Rubinova váza .....	24
Obrázek 2 Tabulka červených a černých puntíků v první třídě ZŠ Ludovíta Štúra .....	35
Obrázek 3 Sociální pozice antropologa ve školní třídě .....	39
Obrázek 4 „Vy jste dole, my nahoře“ .....	49
Obrázek 5 Současné tendence v sociální interakci mezi žáky .....	51
Obrázek 6 Vytváření prvních tříd podle kritéria lokální příslušnosti .....	52
Obrázek 7 Tělesná výchova – rozcvička .....	56
Obrázek 8 Tělesná výchova a medicimbaly .....	57
Obrázek 9 Zasedací pořádek první smíšené školní třídy .....	58
Obrázek 10 „Nepodání ruky“ .....	59
Obrázek 11 „My Jurajovi neporadíme“ .....	63
Obrázek 12 Knihovna – speciální učebna .....	85
Obrázek 13 Kamerový systém v Základní škole Antona Bernoláka .....	91
Obrázek 14 Zpravodaj Lípovec .....	97
Obrázek 15 Vznik Soukromé základní školy v obci Lípová .....	98
Obrázek 16 Věková linie .....	110
Obrázek 17 Zasedací pořádek výtvarné výchovy .....	116
Obrázek 18 Zasedací pořádek v „obýváku“ .....	118
Obrázek 19 Marginalizace mezi necvičícími o tělesné výchově .....	119
Obrázek 20 „Aleš, můj spolužák“ .....	123
Obrázek 21 „Aleš, můj spolužák“ .....	124
Obrázek 22 Tři skupiny ve čtvrté třídě .....	138
Obrázek 23 První skupina .....	140
Obrázek 24 Tvůrčí psaní v knihovně .....	146
Obrázek 25 Zasedací pořádek třetí třídy ZŠ Františka Martina Pelcla .....	149
Obrázek 26 Zasedací pořádek trojtřídní třídy .....	157
Obrázek 27 Výuka na koberci .....	158
Obrázek 28 Tělesná výchova na venkovním hřišti .....	159
Obrázek 29 Český jazyk a rozdělení žáků podle učitelky .....	166
Obrázek 30 Pohádka na koberci .....	167
Obrázek 31 Matematika a číselná řada .....	167
Obrázek 32 Český jazyk a psací tabule .....	168
Obrázek 33 Zasedací pořádek a formování skupin o vyučovací hodině českého jazyka .....	169
Obrázek 34 „Třída ve třídě“ .....	172
Obrázek 35 „Ty jsi tlustej jak bečka sádla“ .....	173
Obrázek 36 Čtení ve speciální učebně .....	174
Obrázek 37 Co ovlivňuje sociální a interetnické vztahy v prostředí základních škol? .....	183

<b>Obrázek 38 Zasedací pořádek v učebně fyziky, ZŠ Jána Kollára .....</b>	<b>214</b>
<b>Obrázek 39 Tělesná výchova a skákání po jedné noze, První třída ZŠ Jána Kollára .....</b>	<b>215</b>
<b>Obrázek 40 Zasedací pořádek šesté třídy ZŠ Magdaleny Dobromily Rettigové .....</b>	<b>216</b>
<b>Obrázek 41 Zasedací pořádek páté třídy ZŠ Karla Hynka Máchy .....</b>	<b>217</b>

# ÚVOD

Tato disertační práce se zabývá sociální dynamikou marginality a dominance v prostředí základních škol. Nahlížím v ní do života dětí ve školních třídách a zaznamenávám kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní. Analyzuji zejména interetnické vztahy v kolektivu dětí, které spoluutváří různé aspekty sociality ve školním prostředí. Z hlediska interetnických vztahů věnuji pozornost oblasti, která byla až dosud výzkumně jen málo vytěžená: interakcionistickému pohledu na dynamiku začleňování romských žáků přímo ve školní třídě; interakcionismem zde rozumím výzkumnou perspektivu vycházející z goffmanovské tradice – viz Goffman (2003, 1999, 1983, 1981, 1969).

Opíraje se o výsledky mého dlouhodobého terénního výzkumu v prostředí základních škol a s přihlednutím k dalším podobným výzkumům v oblasti školní etnografie se snažím ukázat, jak základní škola přispívá k exkluzi žáků, nebo naopak stimuluje jejich začlenění do dětského kolektivu. Makrosociálním rámcem disertační práce jsou témata fungování českého školství, jeho segregáčnické, integrační či asimilační tendence.<sup>1</sup>

Z hlediska sociálních vztahů kladu v práci důraz na aspekty kamarádství, koexistence, koheze, kooperace a jejich protiklady. Zabývám se dynamikou sociální vzdálenosti mezi dětmi na základních školách a všímám si, jak tato dynamika upevňuje, či naopak oslabuje jejich postavení v hierarchii. Jedná se o relační a interakční přístup, který zkoumá blízkost v interakcích a který mapuje to, co posiluje a redukuje rozdíly v sociální vzdálenosti mezi jednotlivými dětmi. Zaměřuji se přitom spíše na první vzdělávací stupeň, kde dochází k časté vzájemné a mnohdy specificky podbarvené interakci žáků a žákyň.

V předkládaném textu věnuji pozornost také sociodemografickým kategoriím, jako jsou etnicita, socioekonomický status, třída, gender apod., protože se podle mého názoru významnou měrou uplatňují při diferenciaci školního kolektivu. Tyto kategorie mají vliv na formování sociálních vztahů i na utváření sociální vzdálenosti mezi žáky. Ovlivňují nejen dynamiku exkluze a hierarchizace, nýbrž jsou zároveň tvorbou dynamiky spoluvytvářeny; vzájemně se nevyklučují a v některých případech mohou přecházet jedna v druhou. Ostatně vzájemná interakce sociodemografických kategorií ve školním prostředí

---

<sup>1</sup> Uvědomuji si, že samotné dělení na mikro – makro je problematické. Jak poukazuje Stöckelová a Ghosh (2013: 22), „Etnografie se snaží rekonfigurovat binární model společnosti (zdola – shora, mikro – makro) do podoby, která se této binarity zbavuje.“

je málo probádanou oblastí. Poukazují na to mnozí odborníci, zabývající se vzděláváním (viz např. Nespor 2011: 319).

Na počátku mého výzkumu jsem si stanovil cíle, ale nestanovil jsem si konkrétní výzkumné otázky, na které bych hledal odpověď. V tomto ohledu jsem byl ovlivněn přístupem Pražské skupiny školní etnografie (1998: i): „V terénu je třeba hledat nikoli odpovědi na předem připravené otázky, ale vůbec otázky samy. Jen tak se lze dobrat toho, co je podstatné pro dané prostředí, pro jeho aktéry, a vyhnout se neživotným pojednáním o vymyšlených či příliš obecně pojatých problémech.“

### **Okrajový proud antropologického bádání**

Z hlediska tematického zaměření tato práce na jednu stranu nevstupuje do prázdného prostoru či neprobádaného pole. Existuje několik relevantních autorů, kteří se zabývají víceméně podobnými tématy (za všechny např. Obrovská 2016; Jarkovská 2015, 2013; Kašparová, Souralová 2014; Nekorjak, Souralová, Vomastková 2011; Doubek 1998).<sup>2</sup> Navíc Ministerstvo školství pod vedením Kateřiny Valachové podporuje inkluzi a rozhodlo se ji zavést do praxe. S touto změnou můžeme zaznamenat, že mezi odborníky roste zájem o inkluzi a tématu se začalo dostávat zvýšené pozornosti (za všechny např. Bartoňová 2016, Tannenbergerová 2016, Lechta 2016 a Vomáčková 2015). Na druhou stranu mi připadá, že antropologický výzkum ve školním prostředí není v České republice tak častý a doposud představuje spíše okrajový proud antropologického bádání. Dynamika sociálních a interetnických vztahů ve školním prostředí je často přehlížena na úkor jiných témat. Podle mého názoru je to i jeden z důvodů, proč není v současné době dostatečně prozkoumána. V tomto ohledu se ostatně shodují s Obrovskou, která tvrdí, že interetnické vztahy a významy připisované etnicitě v každodenním životě školních tříd nejsou dostatečně prozkoumány a reflektovány (viz Obrovská 2016: 54).

### **Struktura práce**

Práce je členěna do čtyř hlavních částí: (1) úvod pojednává o cílech a struktuře disertační práce; (2) metodologie se vztahuje k výzkumnému procesu, strategii a metodám, analýze

---

<sup>2</sup> Významnou úlohu v rozvoji výzkumu školního prostředí sehrála Pražská skupina školní etnografie (2005, 2004, 2001, 1995). Skupina byla založena v roce 1991 a jako celek zanikla roku 2005. Členové skupiny již neprovádí společný výzkum, přestože se jich část stále hlásí k jejímu pokračování – např. Bittnerová, Doubek a Levínská (2011).

dat, teoreticko-metodologickým diskuzím, reflexivitě a etickým aspektům; (3) základní školy v České republice a Slovenské republice představují stěžejní část, která v jednotlivých kapitolách nabízí pohled na dvanáct základních škol nacházejících se v různých českých a slovenských regionech; (4) závěr nabízí jednak shrnující pohled na život dětí v základních školách, jednak analýzu sociodemografických kategorií, které se v tomto prostředí nejvíce uplatňují.

Třetí stěžejní část možná na první pohled budí dojem, že jednotlivé diskriminační aspekty jsou lokalizovány, jakoby např. socioekonomický status hrál roli jen v jedné škole, zatímco v jiné se uplatňuje například etnicita. Tak tomu ve skutečnosti není. Chtěl bych zdůraznit hned v úvodu, že v každé kapitole, věnované určité škole, se zabývám pouze různými fasetami inkluze a exkluze. Jinými slovy, v každé škole lze zaznamenat široké spektrum aspektů inkluze a exkluze. Není to tak, že by některé aspekty v jedné škole byly a ve druhé nebyly. Spíše jde o to, že jsou tyto aspekty většinou různě zvýznamňovány a upozadovány, a pokud si na určité škole přednostně všímám jen jednoho či dvou z nich, znamená to pouze, že daný aspekt se v určité škole uplatňuje velmi výrazně. Nikoli to, že další aspekty nejsou v sociální dynamice té které školy vůbec přítomny.

Každý, kdo navštěvoval základní školu, má svoji vlastní zkušenost a představu o školní třídě. Předkládaná práce však možná tyto představy nabourá. Ukáže totiž, že každá škola a školní třída je čímsi specifická. Část čtenářů by se mohla domnívat, že vztahy v jedné škole jsou podobné vztahům v ostatních školách, ale to platí jen do jisté míry. Školní kolektivy jsou rozmanité a nabývají mnoha různých podob. Odtud pramení i široká paleta témat, jež popisují a analyzují v této části. Jde o mechanismy sociální inkluze a exkluze, role sociodemografických kategorií v procesech inkluze a exkluze, etnizace a deetnizace školní třídy, vyjednávání sociálních vztahů, hledání druhých ve vrstevnické skupině, procesy sociální kategorizace, hierarchizace a interetnické komunikace. Neopomím ani otázky šikany, chudoby, selekce a segregace.

Na tomto místě bych rád podotknul, že neprozkoumávám svět sociálních médií, který – jak ukazuje např. Danah Boyd (2014) – významně ovlivňuje život žáků a žákyň. Ačkoli si uvědomuji, že škola je do značné míry průsečíkem mnoha světů, nevěnuji tolik pozornosti ani sociálnímu světu mimo školní zdi. Nepředstavuji perspektivu rodičů (Kaleja 2011, Hurtig a Dyrness 2011) a nezajímám se ani o mateřskou školu (k tématu mateřské školy viz Kaščák a Filagová 2007, Nikolai 2007, Varianty a Člověk v tísní 2011, Cerop

2010a, Gac 2009, Amnesty International 2009), respektive o „proměnu předškolního dítěte v žáka“ (Hříbková 1998). Moje práce rovněž není koncipována tak, aby komplexně vymezila veškeré pojmy typu inkluze, exkluze, identita, etnicita, sociálně vyloučená lokalita, výchova, vzdělávání apod. Tyto pojmy sice částečně popisují v kontextu školního prostředí, ale podrobně je dále nevysvětluji. Nechtěl jsem se zabývat tím, čím se zabývali již mnozí jiní autoři. Širokou škálu možných teoretických přístupů k etnicitě uceleně představuje např. Jakoubek (2016); inkluzi vysvětluje Tannenbergerová (2016: 34–40), Booth a Ainscow (2007), Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher (2015) či Mareš a Sirovátka (2008); koncept sociální exkluze ve školské praxi Kaleja (2015: 9–25); analýzu diskurzů o výchově a vzdělávání Kaščák a Pulala (2009).

V práci také detailně nepopisují praktiky a postoje všech sociálních aktérů, ale mám spíš tendenci pojednávat o outsiderech a lídrech školních kolektivů. Je to dáno částečně tím, že jsem celkový čas v terénu rozdělil mezi dvanáct škol a nerealizoval jsem jednoletý etnografický výzkum jediné školy a lokality – viz kapitola o metodologii.

### **Sociální angažovanost a grafický jazyk práce**

*„Anthropologists are concerned with the improvement of the human condition and with the improvement of our own society“ (Spindler 1963: 9).*

Práce je určena nejen odborníkům z akademické obce, nýbrž i pedagogům a širší veřejnosti. Doprovázejí ji ilustrace. Ty jako doplněk k psanému slovu představují jeden ze způsobů komunikace, který má za úkol pomoci zejména neakademickým čtenářům lépe pochopit sociální interakce ve školním prostředí. Jedná se většinou o (graficky zpracovaná) schémata, která jsem si během výzkumu zaznamenal do terénního deníku.

Zmíněná schémata a ilustrace v disertační práci tvoří autonomní prvky – vždy je nutné je vnímat jako součást textu. Sama o sobě by totiž působila příliš zjednodušeně. Propojení textu a ilustrace napomáhá zvýraznit určité aspekty popisovaného jevu a percepci jeho některých stránek.

Myslím si, že grafické ztvárnění je jednou z možností, jak lze prezentovat informace získané z terénního výzkumu. Je třeba mít ovšem na paměti, že podobně jako terénní poznámky nejsou úplným otiskem reality (Emerson, Fretz, Shaw 1995), tak ani grafické ztvárnění není její realistickou kopií, protože spíše ilustruje výsledek analýzy, než aby přinášelo „kreslenou fotodokumentaci“ mé práce.

Spojení grafické názornosti s textem, který usiluje o to, aby neredukoval komplexitu studovaného problému, je, pokud mohou soudit, v disertačních pracích jevem spíše vzácným. Nejde mi přitom o samoučelnou snahu podbízet se čtenáři zjednodušováním, nýbrž o to podpořit důležitou dimenzi textu, o níž v samotném textu příliš často nehovořím, ale která je v něm přesto implicitně přítomna: jeho sociální angažovanost. Bude-li má práce snáze pochopitelná těm, v jejichž prostředí jsem výzkum prováděl a kteří nejsou vzděláni v antropologii, má, domnívám se, větší potenciál změnit toto prostředí směrem, o který se mnohé školy snaží zatím jen s malým úspěchem: směrem ke větší inkluzivitě našeho školství.

Na tomto místě ještě upozorním na tři specifika v oblasti grafických úprav a struktury práce:

1. disertační práce není rozdělena na dvě části, kde na jedné straně je teorie a na straně druhé praxe (empirická část). Místo toho se snažím provázat teorii s informacemi získanými v terénu v celém textu;
2. z důvodu lepší čitelnosti vyznačuji kurzívou a postranní svislou čarou informace, které přebírám z terénního deníku;
3. v grafických schématech modrý čtverec znázorňuje chlapce, červený kruh dívky a zelený trojúhelník pedagogy. Za účelem vyšší srozumitelnosti v těchto schématech ještě označuji romské děti indexem R, a to pouze v příkladech, které by mohly být pro čtenáře nepřehledné.



chlapec



označení konkrétního chlapce



dívka



označení konkrétní dívky



pedagog/asistent pedagoga



## **Přínos disertační práce**

Na základě důkladného ponoru do terénu a jeho běžných, často latentních každodenních projevů odkrývá práce řadu doposud jen málo reflektovaných dimenzí sociálních a interetnických vztahů ve školním prostředí. Z rozhovorů s aktéry ze školního prostředí vyplývá, že v tomto ohledu by mohla být má práce přínosem zejména pro učitele základních škol, kteří mohou některé aspekty sociálních a interetnických vztahů pozorovat jen ze své vlastní perspektivy a tudíž tak mohou některé aspekty nereflektovat dostatečně, nebo je dokonce úplně opomíjet. Mé poznatky mohou být cenné právě tím, že nabízejí pohled jinýma očima, než je pohled učitele nebo žáka, a také tím, že umožňují nahlédnout současně do mnoha různých škol v České republice a na Slovensku. Mám za to, že práce může být užitečná v dalších sedmi oblastech:

1. přináší nové poznatky o dynamice inkluze, exkluze a hierarchizace z pohledu sociální interakce a různých druhů kapitálu (sociálního, kulturního a ekonomického);
2. přispívá k rozvoji antropologie vzdělávání na území České republiky;
3. obohacuje metodologii výzkumu školského vzdělávacího systému o antropologický přístup a do jisté míry tak v rámci možností navazuje na činnost Pražské skupiny školní etnografie (2005, 2004, 2001, 1995);
4. oživuje diskuzi o povaze a fungování školského vzdělávacího systému;
5. interpretuje výzkum způsobem srozumitelným i pro širší veřejnost;
6. umožňuje aplikovat poznatky na všechny typy základních škol;
7. podněcuje svými výsledky k inovaci učební praxe.

**1**

# **METODOLOGIE**

Etnografický výzkum jsem prováděl ve školním i mimoškolním prostředí v různých českých a slovenských regionech.<sup>3</sup> V rámci doktorského studia primárně probíhal na dvanácti základních školách, z nichž šest se nacházelo v České republice a šest na Slovensku. V mnoha aspektech navazoval na výzkumný projekt, který jsem realizoval v rámci magisterského a bakalářského studia v šesti základních školách a jedné sociálně vyloučené lokalitě (viz Vorlíček 2014, 2011). Celkem jsem tedy v rámci celého svého studia realizoval výzkum v osmnácti základních školách.

Výzkum na doktorském stupni studia byl kvalitativního typu, opíral se o perspektivu goffmanovského interakcionismu (Goffman 2003, 1999, 1981) a probíhal deset měsíců (z toho dva měsíce byly financovány s pomocí programu CEEPUS a čtyři měsíce programem PRVOUK).<sup>4</sup> Byl založen na metodě polozúčastněného pozorování, která je vhodná pro porozumění situací odehrávajících se ve specifickém prostředí školní třídy.<sup>5</sup> V tom spatřuji velký rozdíl oproti jiným výzkumům ve školství (Cerop 2010a, Cerop 2010b, Cerop 2010c, Člověk v tísní 2009, Gac 2010, Gac 2009, Gac 2007, SCIO 2013, Svoboda; Hrubý; Kvízová 2006), které jsou založeny převážně na dotazníkových šetřeních a rozhovorech.<sup>6</sup> Pozorování, „the mainstay of the ethnographic enterprise“ (Werner, Schoepfle 1987: 257), bylo částečně doplněné polostrukturovanými a nestrukturovanými rozhovory zejména s pedagogy a dalšími informátory z terénu (zastupitelé obcí, pracovníci neziskových organizací, zaměstnanci pedagogicko-psychologických center, obyvatelé lokality výzkumu apod.).

---

<sup>3</sup> „Ethnography is not just a set of methods but rather a particular mode of looking, listening, and thinking about social phenomena“ (Hammersley, Atkinson 2007: 230).

<sup>4</sup> Analýzy a úvahy Ervinga Goffmana uceleně představuje Tom Burns (Burns 1992). Interakcionismem a přínosem Ervinga Goffmana se zabývá Atkinson a Housley (2003). Kritiku interakcionismu, spočívající v podceňování významu makrosociálních struktur, předkládá např. Hendl (2005: 87). Naopak přínos interakcionistického přístupu ve výzkumu vzdělávání prezentuje např. Woods (1992: 392), který tvrdí, že tento přístup pomohl otevřít a osvětlit „černou skříňku“ škol – myšleno v sociologickém významu (viz Latour 2005 a Skinner 1989).

<sup>5</sup> Nerealizují zúčastněné pozorování. Ve školním prostředí je poměrně obtížné ho realizovat, na což poukazují mnozí antropologové, zabývající se vzděláváním, včetně manželů Spindlerových: „While participant observation is frequently possible in traditional anthropological fieldwork, it is particularly difficult, for most adults, in classrooms, playgroups, and other characteristic settings in the ethnography of schooling“ (Spindler, Spindler 1992: 63–64).

<sup>6</sup> V České republice existují výzkumy v oblasti základního školství, které jsou založeny na metodě pozorování (např. Jarkovská 2015, 2013, Amnesty International 2015, 2009, Pražská skupina školní etnografie 1998, 2001, 2005). Podle mého názoru se však jedná spíše o okrajový proud.

## ANTROPOLOGIE VZDĚLÁVÁNÍ A ANTROPOLOGIE DĚTSTVÍ

*“Because our data are so complex, we need to become more interdisciplinary” (Spindler, Spindler 1992: 90).*

Terénní výzkum byl ukotven v antropologii vzdělávání.<sup>7</sup> Antropologie vzdělávání je subdisciplína sociální antropologie. Specializuje se na vzdělávání, socializaci, vzdělávací instituce a jejich sociokulturní kontext. Mezi její oblíbená témata patří například reprodukce sociálních nerovností, ideologie vzdělávání, interkulturní vzdělávání a soužití, studium školního prostředí, proměny a reformy vzdělávání, sociální a interetnické vztahy, otázka kulturní akvizice, sociální inkluze apod. Mezi zakladatele antropologie vzdělávání patří George Spindler a Louise Spindler (Spindler 2000, 1963, 1974), Dell Hymes (1980; Hymes, Courtney, Vera 1972), Margaret Mead (1972) a další. V současné době stále probíhá konstituce a rozvoj antropologie vzdělávání. Svědčí o tom kniha, nazvaná „A Companion to the Anthropology of Education“ (Levinson, Pollock 2011), kde padesát šest odborníků pomáhá definovat a redefinovat tuto subdisciplínu sociální antropologie.

Do odborné diskuze o teorii a úskalích tradičně využívaných výzkumných metod při práci s dětmi, vedené antropology zajímající se o vzdělávání, vstupují také antropologové zabývající se dětmi a dětským světem. Výzkumné pole antropologie vzdělávání a antropologie dětství se v tomto ohledu do jisté míry vzájemně překrývá. Antropologie dětství zkoumá pohled dětí, jejich názory a představy.<sup>8</sup> Poukazuje na přehlížení dětí ve výzkumu a přináší dětský pohled na tradiční témata, v nichž není dostatečně zastoupen. Podle Myry Bluebond-Langner a Jill Korbin (2007) je studium dětí a dětského světa dalším logickým krokem ve snaze o vybudování inkluzivnějšího pohledu

---

<sup>7</sup> Antropologie vzdělávání je do velké míry analogická školní etnografii či etnografii ve vzdělávání (např. Mills 2013). Pražská skupina školní etnografie vnímá školní etnografii jako přístup naturalistický, holistický, kvalitativní, interakčně - interpretativně zaměřený, reflexivní, relační a kooperativní a textově i literárně zaměřený (Kučera 1992a: 26).

<sup>8</sup> Historický vývoj a přehled antropologie dětí a sociologie dětí přibližuje např. LeVine (2007) a Johnson (2001).

na kulturu a společnost: „In this more inclusive view, rather than privileging children's voices above all others, it is more productive to integrate children into a more multivocal, multiperspective view of culture and society” (Bluebond-Langner, Korbin 2007: 2). Jak ale upozorňuje Allison James (2007), tzv. „giving voice to children“ v sobě zahrnuje epistemologické problémy, které souvisí s otázkou participace dětí na výzkumu, reprezentace, autenticity a rozmanitosti dětských životních zkušeností: „Giving voice to children is not simply or only about letting children speak; it is about exploring the unique contribution to our understanding of and theorizing about the social World that children's perspectives can provide” (James 2007: 262).<sup>9</sup>

Kvůli tematickému zaměření svého výzkumu jsem se chtěl podrobně seznámit s odbornou literaturou z oblasti antropologie vzdělávání a antropologie dětství. Byl jsem přesvědčen, že si nemůžu dovolit ignorovat odborné knihy z této oblasti bádání, pokud aspiruji o hlubší pochopení dynamiky sociálních a interetnických vztahů v rámci výchovně vzdělávacích institucí. Nicméně oblast antropologie vzdělávání není podle mého názoru v českém prostředí uspokojivě pokryta. Z toho důvodu jsem v rámci svého studia realizoval studijní dvouměsíční pobyt v Antropologické knihovně a výzkumném centru v Londýně, které obsahuje velkolepou sbírku odborných knih a jiných informačních zdrojů z výše uvedené oblasti bádání. Tuto zdánlivě nedůležitou a pro čtenáře možná nezajímavou informaci zde zmiňuji proto, abych poukázal, že tento studijní pobyt nejenom výrazně přispěl k vypracování disertační práce, ale rovněž mi umožnil lépe pochopit to, co tvrdí Eduardo Archetti (1994: 317–318): „Reading ethnographies and other anthropological texts is as much a part of 'doing ethnography' as is writing and fieldwork. Furthermore, reading is not a neutral activity. Questions about the reader's role in the production of meaning and the disciplinary expectations that arise out of reading anthropological texts, are important and should be posed in relation both to the writing process and to the fieldwork.”

---

<sup>9</sup> Hirschfeld vysvětluje ve svém článku „Why Don't Anthropologists Like Children?“ (Hirschfeld 2002), proč antropologové a jiní výzkumníci mají averzi k dětem a proč děti bývají ve výzkumných a odborných textech často opomíjeny. Nabízí nám rovněž srovnání s feministickou antropologií (Ortner 1974). Připomíná, že etnografie přehlížející ženy byla mnohými chápána jako věda ochuzující a zavádějící (Hirschfeld 2002: 613). Podobně jako ostatní autoři, například Bluebond-Langer a Korbin (2007), naznačuje jistou podobnost mezi dřívějším nezájmem o ženy a současným nezájmem o děti.

## NA POMEZÍ KOMPARATIVNÍ STUDIE A „MULTI-SITED ETHNOGRAHY“

Disertační práce je částečně založena na komparativní studii a výzkumné strategii „Multi-Sited Ethnography“, která byla rozpracována Georgem Marcusem v 90. letech 20. století (Marcus 1995, 1998): „Multi-sited research is designed around chains, paths, threads, conjunctions, or juxtapositions of locations in which the ethnographer establishes some form of literal, physical presence, with an explicit, posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography” (Marcus 1995: 105).<sup>10</sup>

Ohraničení výzkumu u této strategie je do jisté míry komplikované a odlišné oproti „tradičním“ etnografickým studiím. Výzkumné pole je rozptýlenější; je rozprostřeno v několika lokalitách a týká se různých sociokulturních a vzdělávacích toků myšlenek, které lokalitami prostupují.<sup>11</sup> Z hlediska výzkumu vzdělávání je podle Pieridese (2010) „Multi-Sited Ethnography“ užitečná nejméně ve čtyřech oblastech: „...it reconfigures the boundaries of the ethnographic site; it makes it possible to take into account a world that is

---

<sup>10</sup> Hannerz (2003: 202–203) poukazuje, že koncepce „Multi-Sited Ethnography“ byla svým způsobem rozpracována již dříve: „Malinowski was already going multilocal when he followed the Trobrianders along Kula ring” (Hannerz 2003: 202–203).

<sup>11</sup> Výzkumná strategie je uceleně a kriticky rozebrána v knize „Multi-Sited Ethnography“ (Falzon 2009), kde řada odborníků z antropologie, sociologie, geografie či migračních studií prezentuje její teoretické a praktické aspekty v kontextu současných rozmanitých výzkumů. Odborníci v knize pojednávají nejenom o novém holismu a souvislém či nepřerušovaném modelu reality (Candea 2009), ale i potenciálu pro generalizaci (Nadai, Maeder 2009: 246), termínu „un-sited“ (Cook, Laidlaw, Mair 2009: 69) a výběru lokalit („selection of sites“), zejména s ohledem na „arbitrary locations“ (Candea 2009). Je poukazováno na silné a slabé stránky této výzkumné strategie. Mezi ty silné stránky patří například „the opportunity to include by design a series of points of connection and comparison“ (Cook, Laidlaw, Mair 2009: 69), mezi slabé „lack of depth“ (Horst 2009: 130), „lack of attention to processes of bounding, selection and choice“ (Candea 2009: 27).

on the move; it breaks through the critiques of particularism; and, finally, it considers graduate dissertations as a locus of disciplinary influence” (Pierides 2010: 187).<sup>12</sup>

Na počátku mého výzkumu se mi bez předchozí empirické zkušenosti s komparativní metodou a výzkumnou strategií „Multi-Sited Ethnography“ jevil zvolený přístup trochu riskantní. Velice brzy jsem narazil na mnohé teoreticko-metodologické překážky a výzvy. Například jsem v průběhu výzkumu jen obtížně stanovoval hranice, kde začíná a končí můj výzkum. Často jsem v této souvislosti přemýšlel nad otázkou Rogera Sanjeka (1990: 94): „Fieldnotes are produced in the field, but where is the field?“

V reakci na různé teoreticko-metodologické překážky jsem se proto rozhodl, že se pokusím pojímat výzkum obsáhleji, a to na základě kombinace dvou pohledů na školní třídu. Na jednu stranu vždy zkoumám školní třídu v konkrétní základní škole. Předpokládám, že každý čtenář si dokáže udělat představu o školní třídě. Přesto se domnívám, že pro účely mého výzkumu bych měl raději upřesnit, jak uchopuji tento pojem v rámci mého výzkumu. Z mého pohledu je školní třída unikátním, jedinečným a nestálým či proměnlivým sociálním útvarem, jenž je neustále vytvářen, přetvářen a obnovován v sociální interakci. Je to něco víc než jen prostor fyzicky ohraničený. Školní třída je místem každodenních vztahů a společného setkávání dětí, které participují na utváření sociálního prostoru školní třídy. Žáci a učitelé vytvářejí v každé škole jedinečnou, specifickou a neopakovatelnou konstelaci sociálních vztahů.

Na druhou stranu svůj terén současně vymezuji jako *školní třídu beze zdí*. Domnívám se, že tento přístup mi umožňuje prozkoumat téma komplexně v celé jeho šíři a hloubce. Mám možnost jednak poznávat kontextuální závislost interetnických vztahů a odkrývat ty dimenze sociálních a interetnických vztahů, jež by byly u „tradiční“ výzkumné strategie pravděpodobně hůře pozorovatelné, a jednak spatřovat jevy, které bych pravděpodobně nevnímal, kdybych interpretoval informace jen se znalostí jednoho lokálního kontextu.

---

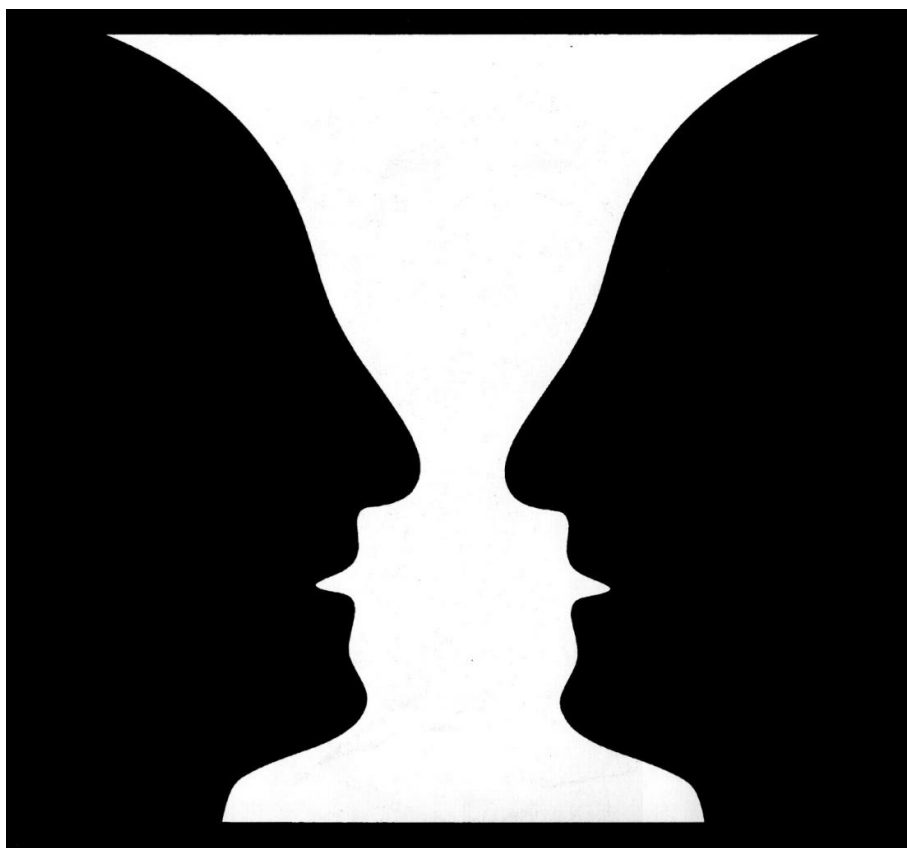
<sup>12</sup> Antonius Robben (2012: 367–368) v souvislosti s „Multi-Sited Ethnography“ tvrdí, že je kladen důraz spíše na „multiple connection“, než na „multiple sites“.

### 1.2.1 Zahrnování poznatků do jednoho analytického rámce

V rámci svého výzkumu zaznamenávám a analyzuji stejné či podobné sociální procesy v různých lokalitách a školách. Při vyvozování závěrů o dynamice sociálních a interetnických vztahů získané poznatky z jednotlivých školních prostředí spojuji dohromady a zahrnuji je do jednoho společného analytického rámce.

Inspiroval jsem se zejména u dánského fyzika Nielse Bohra a jeho filozoficko-epistemologického rámce *komplementarity*, který přesáhl oblast fyziky a uplatnil se i v teorii poznání.<sup>13</sup> „Bohrovu myšlenku je možné znázornit pomocí Rubinovy vázy (...). To, co vnímáme, vidíme vždy jen jedním způsobem: buď jen jako vázu, anebo jen jako dva profily lidské hlavy, avšak nikdy současně najednou. Nicméně pro kompletní deskripci vnímání obrázku je nutné klást oba neslučitelné způsoby vnímání dohromady a abstraktně si je doplnit, třebaže ani jeden způsob vnímání není redukovatelný nebo odvoditelný z toho druhého“ (Grygar 2011: 291).

Obrázek 1 Rubinova váza (Seckel 2003: 106)



<sup>13</sup> Blíže o komplementárním myšlení Nielse Bohra – viz Filip Grygar (2014).



Bohrova komplementarita mě nutila přemýšlet nad tím, jak pracuji se získanými terénními poznámkami. Podobně jako pro kompletní vnímání výše uvedeného obrazu je třeba spojovat oba způsoby vnímání dohromady, tak pro souhrnné vnímání dění na základních školách je třeba uplatňovat holistický přístup a analyticky propojovat některé informace a situace.<sup>14</sup> Ze začátku se zdá výzkum roztříštěný, ale postupem času skládáním jednotlivých střípků vyvstane obraz, který do jisté míry komplexně i holisticky popisuje námi zvolené téma.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Podle Soukupa (2014) je možné holistickou perspektivu přirovnat ke hře mikádo: „Každé jednotlivé stéblo se nachází v nějakém vztahu k ostatním ve hře, proto musí hráč při braní stébla vzít v úvahu ostatní na hratelné hromadě. Podobně také antropolog nezkoumá izolovaně vybraný partikulární jev, nýbrž v jeho souvislostech a vztazích k jiným“ (Soukup 2014: 18).

<sup>15</sup> Zdůrazňuji, že tento komplexní a holistický pohled byl limitován nejen finančními a časovými možnostmi, ale i charakteristikou doktorského studia, které preferuje spíše individuální, nikoliv týmové pojetí výzkumu. Z toho důvodu nepojímám své téma tak komplexně jako někteří jiní výzkumníci – například Jarkovská (2015) spolu se svými kolegy realizovala rozsáhlejší sociologický výzkum, který se zaměřoval na perspektivu dětí, pedagogů i rodičů, a to dokonce s poukazem na historický kontext a analýzu politických i regionálních dokumentů. Kromě toho částečně souhlasím s antropoložkou Ingie Hovland (2009: 136), která tvrdí, že „multi-sitedness“ neposkytuje výzkumníkovi kompletní obraz, ale umožňuje mu získat hlubší porozumění.

## TEORETICKO-METODOLOGICKÉ DISKUZE O VÝZKUMU VZDĚLÁVÁNÍ

Při analýze informací se antropologové a další výzkumníci, zabývající se vzděláváním, pravděpodobně dotknou toho, co Bradley Levinson a Mica Pollock nazvali „Core tension of the interdisciplinary field of „education“ (Levinson, Pollock 2011: 3–7). Jedná se o pět stěžejních tenzí, které jsou důležité pro terénní výzkum v oblasti vzdělávání:

- when and where is „education“;
- group claims versus analyses of the complexity within groups;
- distributed versus focused attention to various aspects of difference;
- „education“ as development versus education as domination;
- advocacy versus science

První zdůrazňuje, že „education is far more than schooling alone” (Levinson, Pollock 2011: 4). Druhá se zabývá tím, jak máme psát o skupinách, kdy naše tvrzení jsou oprávněná a kdy jsou zjednodušující a stereotypizující. Čtvrté naznačuje rozpor mezi dvěma pohledy na vzdělávání: „view of education as developing-and even liberating-the modern citizen“ a „view of education as a tool of state or capitalist control, inculcation and domination” (Levinson, Pollock 2011: 6). Poslední se zabývá tím, zdali se máme stát vědcem nebo advokátem, snažícím se o zlepšení dětských životů (blíže Levinson, Pollock 2011: 3–7).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Obecně v sociální antropologii se diskutuje o čtyřech hlavních tenzích, popsanych Hammersleyem a Atkinsonem (2007: 230–235): „Getting the view from insider and from outsider, the particular versus the general, process versus structure, discovery versus construction.” O tenzích kvalitativního výzkumu polemizuje také Norman Denzin a Yvonna Lincoln: „The field of qualitative research is defined by a series of tensions, contradictions, and hesitations. This tension works back and forth between and among (1) the broad, doubting, postmodern sensibility; (2) the more certain, more traditional positivist, postpositivist, and naturalistic conceptions of this project; and (3) an increasingly conservative, neoliberal global environment“ (Denzin, Lincoln 2011: 15).

Výše uvedené tenze doplním dalšími, na které jsem neustále narážel během výzkumu školního prostředí, psaní disertační práce a procesu „etnografování“ (Stöckelová, Ghosh 2013: 7).<sup>17</sup>

#### **a) Dítě, anebo „malý dospělý“?**

Johnson (2001: 86) polemizuje o tom, zda by děti měly být vnímány jako agenti svých vlastních tužeb nebo jako oběti tužeb ostatních. U dětí si musíme, podle mého názoru, položit otázku, zdali mluví za sebe nebo zda překládají názory „významných druhých“ Sullivan (1953), Mead (1962), tedy rodičů, třídního učitele, nebo nejlepších kamarádů. Goffman v podobných souvislostech používá termín „embedding“ (Goffman 1981: 3): „There is the obvious but insufficiently appreciated fact that words we speak are often not our own, at least our current 'own'.“

Z hlediska porozumění a dekodování dětských představ, myšlení a chování existují významná analytická rizika, která mohou vznikat tehdy, nepřipouští-li si výzkumník možnost, že dětský svět je specifický a v mnohém odlišný od světa dospělého člověka. Podobná rizika však mohou vznikat i tehdy, klademe-li příliš velký důraz na odlišnost dětského světa od dospělého.

V souvislosti s velmi vysokými požadavky na ochranu a anonymizaci dětí ze strany vedení školy se také nabízí otázka, zda se dítě v kontextu mého výzkumu neproměňuje z aktéra na ne-aktéra či na někoho, kdo bývá nutnými zásahy z důvodu etiky v textu tak „rozmazán“, že mu již, obrazně řečeno, pomalu ani nevidíme do tváře.

#### **b) Perspektiva individuálního aktéra či skupiny**

Při zapisování terénních poznámek i v průběhu psaní disertační práce vyvstávala teoreticko-empirická překážka, související s volbou mezi perspektivou individuálního aktéra (egocentrismus) a perspektivou skupinovou (sociocentrismus). V některých případech mohu paušalizovat a hovořit o sociálních skupinách místo o konkrétním jednotlivci. Ale funguje to i obráceně: může mi unikat role skupiny, zaměřím-li se na jedince.<sup>18</sup> Mohu také vyzdvihovat roli jedné skupiny a opomíjet roli druhé skupiny,

---

<sup>17</sup> Tereza Stöckelová a Yasar Abu Ghosh vymezují etnografování jako „kreativní proces, ve kterém se prolíná vytváření dat, teoretizace, reflexivita, různé způsoby psaní stejně jako sociální vztahy v terénu i epistémické komunity“ (Stöckelová, Ghosh 2013: 7).

<sup>18</sup> V kapitole o Základní škole Františka Ladislava Čelakovského rozebírám úvahy Brubakera (2006), který nám nabízí zamyšlení nad tím, jak psát o skupinách.

vzhledem k tomu, že každý žák je většinou členem několika skupin zároveň (školní třídy, chlapeckého kolektivu, vybrané skupiny apod.).

### c) Čas strávený v terénu

Jak dlouho máme být v terénu? Kolik dní strávit pozorováním? Máme si stanovit limit jednoho měsíce na jednu základní školu? Anebo máme být ve škole tak dlouho, dokud neuvidíme jevy a situace, které se v sociální interakci neustále opakují? Osobně preferuji druhou možnost, která je podle Spindlerových známou validy etnografického výzkumu: „Během dvou či méně týdnů etnografického pozorování lze učinit významné objevy, ale validita etnografického pozorování je založena na pozorování *in situ*, které trvá dostatečně dlouho na to, aby umožnilo etnografovi vidět věci nejen jednou, ale opakovaně“ (Spindler – Spindler 1992: 65).

### d) „Hřadajme, čo nás spája, nie to, čo nás rozdeľuje“

Výše uvedený nadpis, visící na jedné školní nástěnce, vypovídá o tom, že je potřeba se zaobírat nejenom tím, co žáky rozděluje, ale i především tím, co je spojuje. Výzkumník by podle mého názoru neměl upřednostňovat jenom jednu ze stran tohoto procesu.

### e) Soulad nebo střet perspektiv

Perspektiva učitele, žáka a výzkumníka může být shodná i rozdílná. Většinou se jedná o různé perspektivy, které se často vzájemně mísí a prolínají. Dohromady tvoří odlišné a přitom vzájemně se dotýkající, ba často prostupující světy, ze kterých se rodí různorodé spektrum názorů. Navíc ani žáci nepředstavují homogenní jednotu, nýbrž spíše pluralitu perspektiv.<sup>19</sup>

### f) Pestrobarevné versus černobílé vidění světa

V průběhu psaní jsem si uvědomoval riziko bipolárně stylizovaného textu vyplývající z černobílého pohledu na svět. Výsledný text by neměl působit tak, aby implicitně vsugerovával čtenáři černobílé rozdělení žáků na „Romy a Neromy“. Zároveň jsem se snažil vyvarovat toho, abych podával jakýsi zjednodušeně hierarchický žebříček základních škol, kde škola A je nejlepší a škola B nejhorší. Černobílé rozdělení je také spjato rizikem, že antropolog či jakýkoliv jiný vědec se může nevědomky přiklonit na jednu nebo druhou stranu. Jedná se o problém stranění, jehož výsledkem potom může být např. nařknutí, že výzkumník ve své práci obhajuje pouze Romy. Nechci se stavět do role

---

<sup>19</sup> Zdůrazňuji, že se snažím nevyzvedávat jednu z perspektiv. Svůj názor nijak nepovyšuji nad názory pedagogů. Netvrdím ani, že pohled dětí je správný a pedagogův špatný.

obhájce jakékoliv sociální či etnické skupiny. Mým cílem byl pokus o takovou analýzu situací, která co nejvíce odpovídá sociokulturní realitě. Na druhou stranu tento cíl může být zpochybněn, a to mnohdy i nevědomky následkem naší (nereflektované) zainteresovanosti.

#### **g) Selektovat nebo neselektovat?**

V průběhu terénního výzkumu jsem si pečlivě vedl terénní deník, do kterého jsem si zapisoval veškeré poznámky a úvahy související s tématem. Tyto poznámky jsem si, často v rychlosti, zapisoval přímo v průběhu vyučování a později, po konci vyučování, jsem se je snažil ještě zpřesnit a také doplnit o mentální poznámky – tzv. „headnotes“ (Ottenberg 1990: 144) a informace vyplývající z neformálních rozhovorů s pedagogy.<sup>20</sup> Přes veškerou snahu o komplexní přístup byl proces zaznamenávání poznámek selektivní. Ve školní třídě se odehrává tolik věcí najednou, že pozorovatel není schopen vše dopodrobna zachytit a zaznamenat. Co z toho vyplývá? Podle Dismana (1993) v sociálních vědách není možné docílit úplného popisu a úplné analýzy reality. To ale neznamená, že bychom se měli stavět k selektivnímu přístupu negativně. Podle Hammersleyho a Atkinsona (2007: 37) musí všichni etnografové odolávat pokušení snažit se vidět, slyšet a podílet se na všem, co se děje. Selektivnější přístup má obvykle za následek data v lepší kvalitě.<sup>21</sup>

#### **h) Synchronní a diachronní perspektiva**

Zajímat se o synchronní i diachronní perspektivu, anebo se soustředit na synchronní perspektivu a opomíjet diachronní? Jedná se o důležitou volbu vzhledem k tomu, že se na základní škole vztahy vyvíjejí a mění, obzvláště v časové ose, kdy žák postupuje do dalších ročníků.<sup>22</sup>

#### **i) Sociální vzdálenost mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu**

Učitel je často vtažen do dění na základní škole a většinou nemá výrazný odstup. Antropolog ho z počátku má a postupem času se může jeho aktivním přičiněním zmenšovat. Otázkou je, zda máme odstup odbourat (v míře, v níž je to možné). Máme se k sociálním aktérům co nejvíc přiblížit, anebo si máme udržet jistý odstup? Podobně Kučera (1992b: 457) v souvislosti se Schutzovou koncepcí cizince (Schutz 1944)

---

<sup>20</sup> Jak si zapisovat terénní poznámky do svého terénního deníku? Jak vypadá transformace terénních poznámek do etnografického textu? Na co si dát pozor při kódování a analýze etnografických dat? Odpovědi na tyto otázky předkládají Emerson, Fretz a Shaw v proslulé knize *Writing Ethnographic Field Notes* (Emerson, Fretz a Shaw 1995).

<sup>21</sup> „Terénní poznámky jsou vždy selektivní – není možné zachytit vše“ (Hammersley, Atkinson 2007: 142).

<sup>22</sup> Při výzkumu jsem povětšinou volil synchronní perspektivu. Diachronní hledisko používám jen okrajově (viz například *Základní škola Františka Martina Pelcla*). To je zapříčiněno zvolenou výzkumnou strategií i finančními a časovými podmínkami.

polemizuje o tom, zda by měl badatel splynout se školním prostředím, anebo zda je přínosnější pozice tzv. „okrajového domorodce“. Otázkou zůstává, zda se vůbec můžeme ve školním institucionálním a mocenském prostředí přiblížit ke všem sociálním aktérům? A jak si sociální aktéři budou naši snahu interpretovat?

#### **j) Participace versus „vědeckost“**

Peter Woods (1992) poukazuje na výzkumníkovovo dilema v kvalitativním výzkumu: „A traditional problem for qualitative researchers is that between involvement, immersion, and empathy on the one hand and distance and scientific appraisal and objectivity on the other“ (Woods 1992: 375). V průběhu výzkumu jsem vždy preferoval spíše první možnost, což je dáno tím, že je mi blízký antropologický způsob myšlení, který pozitivisticky chápanou objektivitu zpochybňuje.<sup>23</sup>

#### **k) Kontext a „agency“**

Z hlediska analýzy sociálních interakcí v základní škole je nutné si uvědomovat dva základní předpoklady:

1. Dětské chování a jednání do velké míry závisí na kontextu.
2. Děti nejednají jen v závislosti na kontextu, ale samy kontext spoluutváří. V tomto ohledu Auer (2014) ve své knize o jazykové interakci poukazuje na Gumperzovo pojetí kontextu: „Ten, kdo mluví, kontexty (také) vytváří, nejedná (jen) v závislosti na nich“ (Auer 2014: 160).

---

<sup>23</sup> „Objektivita vědy se zpravidla definovala jako odstup vědců od studovaného jevu - odstup fyzický, který má zamezit rušivému zasahování do jeho průběhu; citový a hodnotový, který má zajistit neutrálnost, a intelektuální, který má odstranit předsudky“ (Fay 2002: 288). Tato koncepce objektivit je už však podle Briana Faye zastaralá a je nahrazena spíše důrazem na poctivost: „Co zajišťuje objektivitu zkoumání? Krátce řečeno, výzkumníková poctivost, chápaná v tom smyslu, že jeho postupy a soudy, k nimž dospívá, odpovídají co nejlépe zjištěným faktům a reagují na jiné možné interpretace těchto faktů“ (Fay 2002: 252).

## VSTUPOVÁNÍ DO TERÉNU

*“One of the key and yet most difficult steps in ethnography is gaining access to a social setting that is relevant to the research problem in which you are interested” (Bryman 2012: 403).*

*„Gaining access in order to conduct participant observation is not just about ‘getting in’, or even about finding a ‘gatekeeper’ to ease the passage of your entry (...). It is also about locating a role and managing entry and exit strategies from the educational settings” (Pole, Morrison 2003: 26).*

Co bylo nejnáročnější na mém terénním výzkumu? Jednoznačně nalézt základní školu, která by mi umožnila realizovat výzkum po dobu dostatečně dlouhou. Z mých dosavadních zkušeností vyplývá, že je poměrně náročné přesvědčit ředitele, aby souhlasil s terénním výzkumem uvnitř jeho školy. Není to však nemožné, o čemž svědčí dvanáct základních škol, ve kterých jsem mohl výzkum uskutečnit. Přesto je třeba říci, že jsem v průběhu výzkumu oslovil nepoměrně větší množství škol a ve většině případů byla má žádost o výzkum zamítnuta. Ředitelé odmítali můj výzkum z různých důvodů:

- z obavy, že by výzkum mohl pokazit renomé školy;
- příliš dlouhá doba výzkumu (učitelé jsou zvyklí jen na kratší výzkumné návštěvy);
- strach z toho, jak by na výzkum reagovali rodiče;
- výzkum se zabývá citlivými tématy;
- „neatraktivnost“ výzkumu aneb „Co z Vašeho výzkumu budeme mít my?“;
- nepochopení samotného smyslu zamýšleného výzkumu;
- větší zátěž pro ředitele a učitele;
- střet s jinými výzkumy;
- uzavřenost českých škol vůči výzkumníkům

To jsou hlavní důvody, které vystihují většinu zamítavých stanovisek, jež jsem obdržel od ředitelů základních škol. Jednotlivé body vysvětlím ještě obsírněji.

Velká část ředitelů měla obavy, že by výzkum mohl ohrozit dobré jméno školy. Z jejich vyjádření bylo patrné, že část škol nestojí o výzkum, který by byť i jen teoreticky mohl poukazovat na problémy uvnitř základní školy či na pochybení ze strany pedagogického sboru a vedení. Toto zamítavé stanovisko mělo největší procentuální zastoupení, přestože jsem všechny ředitele vždy ujišťoval o anonymizaci a dalších etických aspektech výzkumu.

Řada jednání o možnostech výzkumu ztroskotala také na dohodě o délce pobytu v základní škole. Ředitelé a učitelé většinou chtějí, aby výzkum byl co nejkratší, zatímco výzkumník si přeje pravý opak: „Jsme zvyklí na to, že k nám chodí na jednotlivé hodinové hospitace studenti fakult nebo že u nás nějakou hodinu odučí, ale aby někdo celé týdny pozoroval děti, to bychom asi narazili u rodičů“ (typická odpověď na dotaz ohledně mého výzkumu).

Část zamítnutí lze přičíst na vrub specifčnosti mého tématu. Na základě své zkušenosti se domnívám, že je daleko snazší obstarat si přístup do školy, pokud máte téma, které není tak citlivé. Myslím si, že pro ředitele je přijatelnější výzkum, týkající se genderu, než výzkum, zabývající se dynamikou interetnických vztahů.

Z pohledu některých ředitelů byl můj návrh výzkumu neatraktivní. Většinou jsem na tyto připomínky reagoval tím, že jsem se snažil vyhovět dané škole zejména posílením atraktivity výzkumu pro ni samotnou. Zkoušel jsem strategii „offer something in return“ (Bryman 2012: 407), ale většinou bezúspěšně (vybraným školám jsem například nabízel výuku anglického jazyka nebo matematiky v rámci dobrovolného kroužku po celou dobu realizace mého výzkumu, ale tato nabídka žádného ředitele neoslovila).

Jen v některých školách fungovala domluva o možnostech výzkumu na bázi obchodní transakce „něco za něco“ (my vám pomůžeme s tím, co potřebujete a vy nám pomůžete s tím, co potřebujeme my).

V některých případech jsem také narážel na konkurenci s jinými výzkumy, kterou ředitel jedné nejmenované školy popsal následovně: „V naší škole probíhají poměrně často různá pozorování a není úplně jednoduché pro děti i učitele 'být tak často pozorováni'.“

Za pozornost stojí i fakt, že můj výzkum probíhal v době, kdy školy zpřísnily bezpečnost po tragické události, kdy do jedné ze středních škol ve Žďáru nad Sázavou vtrhla duševně nemocná šestadvacetiletá žena, která pobodala nožem několik studentů.



Tato událost částečně ovlivnila můj terén. Část ředitelů nechtěla vůbec pouštět cizí osoby do základní školy. Základní školy se tak (minimálně na určitou dobu) ještě více uzavřely.

Z hlediska komparace je zajímavé, že jsem zaznamenal rozdíl v otevřenosti základních škol vůči výzkumníkům mezi Českem a Slovenskem. Na Slovensku byli ředitelé ochotnější spolupracovat s výzkumníky. Jen málo mých žádostí o výzkum bylo zamítnuto. Porovnávat lze i „tradiční“ základní školy se školami inkluzivního typu. Během svého výzkumu jsem se setkal s tím, že základní školy inkluzivního typu byly dokonce natolik otevřené, že neměly vůbec žádné námitky proti mému výzkumu.

A jaké faktory měly vliv na to, že má žádost o výzkum byla kladně posouzena? Nejdůležitější roli hrál samotný proces kontaktování základních škol. První oslovení základní školy ohledně možností výzkumu proběhlo emailem. Kontaktoval jsem ředitele a popsal jsem podrobně účel i praktické podrobnosti mého výzkumu (zaměření výzkumu, metody sběru dat apod.). Druhý kontakt proběhl telefonicky. Většinou jsem odpovídal na nejrůznější otázky, které ředitele zajímaly. Finální domluva probíhala na osobní schůzce, kde byly dořešeny veškeré detaily výzkumu. Teprve po této schůzce byla uzavřena dohoda a výzkum mohl začít. V rámci tohoto třífázového procesu jsem důkladně vysvětloval ředitelům i učitelům základních škol etické aspekty mého výzkumu (veškeré poznatky výzkumu jsou anonymizovány, identita žáků i učitelů je chráněna jak během výzkumu, tak po jeho skončení apod.). Rovněž jsem vyzdvihoval, že výzkum je realizovaný pro účely disertační práce. To spolu s akademickou záštitou zvyšovalo mé šance na úspěšné přijetí do základní školy. Kromě toho můj vstup do terénu byl ovlivněn i tím, že mě část učitelů považovala za „insidera“, a to kvůli mému absolvování studijního programu Specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. Dále v některých případech napomohlo zaměření mého výzkumu (primární zájem o vztahy v kolektivu dětí, nikoliv o práci učitele).<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Z hlediska vstupování do terénu je důležité věnovat pozornost i výběru jednotlivých školních tříd, ve kterých realizujeme výzkum. Většinou vedení školy vybírá vhodnou školní třídu pro výzkum. Výzkumník kvůli své pozici a počáteční neznalosti navštěvovaného školního prostředí jen stěží může tento výběr ovlivnit a nezbývá mu nic jiného, než s návrhem souhlasit. Teoreticky se může stát, že některý z ředitelů může výzkumníka poslat do školní třídy, kde jsou vztahy na dobré úrovni, a to s cílem, aby závěrečné výsledky o základní škole vyzněly příznivě. Nemyslím si však, že by tuto strategii uplatňovali ředitelé, s nimiž jsem spolupracoval. Jenom poukazuji na možnost, která existuje a kterou je třeba brát v potaz v pedagogickém výzkumu a při analýze informací.

## REFLEXIVNÍ PŘÍSTUP

V disertační práci věnuji pozornost reflexivitě a reflexivnímu přístupu.<sup>25</sup> „In the context of social research, reflexivity at its most immediately obvious level refers to the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research” (Davies 2008: 4). Ukazují, jak svým vstupem do školního prostředí spoluutvářím sociokulturní realitu a jak přes všechnu snahu o neutrálnost své pozice se sám stávám jedním z aktérů mocenského pole, které pozoruji, spoluprožívám a analyzuji. Reflektuji svoji pozici v terénu a poukazuji, jak jsem svázán s výzkumným prostředím, v němž realizuji výzkum. Reflexe pohledu na zkoumané pole mimo jiné znamená i uvědomování si dynamiky mezi pozorovaným a pozorovatelem. Jak poukazuje Brian Fay (2002: 288): „...každý etnografický výzkum znamená interakci pozorovatelů a pozorovaných a jejich vzájemné ovlivnění.“

### 1.5.1 Reaktivita

*„Antropolog není fotografický aparát nebo subjekt stojící vně objektu, jako kdyby se díval do mikroskopu“ (Murphy 2004: 224).*

Jako antropolog měním svým vstupem do školního prostředí sociokulturní realitu. V této souvislosti lze hovořit o problému *reaktivity* – lidé mění své chování, když vědí, že jsou pozorováni (Bernard 2006). Dvořák (2010) se v této souvislosti domnívá, že důsledky přítomnosti badatele ve školní třídě se projevují výrazněji u učitelů než žáků. Uvádí, že z pohledu badatelů se žáci většinou jeví tak, že své chování v přítomnosti výzkumníka příliš neměnili (blíže Dvořák 2010: 222). Myslím si však, že s tímto názorem je možné polemizovat. Během mého výzkumu bylo jednoznačně patrné, že jak učitelé, tak žáci (často v reakci na pokyny třídního učitele) reagovali na moji přítomnost ve školní třídě výrazně.

---

<sup>25</sup> Blíže k reflexivitě například Giddens (2010), Hammersley a Atkinson (2007), Roberts a Sanders (2005), Delamont (2003: 8–9), Bourdieu (2002).

V rámci svého výzkumu jsem například pozorně sledoval, jak třídní učitelka první třídy Základní školy Ludovíta Štúra oceňuje žáky červenými puntíky za správné chování a černými za nesprávné. Během mé přítomnosti ve školní třídě žáci dostávali výhradně jen červené puntíky, černé téměř vůbec nedostávali. Bylo to přitom svým způsobem velice nápadné, protože tabulka, kam se puntíky za správné a špatné chování zaznamenávaly, sama odhalila, že před mým příchodem byl počet červených a černých puntíků poměrně vyvážený (53 červených a 41 černých). Je tedy náhoda, že žáci během mé přítomnosti dostávali převážně červené puntíky?

**Obrázek 2** Tabulka červených a černých puntíků v první třídě ZŠ Ludovíta Štúra

První třída ZŠ Ludovíta Štúra	
Spravanie	
Malvína	● ● ● ● ● ● ● ●
Tamara	● ● ● ● ● ● ● ●
Nikolaj	● ● ● ● ● ● ● ●
Zlatica	● ● ● ● ● ● ● ●
Leonard	● ● ● ● ● ● ● ●
•	•
•	•
•	•

Podobně žáci ve 3. A Základní školy Ludovíta Štúra měnili své chování na základě přání učitelky. Velká část chlapců trávila přestávky hraním fotbalu s malým pěnovým míčkem na koberci v zadní části učebny. Jak už to při hraní fotbalu bývá, žáci v zápalu hry průběh zápasu hlasitě komentovali: „Přihraj, dělej, uхни, vystřel, no tak, gól, faul“. Na konci třetí přestávky učitelka svolala chlapce k sobě k učitelskému stolu a pošeptala jim něco do ucha. Neslyšel jsem, co si povídají, nejen kvůli šepotu, ale i kvůli hlučnému prostředí, které o vyučovacích přestávkách chvílemi panuje (navíc jsem v té době seděl v poslední lavici, která byla daleko). O další přestávce jeden z chlapců vytáhnul malý míček a chtěl jít hrát, když ho jeden z chlapců okřikl: „Ne, nemůžeme, učitelka nám přece

řekla, že se nemáme předvádět.“ Pochopil jsem, že učitelka kvůli mé přítomnosti žákům o minulé přestávce nařídila, aby se trochu zklidnili a fotbal již nehráli. V podstatě šlo o to, aby trávili přestávky „civilizovaněji“. Přála si, aby se žáci předvedli v co nejlepším světle, bez ohledu na to, zda to bude odpovídat každodenním zvyklostem školní třídy.<sup>26</sup>

Z mého pohledu výše uvedené a jim podobné situace ztěžují pozici výzkumníka ve školním prostoru a částečně brzdí rozkrývání každodenního, interakčního a komunikačního procesu mezi učiteli a žáky (zároveň jsou také neklamnými známkami toho, jak je výzkumník vnímán a tedy i svým způsobem zapojován do interakce). V konečném důsledku stojí v cestě hlubšímu poznání i porozumění a z toho důvodu výzkumníkům nezbývá nic jiného než tyto jevy a situace co nejvíce odhalovat a reflektovat. Jsem přesvědčen, že hrají svoji roli při dlouhodobé systematické analýze a interpretaci získaných dat.

Celkově vzato učitelé reagovali na přítomnost výzkumníka odlišně. Někteří z nich vyučovali tak, jak jsou zvyklí, jiní se na můj příchod speciálně připravovali. Vzpomínám si, jak jsem stál o velké přestávce na chodbě, když za mnou přišla s prosbou učitelka anglického jazyka: „Prosím Vás nemohl byste jít na následující hodinu do vedlejší třídy? Já mám teď s žáky páté třídy angličtinu a nemám nic extra připraveného.“ Obdobné situace si vybavuji i ze svých žákovských let. Uvedu příklad. Do školní třídy, kterou jsem navštěvoval jako žák, měl přijít na hospitaci školní inspektor. Učitel fyziky nás s předstihem informoval, že inspektor navštíví právě jeho hodinu. Mě si vzal dokonce stranou a oznámil mi, že budu vyzkoušen, ať se na to tedy pořádně připravím. Díky tomu dopadlo nejenom moje zkoušení výborně, ale i celková atmosféra ve třídě byla pohodová a bez jakýchkoliv problémů.

Myslím si, že reaktivitu je možné s přibývajícím časem stráveným v jedné školní třídě mírně odbourávat. V první den výzkumu jsou žáci většinou hodnější než obvykle, jsou poslušnější, aktivnější a ostražitější. S přibývajícím dnem výzkumu jejich aktivita a ostražitost opadá. Jedna třídní učitelka poukázala také na vztah mezi mojí návštěvou v její třídě a mírou hlučnosti. „Zatímco první den bylo neobvyklé ticho, a to nejenom ve třídě, ale dokonce i o přestávkách, koncem týdne se už vše vrátilo k normálu.“ „Participant

---

<sup>26</sup> V základní škole Antona Bernoláka byly děti z mé přítomnosti chvílemi nervózní. V první školní třídě mají žáci hodinu čtení. Jedna z dívek čte trochu nesouvisle následující větu: „Mama je baletka, volá se Betka.“ Učitelka se ptá dívky: Co se děje, jsi nervózní? Dívka souhlasně kývne hlavou na učitelčinu otázku. Učitelka se lehce pousměje a podívá se mi do očí. Poté se obrátí na žačku se slovy: „Neboj, já ti dávám známku ze čtení, ne pan učitel.“

observation reduces the problem of reactivity (...). As you become less and less of a curiosity, people take less and less interest in your comings and goings” (Bernard 2006: 354). Domnívám se, že nikdy není možné dosáhnout toho, aby sociální aktéři přestali na vaši přítomnost reagovat úplně. To při sebevětší snaze výzkumníka, podle mého názoru, není možné.

Julian Murchison se v knize „Ethnography essentials: designing, conducting, and presenting your research“ (Murchison 2010) zabývá procesem psaní terénních poznámek. Svým čtenářům dává vcelku prostou radu: „Ethnographic data is fleeting, and the ethnographer's job is to record it before it disappears or dissipates. (...) The most important thing is to make notes and to create the ethnographic record as soon as possible” (Murchison 2010: 70–71). Realizujeme-li výzkum ve školní třídě a sedíme v zadní lavici s otevřeným poznámkovým sešitem, zdánlivě nic nenasvědčuje tomu, že bychom si poznámky nemohli zapisovat téměř okamžitě v průběhu sociálního a vzdělávacího procesu. Nicméně zdání občas klame. Během výzkumu dochází k vzájemné interakci mezi pozorovaným a pozorovatelem. Žáci a učitelé citelně reagují na průběh zapisování terénních poznámek. Pokud se stane nějaká situace a vy si ji začnete hned zapisovat, tak to často neujde pozornosti sociálních aktérů, kteří v důsledku toho pochopí, že si zapisujete to, co se právě děje. V reakci na to pozmění své chování a v konečném důsledku i jimi (a vámi) konstruovanou sociokulturní realitu.

### **1.5.2 Vnímání antropologa ve školním prostoru**

Úspěch etnografického výzkumu je z velké části determinován schopností navázat dobrý vztah (*raport*) s účastníky výzkumu (Sluka 2012).<sup>27</sup> Z hlediska mého výzkumu bylo důležité vybudovat si důvěru u ředitele základní školy („gatekeeper to the organization“) i pedagogického sboru – obzvláště s učiteli těch školních tříd, kde jsem uskutečnil výzkum (třídní učitel by v tomto ohledu mohl být vnímán jako „gatekeeper to the pupils“). V kontextu mého výzkumu nebylo možné navázat důvěryhodný a přátelský vztah s žáky školních tříd. Zvolená metodologie výzkumu, časové podmínky, věkový rozdíl mezi mnou a žáky i institucionální rámec škol to částečně blokovaly a znemožňovaly.

---

<sup>27</sup> Podle Petera Gavory *raport* znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry (Gavora 2000: 110).

Nejsem učitel a ani jsem se jím nestal. Nerealizoval jsem výzkum z pozice pedagoga. Nestrávil jsem v žádné škole dostatečně dlouhou dobu, aby mě žáci vnímali jako „insidera“. Přes veškerou snahu zapadnout a „být jedním z nich“ jsem byl vnímán na většině škol (s výjimkou Základní školy Jozefa Miroslava Hurbana) jako „outsider“ a velká část žáků se ke mně chovala jednak odtažitě, jednak mi projevovala jakousi přehnanou úctu, která sama o sobě vytvářela komunikační bariéru.

Jak žáci a učitelé nahlíží na výzkumníka ve školním prostředí? Podle Sary Delamont ho vnímají jako povaleče či jako někoho, kdo se potlouká bez cíle. „One recurrent fading of ethnographic research in educational settings is that, to the pupils and the teachers, we investigators look like *flâneurs*. We hang around watching. We are not working, we have no schedule, we are floaters on the surface of the busy institution. Our ethnographic presence is endlessly puzzling to the actors“ (Delamont 2014: 46).

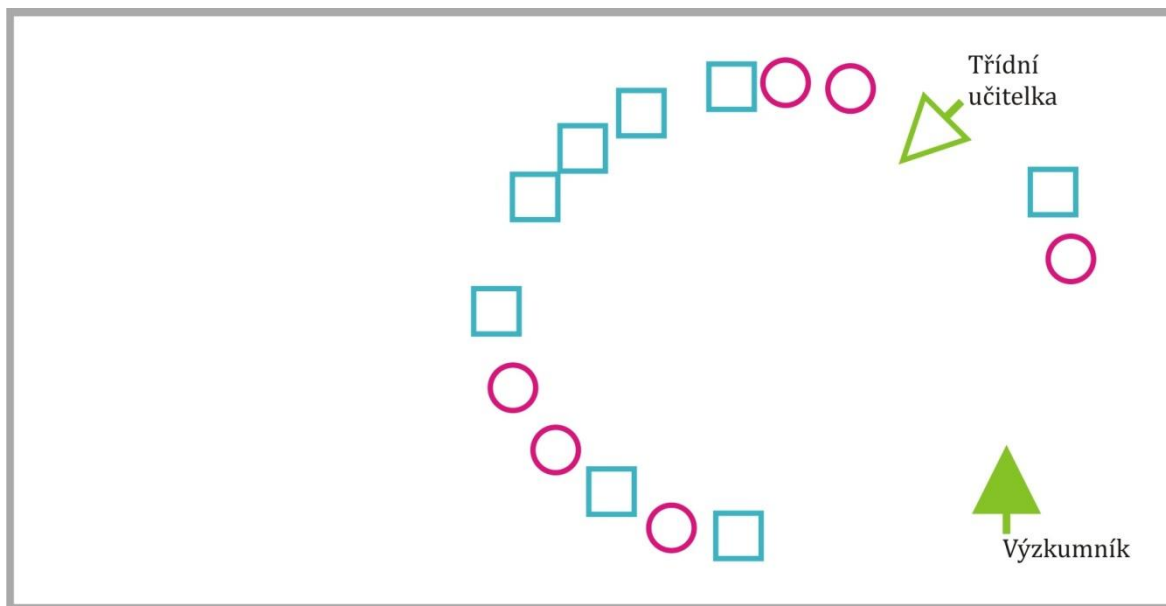
Podle mého názoru nahlížení na výzkumníka závisí na kontextu a jen velice těžko se zobecňuje. Učitelé a žáci mě vnímali různě. Někteří žáci ve mně viděli učitele, jiní studenta nebo dokonce „přerostlého žáka“ (pojem jednoho žáka ze Základní školy Jozefa Miroslava Hurbana). Oproti tomu učitelé ve mně často spatřovali jak nadšeného výzkumníka, který se zajímá o jejich problémy a školní svět, tak otravu, který je zdržuje od práce (někteří mě také vnímali jako kolegu a jiní mě přirovnávali k inspektorům ze školní inspekce). Občas se mi dokonce stávalo, že někteří učitelé využívali mé přítomnosti a dívali se na mě jako na nástroj, který slouží k usměrňování žáků:

*Učitelka se pomalu zvedá ze své lavice a přistoupí k Borisovi, který o vyučovací hodině neustále vyrušuje (ve třídě nastalo hrobové ticho, protože všichni žáci vycítili, že je učitelka velice našťvaná). Podívá se na Borise velice přísným pohledem a položí mu následující otázku: „Pověz, víš ty vůbec, co je to dobré chování? Předvádíš se?“ Chlapec neodpovídá. Učitelka se na něj chvíli dívá a potom ukáže na mě a dodá: „Sebere tě jako exemplář do jeho školy a bude tě vystavovat jako zlého žáka“ (záznam z pozorování, Základní škola Antona Bernoláka).*

Myslím si, že situace v první třídě Základní školy Antonína Jaroslava Puchmajera hodně vypovídala o mé celkové pozici ve školní třídě a škole. Na konci vyučovací hodiny se děti přesunuly společně s učitelkou dozadu do učebny na koberec, z jehož rohu jsem pozoroval dění ve školní třídě. Učitelka dětem položila na koberec slovíčka. Každý žák si měl vzít jedno slovíčko, ukázat ho ostatním a nahlas ho přečíst. Žáci přicházeli ke koberci

a začali si sedat do neúplného kruhu. Mezi žáky a učitelkou byly malé mezery, ale žádný z žáků si nesedl blíž ke mně. Mezery mezi mnou a žáky byly tak z obou stran velké. Tento příklad signalizuje kratší fyzickou a sociální vzdálenost mezi žáky a učitelkou v porovnání s velkou fyzickou i sociální vzdáleností mezi mnou a třídním kolektivem. Děti i učitelka jsou si sociálně bližší, zatímco já jsem „outsider“ – někdo, kdo je dětem i třídní učitelce sociálně vzdálenější, někdo, kdo do školní třídy obvykle nepatří (viz obrázek 3).

**Obrázek 3 Sociální pozice antropologa ve školní třídě**



Pozicionalita výzkumníka je důležitá, protože místo, ze kterého pozorujeme žáky ve školní třídě, částečně determinuje náš pohled. Většinou jsem dění ve školní třídě pozoroval ze zadní lavice. Záleželo na typu školy a prostorovém uspořádání učebny. Pozicionalita do velké míry závisí na kontextu. Na magisterském stupni jsem realizoval výzkum v základní škole pro sluchově postižené žáky (blíže Vorlíček 2014). Ve škole jsem byl vtažen do dění více, než bylo pro mne obvyklé. Díky sluchovému handicapu měli žáci větší potřebu mě mít stále na očích. Myslím si, že to bylo dáno odlišným vnímáním sluchového a očního kontaktu. Tato skutečnost částečně narušila moje zvyklosti z pozorování ve školách, kdy si většinou sedávám ve třídě do posledních lavic. V základní škole pro sluchově postižené jsem si v některých hodinách sedal dopředu, abych byl více na očích třídě. Během jedné vyučovací hodiny jsem se dokonce přímo zapojil do některých školních her. Vyjadřoval jsem se pomocí pantomimických gest a pohybů. Při těchto hrách jsem si uvědomil, že v běžných školách jsem byl součástí většiny, kdežto v základní škole pro sluchově postižené žáky jsem zastával úplně jinou pozici.

**ETICKÉ ASPEKTY**

*„Ethical and moral debates have no clear answers; this means that we are placed under a considerable moral responsibility to conduct educational research in the best possible interests of everyone concerned” (Atkins, Wallace 2012: 45).*

Během výzkumu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Jména všech učitelů a žáků byla změněna. Rovněž neuvádím skutečné názvy škol, ve kterých jsem realizoval výzkum. Názvy škol jsou odvozeny od představitelů českého a slovenského národního obrození. Názvy lokalit jsou taktéž pozměněny a většinou jsou pojmenovány po nejružnějších stromech a rostlinách.

Ředitelům základních škol jsem pravdivě popsal, co je předmětem mého zájmu zkoumání – přinejmenším v obecné rovině. Díky tomuto přístupu mi mnoho škol neumožnilo realizovat výzkum. Nicméně jsem přesvědčen, že by bylo neetické, kdybych svůj pravý důvod výzkumu zatajil. „Obecně se antropologové shodují na tom, že by bylo neetické neinformovat hostitele o tom, za jakým cílem antropolog přichází. Zkoumaní lidé musí mít právo odmítnout pozorování, pokud se nechtějí stát předmětem antropologické analýzy. V případě skrytého pozorování jsou o tuto možnost připraveni“ (Eriksen 2008: 41).

Souhlasím s Eriksenem, že účastníci výzkumu musí mít právo odmítnout pozorování a participaci na výzkumu. Přesto se domnívám, že zajištění tohoto práva může být v terénním výzkumu občas problematické. Myslím si, že z hlediska mého výzkumu je potřeba v tomto ohledu rozlišovat mezi učiteli a žáky. Zatímco někteří učitelé využívali svého práva, u dětí byla situace komplikovanější.



Na počátku výzkumu jsem diskutoval s každým učitelem o mém pozorování a zdůrazňoval jsem, že budu spolupracovat jen s učiteli, kterým nebude vadit má přítomnost v jejich školní třídě. Učitelka anglického jazyka na Základní škole Ludovíta Štúra mě požádala, abych její vyučovací hodiny nenavštěvoval, protože jí je to nepříjemné. Její požadavek jsem samozřejmě respektoval. Otázkou ale zůstává, zda i žáci mají prostor pro to, aby odmítli pozorování. Myslím si, že jejich postavení částečně zamezovalo tomu, aby mě, podobně jako někteří učitelé, přímo požádali, abych je nepozoroval a nenavštěvoval jejich školní třídu. To ovšem neznamená, že by někteří žáci tento požadavek nevznášeli nepřímo.

Na hodině slovenského jazyka v první smíšené třídě Jána Kollára děti seděly společně s učitelkou na koberci vedle školních lavic a rozeznávaly, z kolika slabik se skládá slovo. Učitelka dětem vybrala slovíčko, žáci měli vytleskat slabiky a stanovit jejich počet. Učitelka po pěti minutách cvičení ukončila a poslala žáky zpět do svých lavic. Alexej, chlapec s problémovým chováním, se cestou stavit u mě a zeptal se mě, co si to zapisují do svého sešitu. V reakci na jeho otázku jsem zavřel svůj sešit, podíval jsem se na něho a vysvětlil jsem mu, že si zapisují poznámky z výuky. Alexej nejprve nic neřikal, poté po pár vteřinách se na mě podíval a vytleskal slůvko „za-bít“. Zůstal jsem trochu v šoku a zprvu jsem byl překvapený jeho reakcí. Mezitím si Alexej sednul na svoji židličku do lavice, otočil se na mě a hlasitě dodal: „A kdy půjdete pryč?“ To byl způsob, jakým Alexej dával zřetelně najevo, že se mu mé pozorování nezamlouvá a že bych měl jeho školní třídu opustit.

Etické principy jsou jasně a srozumitelně formulované (viz Etický kodex České asociace pro sociální antropologii), přesto v praxi jsou v mnoha ohledech téměř nereálné. Například žákům ve školních třídách jsem byl po dohodě s ředitelem a třídním učitelem představen jako student, zabývající se školským systémem. Nejednalo se o žádnou lež. S podrobným účelem mého výzkumu však žáci seznámeni nebyli, protože jsem se obával, že bych si tím poškodil svůj terén. Je tento přístup v souladu s etikou výzkumu?<sup>28</sup> Část výzkumníků by zastávala názor, že takový přístup není v rozporu s etikou. Část by poukazovala, že to je na její hranici. Otázkou zůstává, kde leží taková hranice etického a neetického jednání? Tato pomyslná čára je možná definovatelná na papíře, ale

---

<sup>28</sup> Do jaké míry může antropolog prozradit své téma, aby si tím neuzavřel terén? Do jaké míry to, jak se v terénu představíme (jak popíšeme, čím se zabýváme), může ovlivnit povahu poznatků, k nimž později v terénu dospějeme?

ve skutečném terénu je mlhavější. Jak tvrdí Hammersley a Atkinson (2007: 221), to, co je a není přiměřené, závisí hlavně na kontextu. Jejich názor je mi blízký. Proto jsem se ve svém výzkumu řídil spíše vlastní sensibilitou, než abych se pevně a úzkostlivě držel apriorně formulovaných etických principů. „While codes of ethics provide useful guidelines, in the field ethical research relationships must be actively, if not creatively, negotiated, maintained, and adapted to the specifics of the situation or context” (Sluka 2012: 304).

Komplikace etických principů v praxi nastává například u nereálného získávání informovaného souhlasu od žáka. Vezmeme-li v úvahu, že pozoruji dění nejenom v učebnách, ale i na chodbách, v jídelně či před školou, musel bych mít svolení od velké většiny žáků a jejich zákonných zástupců. Takový výzkum by byl podle mého názoru v praxi nereálný. Byrokratická část výzkumu by teoreticky trvala neuvěřitelně dlouhou dobu, prakticky by byla neproveditelná, protože bych pravděpodobně ani většinu souhlasů stejně nezískal: „Zabezpečit' informovanosť účastníka v takej miere, v akej to vyžaduje pravidlo a vlastne celková myšlienka informovaného súhlasu, nie je v rámci kvalitatívneho výskumu už ani z princípu možné. (...) Pri kvalitatívnom skúmaní nevieme výskumný problém úplne presne ohraničiť pred tým, ako zhodnotíme dáta z terénu, nedokážeme teda ani vopred poskytnúť správny odhad dôsledkov skúmania. A tak je nielen zložité konať v teréne v súlade s pôvodnou ideou informovaného súhlasu, ale taktiež aj uhrat' svoju situáciu pred etickou komisiou, ktorá odobruje iba projekty s pevne stanovenými otázkami a predvídanými rizikami“ (Lindbloom 2004: 20).<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Lucie Jarkovská (2012) poukazuje na potíže, které vznikají při snaze získat informovaný souhlas i od dětí. „Jdete-li do standardní české školy, kde není zvykem, aby se děti podílely na spolurozhodování, narazíte nejspíš na několik problémů. Jednak na neporozumění u vyučujících, proč si chcete svou vlastní práci takto komplikovat a dohadovat se o něčem s dětmi. Dále na obtíže s tím, jak dětem vysvětlit, o co vám ve vašem výzkumu jde, aby souhlas byl skutečně informovaný, udělený z vlastní vůle a s pochopením a porozuměním danému tématu“ (Jarkovská 2012: 34).

**2**

**ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČESKÉ  
A SLOVENSKÉ REPUBLICE**

V rámci svého kvalitativního výzkumu jsem se zabýval tématem sociálních a interetnických vztahů ve dvanácti základních školách, z nichž prvních šest uvedených v této kapitole se nachází na Slovensku, a zbývající v České republice.<sup>30</sup> Dříve než se ale budu zabývat těmito školami podrobněji, udělám ještě malou významnou vsuvku k etickým aspektům výzkumu. Rozebíral jsem je sice na předchozích třech stránkách, ale jeden aspekt chci zmínit a zvýraznit zde, protože se úzce váže ke všem základním školám, které jsem během výzkumu navštívil.

V rámci vyjednávacího procesu, během kterého jsem se snažil získat souhlas ředitele k výzkumu uvnitř školy, byl ze strany vedení školy kladen největší důraz na etické aspekty výzkumu. Zavázal jsem se, že v průběhu výzkumu i po jeho skončení budou dodrženy standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval. Dodržení tohoto závazku má velký vliv na podobu předkládaného textu. Nejenom, že název základních škol je přejmenován a že identita všech zúčastněných je anonymizována a chráněna. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy rovněž nemohu otevřeně přiznat všechna specifika školy a lokality. Pro jistotu dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu nebylo téměř možné odhalit. Činím to z důvodu přesvědčení, že v našem rozhodování o podobě textu musí být upřednostněna etika výzkumu, zejména dodržení závazků s účastníky výzkumu.

---

<sup>30</sup> Pro představu si dovoluji uvést stručný statistický přehled o základních školách v České republice a na Slovensku: V České republice se nachází 4 115 základních škol a 44 091 školních tříd (průměrný počet tříd na školu je 10,7). Vzdělává se v nich 880 251 žáků (průměrný počet žáků na školu je 214, průměrný počet žáků na třídu 20). Na základních školách pracuje 71 109 učitelů, z toho 59 684 žen (MŠMT ČR 2016). V základních školách v České republice se vzdělává dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 85,4 % romských žáků. Dále 12,8 % romských žáků se vzdělává v programech určených pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Zbývající 1,8 % připadá na romské žáky vzdělávané podle Rámcového vzdělávacího programu základní škola speciální – viz Příloha 1 Tabulka 1 Počty romských žáků podle vzdělávacích programů v základních školách ve školním roce 2016/17 a Příloha 2 Tabulka 2 Počet škol podle odhadovaného podílu romských žáků na celkovém počtu žáků školy (MŠMT 2016: 5). Na Slovensku se nachází 1 943 základních škol a 21 507 školních tříd. Tyto školy a školní třídy navštěvuje 397 369 žáků, které vyučuje 27 613 učitelů (viz CVTI SR 2016).

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA JÁNA KOLLÁRA

### „Vy jste dole, my nahoře“: sociální a etnické hranice v základní škole\*

Výzkum byl realizován v Základní škole Jána Kollára ve východním Slovensku v obci Čilimník.<sup>31</sup> V roce 2010 se v Čilimníku konaly protiromské demonstrace, při kterých došlo ke střetu demonstrijících s policií. Čilimník má zhruba 2500 obyvatel a je vzdálen dva kilometry od obce Habrovec, která má ještě o tisíc obyvatel méně. Obyvatelé Habrovce jsou z větší části Romové a od ostatních spoluobčanů je odděluje betonová zeď. Celková míra nezaměstnanosti v Čilimníku dosahuje dvaceti až dvaceti pěti procent, v Habrovci dokonce až téměř sedmdesáti procent. Okrajovou částí vesnice Habrovec protéká řeka, za níž leží romská osada Dresno.

Čilimník, Habrovec a romská osada Dresno spadají do okresu, který je zatížený problémovým soužitím Romů a Neromů, respektive různých skupin místních Romů navzájem. Skupiny (romské i neromské) netvoří homogenní a zřetelně oddělené celky, ale rozměňují se do celé řady podskupin. Na jednu stranu jsou v obecném povědomí Romové zastřešováni do jedné kategorie, na druhou stranu se s touto kategorií velká část Romů neztotožňuje. Romové žijí ve třech různých lokalitách, jejichž obyvatelé mezi sebou udržují sociální distanci.<sup>32</sup> Mezi romskými obyvateli Habrovce, Čilimníku a osady Dresno panují významné socioekonomické rozdíly. Z polostrukturovaných a nestrukturovaných rozhovorů vyplývá, že tyto rozdíly do velké míry způsobují, že lidé na sebe koukají s nedůvěrou.

---

\* Tato kapitola vyšla v lehce upravené podobě jako článek v časopise Lidé Města (viz Vorlíček 2016b).

<sup>31</sup> Podotýkám, že veškeré názvy škol a lokalit jsou fiktivní.

<sup>32</sup> Z otázky hlediska homogenity a heterogenity skupiny je důležité si uvědomovat to, co tvrdí Brian Fay: „V závislosti na tom, jak se díváme na členy nějaké skupiny, mohou být rozdíly v rámci této skupiny často stejně velké jako rozdíly mezi jejími členy a jinými lidmi, kteří do této skupiny nepatří“ (Fay 2002: 71).

Romové z romské osady Dresno se potýkají s obrovskou chudobou, žijí za řekou v chatrčích, vzdálených několik stovek metrů od Habrovce. Obyvatelé Čilimníku o nich často hovořili jako o „lidech žijících za civilizací“. Část pedagogů Základní školy Jána Kollára považuje děti z romské osady Dresno za „obtěžně vzdělavatelné“. Někteří učitelé se domnívají, že „i zvířata se učí rychleji než oni“ (z vyjádření učitelky). Romové z Habrovce bydlí v rodinných a panelových domech. V rozhovorech se často kriticky vyjadřovali k Romům z romské osady Dresno i k Romům z Čilimníku. Posmívají se Romům z osady, že bydlí v dřevěných chatrčích, a nadávají na Romy z Čilimníku, protože se podle nich chovají snobsky a povýšeně. Romové z Čilimníku jsou integrováni mezi místními, kteří je často označují termínem „naši Romové“. Pracují většinou v místní fabrice, vzdělávají se společně s neromskými dětmi z Čilimníku a mnozí přejali rétoriku (neromských) obyvatel. V jejich názorech byly často slyšet zakořeněné stereotypy a předsudky. Například Romům z Habrovce a z romské osady vytýkají, že nepracují, podceňují vzdělávání svých dětí, jsou hluční, líní a agresivní.<sup>33</sup>

Základní školu Jána Kollára navštěvuje přibližně 400 žáků, z nichž zhruba polovinu tvoří Romové z Čilimníku, Habrovce a romské osady Dresno. V současné době má škola smíšené i romské školní třídy. Žádnou školní třídu nenavštěvují pouze neromští žáci. Základní škola Jána Kollára čelí mnoha společenským problémům, mezi něž patří například chudoba velké části žáků, bydlení významné části žáků v sociálně vyloučených lokalitách, reprodukce přenosu vzdělání z generace rodičů na generaci dětí a obrovský segregační tlak ze strany veřejnosti. Škola je přeplněná, čelí zvyšujícímu se podílu romských žáků a odlivu žáků neromských (za poslední tři roky téměř sto neromských žáků přestoupilo do sousedních základních škol). Vzhledem k dlouhodobé vysoké podfinancovanosti slovenského vzdělávacího systému škola nemá dostatečný počet finančních prostředků na podpůrné sociální a vzdělávací aktivity.

Částečně i díky složité situaci, ve které se škola nachází, bylo poměrně náročné získat souhlas ředitelky k výzkumu uvnitř školy. Navíc odsouhlasením mého výzkumu se ředitelka ocitla v nevýhodném a do jisté míry i rizikovém postavení z důvodu dlouhotrvajícího politického a symbolického boje o moc, který probíhá mezi učiteli základní školy Jána Kollára. Již na začátku výzkumu se ředitelka obávala, že část učitelů využije mé přítomnosti a vystaví vedení školy kritice: Velmi ráda pomáhám studentům

<sup>33</sup> Blíže k vyjednávání významu etnicity na území obce Yasar Abu Ghosh (2010).

v jakékoliv práci, v jakýchkoliv výzkumech. Věc se má tak, že to nemám na škole růžové, a mnoho učitelů bojuje proti mně. Obávám se jen jedné věci, že nějaká „dobrá duše“ to „vysvětlí“ okamžitě rodičům, jen proto, aby mi „pomohla“ (ředitelka ZŠ Jána Kollára, 14. 9. 2015).

Obavy ředitelky byly opodstatněné. V průběhu výzkumu se ukázalo, že jsem nevstoupil pouze do základní školy, ale i do mocenského pole.<sup>34</sup>

### **2.1.1 Školní svět jako prostor spolukonstituovaný pohledem výzkumníka a vnímání školy v širších sociokulturních souvislostech**

Kromě základní školy jsem terénní výzkum částečně uskutečnil i v tzv. mimoškolním prostředí. V rámci výzkumu v Základní škole Jána Kollára se jasně ukázalo, že školu je třeba vždy chápat v širších sociokulturních souvislostech a považovat ji za instituci, v níž se odráží místní dění a lokální události. Neměli bychom na ni hledět jako na sociálně uzavřenou instituci, neměnnou v čase a nezapojenou do širšího sociálního prostoru. Místo toho bychom se měli spíše inspirovat přístupem amerického badatele Jana Nespora, který na základě svého dlouhodobého výzkumu pojímá školu následovně: Místo toho, abych se školou zacházel jako s nádobou plnou učitelských kultur, studentských podskupin, třídní výuky a administrativní mikropolitiky, zkoumám školu ... jako průnik ve společenském prostoru, uzel v síti činností, které se rozpínají do komplexních systémů začínajících a končících mimo školu. Místo toho, abych vzdělávacím zařízením (školám, učebnám a podobně) přisuzoval jasné hranice a identifikovatelný obsah, dívám se na ně jako na rozlehlé v prostoru a čase, proměnlivé ve formě i obsahu, a jako na průsečík mnoha sítí formujících města, společenství, školy, pedagogiky a postupy učitelů a studentů (Nespor 1997: xiii).

Během výzkumu se také ukázalo, že sociálně konstruovanou realitu školního světa je nutné pojímat jako prostor spolukonstituovaný pohledem výzkumníka. Svým vstupem do

---

<sup>34</sup> V rámci svého výzkumu jsem vždy diskutoval s třídním učitelem o tom, zda mohu realizovat pozorování v jeho školní třídě. Získat souhlas třídního učitele bylo pro mě zásadní. Nicméně na druhém stupni se učitelé mění v závislosti na předmětech, které učí. Většina učitelů věděla o mně a o mém výzkumu, přesto jsem se jim většinou znovu představoval. Jednoho dne jsem šel se sedmou třídou na hodinu tělesné výchovy. Pro jistotu jsem se ptal tělocvikáře, zda nevádí, když se půjdu podívat na jeho hodinu. Doslova odpověděl, že v tom žádný problém nevidí. Druhý den jsem se dozvěděl, že učitel tělesné výchovy „vlítnul“ po mé návštěvě do ředitelny, kde byl velice kritický vůči paní ředitelce. Jak jsem si mohl dovolit přijít a narušovat jeho výuku? Kdo dal souhlas k mému výzkumu? Zajímavé bylo, že před paní ředitelkou úplně pomlčel o tom, že jsem se ho před začátkem vyučovací hodiny ptal, zdali mu má přítomnost nevádí.

školního prostředí totiž výzkumník mění a spoluutváří sociokulturní realitu. V určitých situacích například má přítomnost ve školní třídě způsobovala u žáků tzv. jazykový posun či *code-switching* (přepínání mezi slovenským a romským jazykovým kódem). Paní třídní učitelka „vystrašila“ žáky, že vše, co uvidím ve školní třídě, povím paní ředitelce. Žáci se snažili zejména nemluvit přede mnou vulgárně. A pokud používali vulgarismy, tak přecházeli ze slovenského do romského jazyka v domnění, že romskému jazyku nebudu rozumět.

*Učitelka: „Dnes budeme diskutovat o rostlinách, pěstovaných v zahradách.“*

*(trojice žáků se baví)*

*Učitelka: „Nevykřikuj Pétó.“*

*(trojice žáků se stále baví)*

*Agnesa (dívka, sedící v první lavici): „Bud’te zticha!“*

*Mikuláš (jeden z trojice žáků, kteří vyrušovali): „Ty bud’ ticho, krávo!“*

*Agnesa chce reagovat, otočí se směrem dozadu a vidí můj pohled. Nakousne slovo, ale nedořekne ho, místo toho začne hlasitě nadávat v romštině (záznam z pozorování, Základní škola Jána Kollára, 25. 9. 2015).*

### 2.1.2 Interakční kultura v základní škole

V rámci výzkumu jsem zaznamenal odlišnou interakční dynamiku v romských a smíšených třídách i ve společném veřejném prostoru v budově školy (jídlna, chodby, venkovní hřiště, prostor vymezený pro trávení velkých přestávek uvnitř budovy). Z toho důvodu je níže předkládaný text členěn do podkapitol, které jsou víceméně zaměřeny na jednotlivé sociální prostory v budově základní školy.



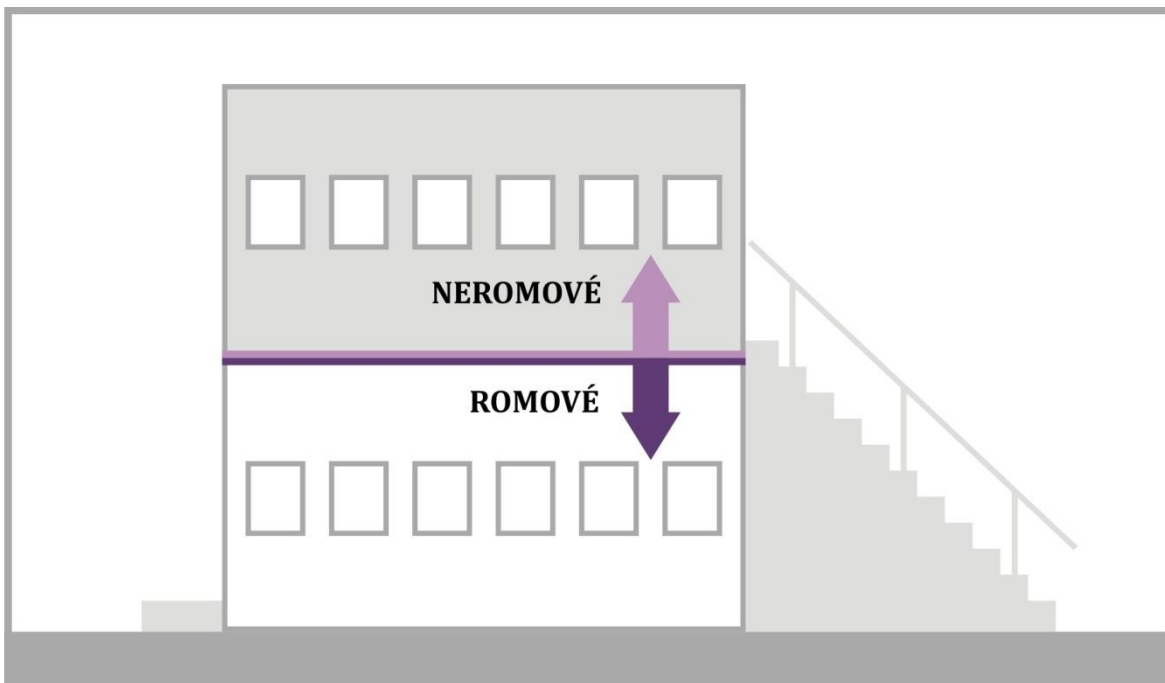
### 2.1.3 Společný prostor v budově školy

*Exkluze ve vzdělávání není jen otázkou toho, jestli se děti učí společně, ale také otázkou časového propojení rytmu jejich aktivit a napojení jejich životů na jednotky jako „školní den“ nebo „školní rok“ (Nespor, Hicks, Fall 2009: 373).*

*„Ethnic boundary canalizes social life – it entails a frequently quite complex organization of behavior and social relations“ (Barth 1969: 15).*

Každá základní škola stanovuje vnitřní školní řád a organizační uspořádání, které určuje, kde se mohou žáci zdržovat v době přestávky. Ve školním roce 2008/ 2009 Základní škola Jána Kollára svým rozhodnutím a organizačním uspořádáním rozdělila sociální prostor v budově na dvě uměle vytvořené části. Vedení školy vytvořilo systém, který měl zamezit vzájemnému kontaktu romských a neromských žáků. Systém byl v otázce sociální interakce romských a neromských žáků velice propracovaný: romští žáci měli učebny v přízemí, zatímco neromští žáci v prvním patře. Velké přestávky museli romští žáci trávit ve vymezeném prostoru v přízemí, kdežto neromští žáci se mohli pohybovat pouze v identickém prostoru o patro výše (viz obrázek 4 „Vy jste dole, my nahoře“).

**Obrázek 4 „Vy jste dole, my nahoře“**



Vedení Základní školy Jána Kollára se rozhodlo pro separaci na základě několika důvodů. Za prvé, škola byla pod obrovským tlakem neromských rodičů, kteří si přáli, aby se romské a neromské děti vzdělávaly odděleně. Za druhé, zastánci separace, mezi něž

můžeme zařadit velkou část neromských rodičů a pedagogů, věřili, že oddělení prospěje všem dětem, jak romským, tak neromským. Romské děti údajně již nezažívaly tak velké pocity neúspěšnosti, vzhledem k tomu, že si již v takové míře neuvědomovaly, že jsou na tom v porovnání s neromskými dětmi daleko hůře (z vyjádření učitelky první třídy). Další argumenty lze zařadit do roviny organizační. Podíl romských a neromských žáků se v průběhu posledních deseti let výrazně proměňoval. Neromských žáků ubývalo a romských přibývalo. Z přibližně rovnoměrného zastoupení romských a neromských žáků se vývoj otočil směrem k dvoutřetinové početní převaze romských žáků nad neromskými. V současné době v nižších ročnících dokonce na tři čtvrtiny romských žáků připadá jedna čtvrtina žáků neromských. „Vzhledem k vysokému počtu romských žáků již ve skutečnosti ani nebylo možné nemít romské školní třídy“ (učitelka první smíšené třídy).

Ponechme stranou důvody rozdělení školy a zaměřme se spíše na důsledky, které toto rozhodnutí způsobilo. Na základě svého výzkumu se domnívám, že Základní škola Jána Kollára tímto krokem zviditelnila etnicitu a pomáhala konstituovat dvě uzavřené skupiny žáků podle kritéria etnické příslušnosti.<sup>35</sup> Škola zformovala hierarchický žebříček identit, když v kontextu školního prostředí pomáhala posunout identitu etnickou mezi nejdůležitější aspekty sociality. Etnická identita byla zdůrazněna a byla jí přidělena separační role. Vedení školy se snažilo, aby mezi romskými a neromskými žáky nedocházelo ke kontaktu, čímž se obě skupiny víc a víc uzavíraly a sociálně se od sebe vzdalovaly. Kontakt mezi romskými a neromskými dětmi byl během vyučování i o přestávkách naprosto minimální. Škola zvětšila prostorovou vzdálenost mezi romskými žáky v přízemí a neromskými žáky v prvním patře. Spolu s prostorovou vzdáleností mezi skupinami se utvářela i velká sociální vzdálenost.

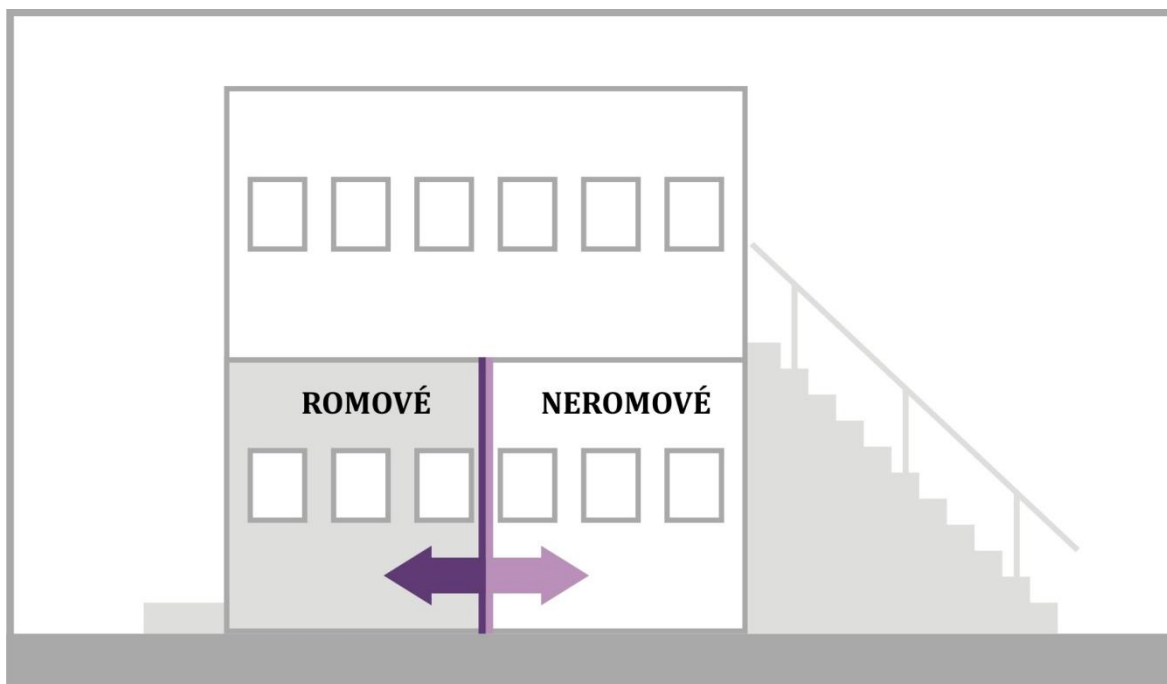
Na základě tlaku státních institucí v roce 2013/2014 Základní škola Jána Kollára svá rozhodnutí pozměnila a od separačních opatření částečně ustoupila.<sup>36</sup> Separace byla oficiálně zrušena, přesto stále mezi žáky panuje hluboká sociální a prostorová distance, která se projevuje o přestávkách. O velkých přestávkách musí děti opustit své školní třídy a jít do dvou identických vymezených prostorů v budově, z nichž jeden se nachází v přízemí a druhý v prvním patře. V současné době je organizační uspořádání školy jiné a romské a smíšené školní třídy se nachází napříč celou budovou. Prostor již není tak

<sup>35</sup> Separace romských a neromských dětí v Základní škole Jána Kollára probíhala dlouhodobě. Prohloubila se ale obzvláště ve školním roce 2008/2009, kdy do romských tříd byla zařazena většina romských žáků, kteří do té doby navštěvovali smíšené školní třídy.

<sup>36</sup> Z etických aspektů tlak státních institucí blíže neupřesňuji.

striktně separovaný jako před pár lety, kdy romští žáci trávili přestávky v přízemí a neromští v prvním patře. Přesto stále dochází k separaci romských a neromských žáků. Tentokrát mají větší podíl na separaci samotní žáci, kteří prostor, vymezený na velké přestávky, nadále rozdělují na prostor pro žáky romské a prostor pro ty neromské (viz obrázek 5 Současné tendence v sociální interakci mezi žáky). Škola v minulosti pomáhala konstituovat etnické identity a symbolické hranice, čímž do určité míry naučila žáky, že mají trávit přestávky jen mezi „svými“. Škola zdůrazňovala etnické hranice a žáci tyto hranice ve společných prostorách v budově školy stále udržují. Romské a neromské děti se sice nachází na stejném patře ve stejném prostoru, ale de facto tráví velkou přestávku stále odděleně. Samotná prostorová distance o přestávkách byla formálně zrušena, ale ta sociální stále trvá.<sup>37</sup>

**Obrázek 5** Současné tendence v sociální interakci mezi žáky



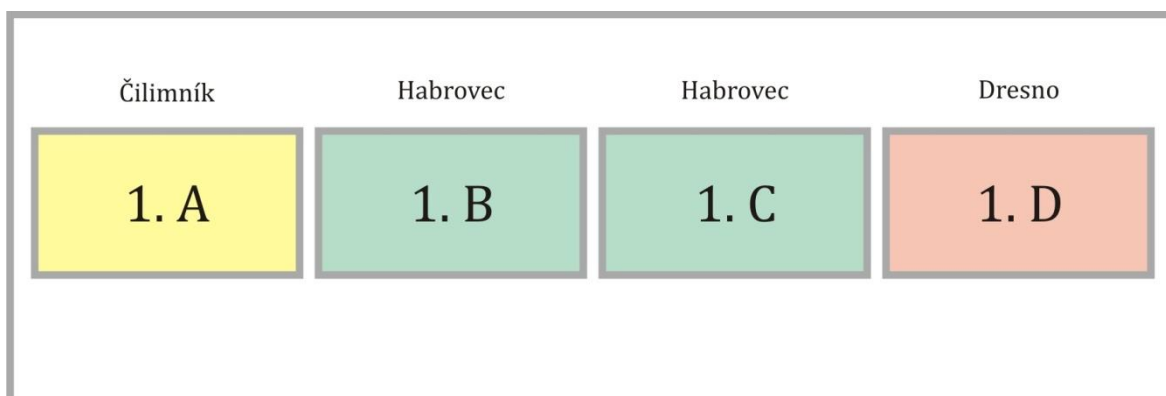
#### 2.1.4 Nové uspořádání školních tříd

Na školu Jána Kollára byl a stále je vyvíjen obrovský tlak ze strany rodičů, aby separovala romské a neromské žáky. Jak bylo uvedeno, v minulosti škola tlaku podlehla a žáky separovala do romských a neromských tříd. V roce 2013/2014 změnila svůj přístup a upustila od řízené separace, založené na etnickém principu. Vedení školy se nově

<sup>37</sup> Zdůrazňuji, že obě (romské a neromské) skupiny netvoří homogenní celky, ale nadále se rozdělují do několika dalších podskupin. Prostor, v němž se pohybují žáci, se tedy nadále rozměňuje.

s ohledem na konflikty, které se objevovaly při zápisu dětí do školy a které probíhaly mezi Romy a Neromy, respektive mezi různými skupinami místních Romů navzájem, rozhodlo vytvářet školní třídy podle lokální příslušnosti. Každý rok většinou vzniká jedna smíšená třída pro děti Čilimníku, dvě romské třídy pro děti z Habrovice a jedna pro děti z romské osady Dresno (viz obrázek 6 Vytváření prvních tříd podle kritéria lokální příslušnosti).<sup>38</sup> V jedné školní třídě tak většinou nenaleznete zároveň děti z Čilimníku, Habrovice a z romské osady Dresno.

**Obrázek 6 Vytváření prvních tříd podle kritéria lokální příslušnosti**



Takto nastavené uspořádání prvních tříd je reakcí na vnější společenský tlak. Podle vedení základní školy Jána Kollára velká část neromských rodičů z Čilimníku nechce, aby jejich děti chodily do školních tříd s dětmi z Habrovice a z romské osady Dresno, tedy do školní třídy s výraznou převahou romských žáků. V současné době je část neromských rodičů uspokojena tím, že jejich děti dochází do smíšené třídy, kde Romové mají jen minimální zastoupení (neromští žáci tvoří většinou devadesát procent smíšené třídy). Část rodičů ovšem uspokojena není a v důsledku ochabnutí separačních tendencí a zhoršující se situace mezi Romy a Neromy přefazují své děti na jiné základní školy, jež romské děti nenavštěvují. Tím se prohlubuje separace uvnitř školy. Vzhledem k tomu, že řada neromských rodičů upřednostňuje školy jiné, dochází zde ke zvyšování podílu romských žáků, obzvláště na prvním stupni, kde již romští žáci počtem jasně převažují nad neromskými. Vnější tlak na inkluzi (tj. v kontextu dané školy neoddělování Romů a Neromů) tak paradoxně prohlubuje exkluzi: Základní škola Jána Kollára se stává čím dál víc školou etnicky homogenní.

<sup>38</sup> Školní třídy pro děti z Čilimníku jsou označovány jako třídy smíšené, což je dáno tím, že je navštěvují jak romské, tak neromské děti. Zbylé třídy jsou vnímány pedagogy jako romské, protože je navštěvují pouze romští žáci.

Čilimník, Habrovec a romská osada Dresno v podstatě tvoří tři sociální světy, které se od sebe vzdalují. A škola tento proces nebrzdí, nýbrž spíš mu dodává zdání přirozenosti (je stejně strukturovaná jako dané lokality) a tím ho naturalizuje. Místo toho, aby škola žáky z těchto třech světů sblížovala, provádí škola spíše pravý opak. V minulých letech škola svým přístupem pomáhala formovat sociální a prostorovou vzdálenost mezi romskými a neromskými žáky, v současné době částečně napomáhá reprodukovat uzavřenost a sociálně-prostorovou vzdálenost mezi žáky z Čilimníku, Habrovec a z romské osady Dresno. Sociální stratifikace a vyloučení v rámci daných lokalit se tak projektuje do výchovně-vzdělávací-instituce jako její „přirozená“ organizační matrice.

Faktem je, že v těch podmínkách, ve kterých se škola nachází, je téměř nemožné, aby vedení školy šlo svou vlastní cestou. Pokud by škola ustanovila promíchané třídy a nevytvářela by školní třídy podle lokální příslušnosti, okamžitě by následovala další vlna přestupování.<sup>39</sup>

### 2.1.5 Romské školní třídy

Situaci v romských školních třídách budu prezentovat na příkladu první třídy Základní školy Jána Kollára, kterou navštěvuje šest dívek a osm chlapců. Všichni žáci prošli předškolním vzděláváním. Deset žáků navštěvovalo mateřskou školu, čtyři nultý přípravný ročník. První třída získala nálepku „romská třída“, vzhledem k tomu, že ji navštěvují pouze romští žáci z obce Habrovec.

#### „Po našem a po vašem“

Romské žáky na východním Slovensku často odlišuje jejich romský jazyk. V České republice velká část romských žáků romský jazyk nezná a nepoužívá (blíže Červenka 2009), na východním Slovensku je situace odlišná.<sup>40</sup> Pro mnoho dětí je romština primárním jazykem. Část dětí poznává slovenský jazyk až ve výchovně vzdělávacích institucích.

<sup>39</sup> Aktuálně se diskutuje o návrhu řešení, které by podle některých politických zastupitelů mělo zlepšit situaci v Základní škole Jána Kollára. V Habrovcu by v příštích letech měla být narychlo vybudována nová základní škola „kontejnerového typu“, která by byla určena primárně pro místní romské žáky a žáky z romské osady Dresno. Otázkou zůstává, zdali by se jednalo o krok správným směrem. Nebude tato nová škola „poslepovaná“ z maringotek ještě více uzavírat žáky z osady v jejich světě? Jaký vliv bude mít na širší celospolečenské dění v regionu? Půjde zde o vyústění již započatého procesu?

<sup>40</sup> V České republice část Romů hovoří romským etnolektem češtiny. Vznikem, reprodukcí a vývojem této jazykové variety češtiny se zabývá např. Bořkovicová (2006).

*O hodině slovenského jazyka učitelka drží v ruce učebnici na straně devět a ptá se žáků, co je na obrázku. Ukazuje přitom prstem na zrcadlo.*

*Učitelka: „Co to je? Erik, co to je?“*

*Erik: „Dikheri“.*

*Učitelka: „Nerozumím ti, musíš po našem, slovensky.“*

*Erik mlčí.*

*Jiné děti odpoví a opět řeknou „dikheri“.*

*Učitelka: „To je romsky? To je po vašem? Dikery? Tak se řekne romsky zrcadlo?“*

*Děti: „Ano, dikheri.“*

*Učitelka: „Aha, a jak je to slovensky?“*

*Děti zprvu mlčí, ale pak jedna dívenka řekne „zrkadlo“.*

*Učitelka: „Ano, výborně, zrkadlo je správně“ (záznam z pozorování, první školní třída, Základní škola Jána Kollára, 24. 9. 2015).<sup>41</sup>*

*Jazyková ideologie* (Irvine, Gal 2009; Silverstein 1979; Schieffelin, Woolard, Kroskryty 1998) v první školní třídě Základní školy Jána Kollára nejenom ovlivňuje komunikační proces mezi žáky a učiteli, ale pomáhá také ustanovovat sociodemografické kategorie (zejména etnicitu). Ideologie pomáhá utvářet kategorie „my“ a „oni“ a romský jazyk je (nejen) pedagogy chápán jako znak odlišné etnicity. Kategorie „po našem“ a „po vašem“, neboli „slovensky“ a „romsky“, implicitně vytváří binární kategorie Rom versus Slovák a zároveň utvrzuje děti v identitách. Děti se ve škole do jisté míry dozvídají, že jsou Romové, protože mluví romsky a neznají řadu slovenských slov. Obzvláště identita učitele je důležitá, neboť v první školní třídě Základní školy Jána Kollára identita učitelky slouží jako protiklad k identitě žáků a žákyň. Třídní učitelka nejenom reprezentuje majoritu, ale co je možná nejzajímavější, z hlediska komunikačního kontextu školní třídy učitelka sama svým přístupem pomáhá minoritu utvářet.

Identita žáků se vyvíjí postupně a v průběhu školní docházky se může měnit v závislosti na probíraném učivu a přístupu pedagogů. Například na Základní škole Jána Kollára se žáci sedmého ročníku učí o vyučovacích hodinách slovenského jazyka básně

<sup>41</sup> V textu je přímá řeč učitelky trochu slovensky a trochu česky. To je dáno tím, že se jedná o můj vlastní autentický záznam slovenské řeči.

„Slovo“ a „Bratislavským bratom“ (viz příloha 3 báseň 1 Janko Král: Slovo a příloha 4 báseň 2 Ján Francisci: Bratislavským bratom). Autorem první básně je Janko Král, slovenský národní buditel a básník, autorem druhé Ján Francisci, slovenský spisovatel a státník. Obě dvě básně obsahují nacionální prvky a s pomocí výkladu třídní učitelky zprostředkovávají žákům představu slovenského národa, který v minulosti (podle básníků) musel vykonat velké úsilí, aby získal svoji svobodu – viz úryvek z básně Slovo:

Kto si Slováč z duše, z rodu,  
teraz sa hlás ku národu;  
rovnosť práva, život nový,  
odmyká ústa, okovy.  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

V průběhu školní docházky se tak část žáků může potýkat s jistou ambivalencí ze strany školy. Na jednu stranu škola na prvním stupni dává některým žákům najevo, že jsou Romové, nikoliv Slováci. Avšak na druhou stranu na druhém stupni vyvíjí na žáky tlak, aby si osvojili slovenskou identitu a představu slovenského národa.<sup>42</sup>

## Gender

Z hlediska dynamiky sociálních vztahů v první „romské“ školní třídě Základní školy Jána Kollára hraje jednu z nejdůležitějších rolí gender, který se projevuje v zasedacím pořádku (žádný chlapec nesedí s dívkou v jedné lavici), vyučovací hodině, o přestávkách, anebo cestou na tělesnou výchovu či do školní jídelny. Genderová linie je málokdy překračována. Cestou do jídelny a na tělesnou výchovu vždy šest dívek vytváří tři dvojice a osm chlapců vytváří čtyři dvojice. Dívky a chlapci tráví i přestávky většinou odděleně. Například žáci

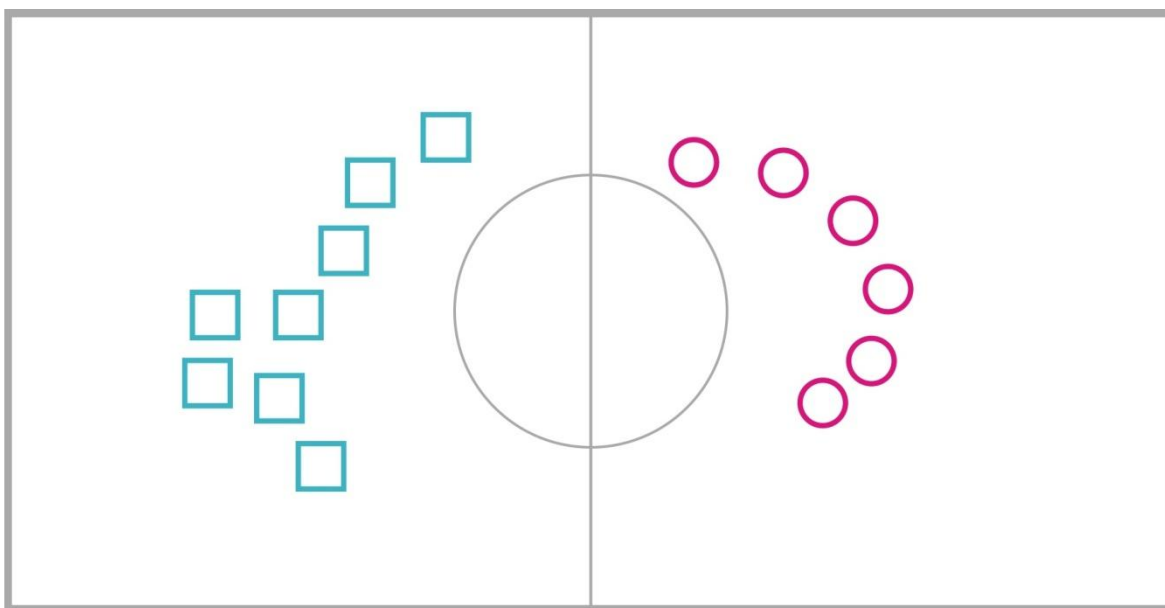
---

<sup>42</sup> Polemiku o romském nacionalismu, etnoemancipačních snahách Romů, etnickém češství a občanství vedou v rámci České republiky například Pavel Barša (2005, 1998) a Marek Jakoubek (2004; 2008) společně s Tomášem Hirtem (2004; 2006). Podle Marka Jakoubka se Česká republika postupně přeměňuje z národního státu Čechů na stát občanů České republiky (Jakoubek 2004: 294). Pavel Barša mu oponuje, že jeho tvrzení je zbožným přáním, nikoliv realitou (blíže Barša 2005). Podle Barši je české národní vědomí stále převážně vědomím etnickým (Barša 2005: 12). Polemiku výše uvedených autorů by bylo zajímavé převézt do oblasti školského vzdělávacího systému. Upřednostňuje školský vzdělávací systém formování občanské identity před budováním národa etnického? Nebo je tomu naopak? Odpověď, založenou na dlouhodobém výzkumu, neznáme. Současná role českého školského vzdělávacího systému v otázce nacionalismu a formování občanství je podle mého názoru dosud velmi málo probádanou oblastí.

a žákyně často hráli hru „máš babu“. Školní třída se sama rozdělila na chlapce a dívky a každá z těchto skupin hrála svoji vlastní hru. Žáci nehráli společně jednu hru, místo toho hráli dvě hry a skupiny byly rozděleny podle genderové linie.<sup>43</sup>

Během prvouky učitelka dala dětem pokyn, aby si vzaly židličky a poskládaly je pěkně do kruhu. Děti se zvedly ze svých lavic, vzaly si židličky a samy podle svého uvážení si začaly sedat do kruhu před tabulí. Školní třída se spontánně rozdělila na chlapce a dívky. Na tělesné výchově učitelka dětem oznámila, aby uběhly dvě kolečka a potom se protáhly. Děti se samy od sebe rozdělily na dvě půlky – chlapeckou a dívčí (viz obrázek 7 Tělesná výchova – rozcvička). Poté si vzaly medicinbaly a vytvořily čtyři skupinky podle genderové příslušnosti (viz obrázek 8 Tělesná výchova a medicinbaly). Žáci a žákyně se podobně rozmísťovali podél zdi, když měli skákat po jedné noze od zdi napravo až doprostřed tělocvičny na modrou čáru (viz příloha 6 Tělesná výchova a skákání po jedné noze). Děti samy rozhodovaly, vedle koho se postaví a jak se seskupí. V první třídě Základní školy Jána Kollára byla zřejmá větší sociální vzdálenost mezi chlapci a dívkami.

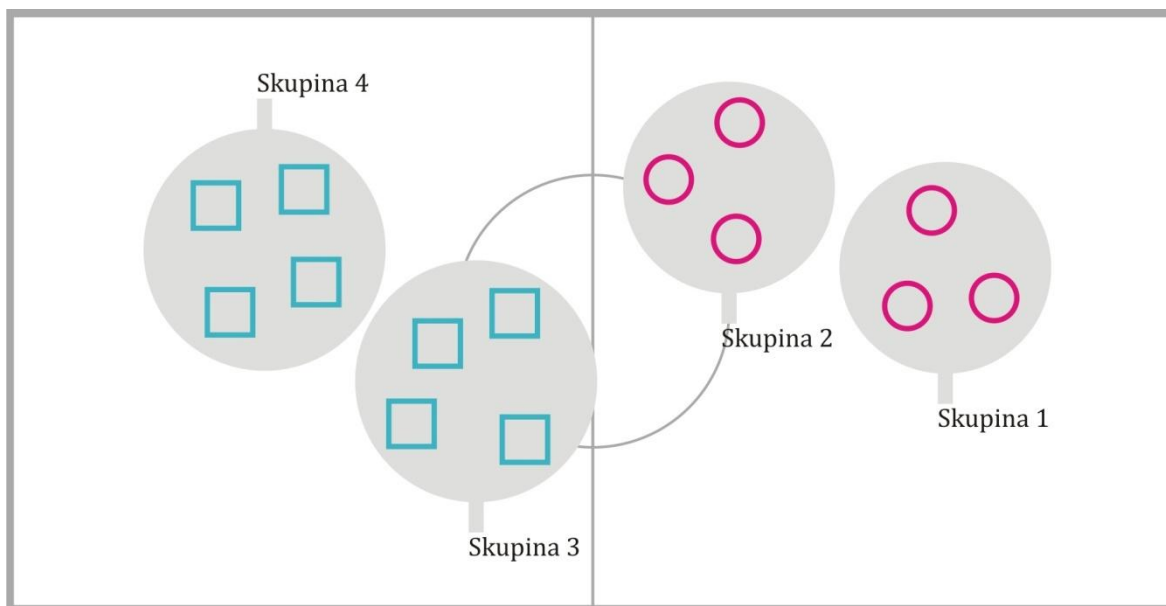
**Obrázek 7 Tělesná výchova – rozcvička**



<sup>43</sup> Děti hrály o přestávkách i jiné hry. Například chlapci hráli tzv. zápasnickou hru, kdy se jednomu vybranému a největšímu klukovi „lepili“ na nohy a snažili se ho shodit na zem. Účelem chlapce bylo co nejdéle vydržet na nohou. Chlapci se v roli střídali. Jednou jeden chlapec ošklivě upadl a bouchl se do kolena. Začal brečet a z chodby přiběhla učitelka, která vynadala chlapcům, že hrají nebezpečné hry. Od této chvíle byla tato zařazena na seznam zakázaných her. Navíc učitelka dětem jasně připomněla, že před návštěvou nemají hrát žádné hry, ale mají se připravovat na hodinu a chovat se co možná nejlépe.



Obrázek 8 Tělesná výchova a medicimbaly



Na základě své zkušenosti se školním prostředím v různých českých a slovenských regionech se domnívám, že gender a jemu odpovídající ideologie zastávají v první romské třídě důležitější roli částečně i z důvodu absence svých sociodemografických „konkurentů“.<sup>44</sup> V prostoru první romské třídy ztrácí relevanci jak etnicita, tak ekonomický status i ostatní meziskupinové rozdíly mezi Romy. První romskou třídu navštěvují pouze romští žáci z Habrovce, kteří se z hlediska ekonomického kapitálu nacházejí na obdobné pozici. Díky stanovenému uspořádání prvních tříd ji nenavštěvují neromští žáci ani romští žáci z Čilimníku či romské osady Dresno. To je pro interakční kulturu v první romské třídě zcela zásadní.

### 2.1.6 Smíšené školní třídy

Ve smíšených školních třídách lze zaznamenat odlišné hierarchické uspořádání i odlišnou sociální interakci než v třídách romských. To je mimo jiné ovlivněno odlišnou skladbou kolektivu i odlišným přístupem učitele. V první smíšené třídě jsou vyčleňovány nejenom romské děti, ale i neromský chlapec s problémovým chováním. Kolektiv v první smíšené třídě se rovněž nerozděluje na chlapce a dívky v takové míře, jako tomu je v první romské třídě. V sedmé smíšené třídě nejsou z kolektivu vyčleňováni romští žáci, nýbrž neromský

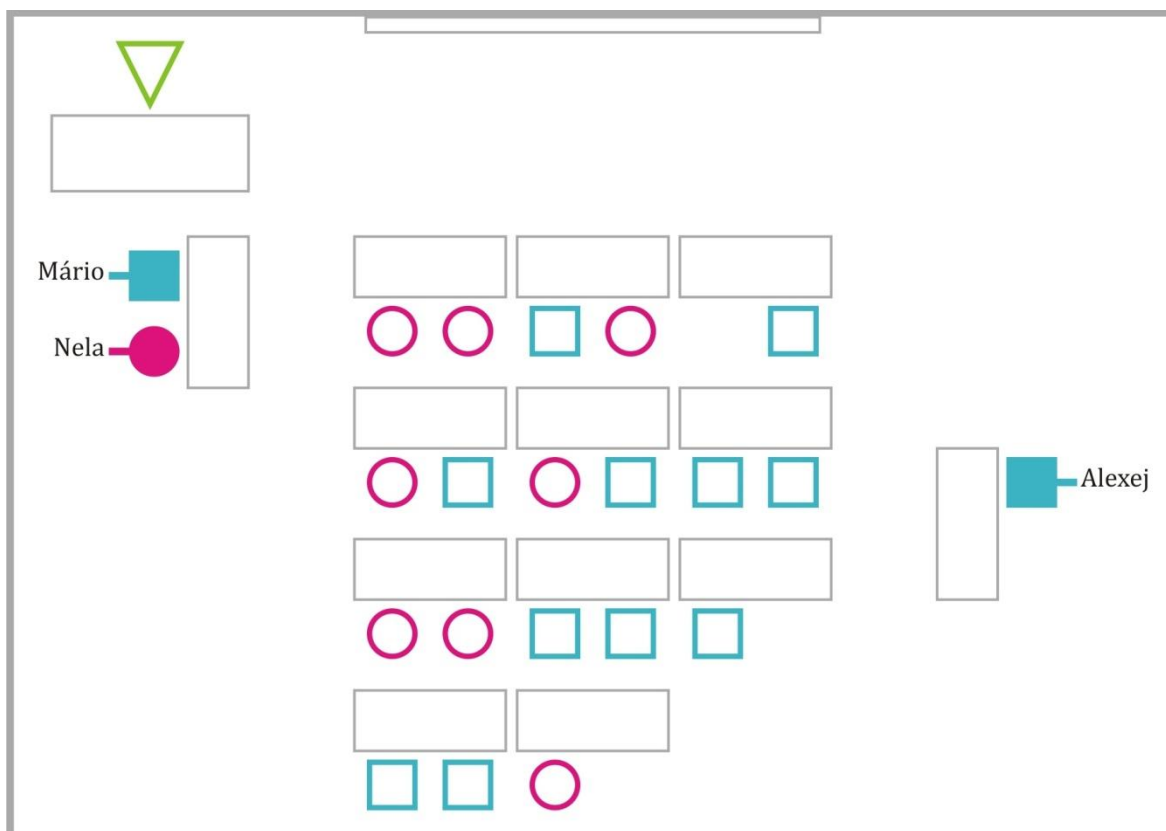
<sup>44</sup> Ideologii vnímám podobně jako Tomáš Samek (2016: 190): „Dynamický a gradientně sdílený soubor názorů, předpokladů, postojů, myšlenek, stereotypů a emických představ, kterými se jako sociální aktéři vědomě nebo nevědomě řídíme či které alespoň zprostředkovaně mohou ovlivňovat naše každodenní interakce, ať už tento vliv reflektujeme plně, částečně či vůbec.“ Blíže k ideologii viz Žižek (2012).

žák, který nezapadá do kolektivu a svým způsobem je „odlišnější“ než jeho romští i neromští spolužáci.

### Příznakové uspořádání prostoru v první třídě

První smíšenou třídu navštěvuje třináct chlapců a devět dívek. Mezi dětmi se nachází romský chlapec Mário a romská dívka Nela. Všichni žáci pocházejí z Čilimníku. Tři žáci v učebně mají své speciální místo na sezení. Jedná se o romského chlapce a dívku a o neromského chlapce Alexeje s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) – blíže o ADHD např. Munden a Arcelus (2002). Jejich lavice jsou umístěny jinak než ostatní. Lavice těchto dětí jsou otočené kolmo k tabuli a jsou prostorově vzdálené od ostatních lavic, které jsou „nalepené“ na sebe a ve vodorovné pozici (viz obrázek 9 Zasedací pořádek první smíšené školní třídy). Lavice romských dětí je umístěna poblíž stolu učitelky, a to z důvodu větší individuální podpory a kontroly při vzdělávání. Alexej sedí sám v lavici, která je umístěna bokem od všech ostatních nejenom z důvodu větší individuální podpory a kontroly při vzdělávání, ale i z důvodu jeho mírně odlišného chování a častého vyrušování.

Obrázek 9 Zasedací pořádek první smíšené školní třídy

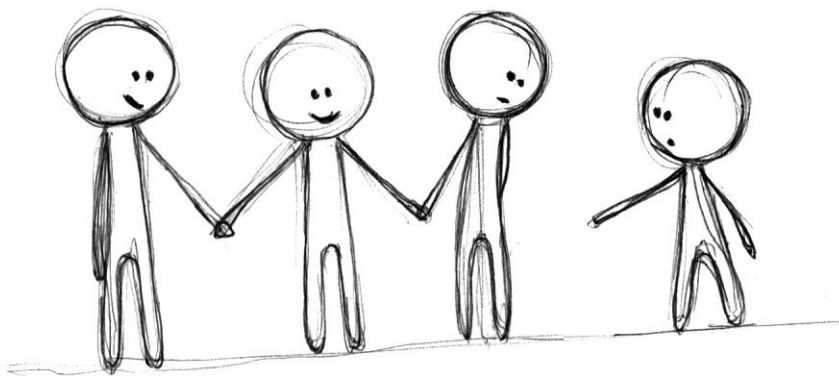


Z obrázku lze vyčíst, že porucha typu ADHD je do jisté míry dávána na stejnou úroveň (tj. je vyčleněna z majoritního prostoru třídy) jako etnická odlišnost. Jako by etnicita byla svého druhu poruchou. Navíc posazení žáků do těchto lavic může být chápáno jako stigmatizace v očích třídy. Tato speciální místa posilují do jisté míry odlišnost dětí v očích spolužáků. Větší dozor a snaha o zvláštní péči ze strany učitele vede ke vzniku exkluze ve smyslu příznakového uspořádání prostoru (to, co v daném kontextu není normální, ani běžné). Pro „problémové“ žáky máme ve třídě zvláštní místo. Již samotný zasedací pořádek nás informuje o sociální vzdálenosti mezi žáky ve školní třídě. Prostředních jedenáct lavic je uspořádáno tak, aby byly co nejbližší u sebe. Děti, které sedí v těchto lavicích, tvoří pomyslný hlavní vzdělávací proud. Mají k sobě blíž, než k dětem, umístěným bokem od ostatních. Z hlediska sociálních vztahů v kolektivu dětí napomáhala prostorová vzdálenost zvětšovat vzdálenost sociální.

Alexej (chlapec s ADHD) není v kolektivu oblíbený. To je dáno mnoha faktory. Jedním z těch nejpodstatnějších je Alexejovo agresivní chování. Jeho pozice je lehce rozpoznatelná v sociální interakci. Děti mu dávají jasně najevo, implicitně i explicitně, co si o něm myslí. Během vyučování je Alexej prostorově vzdálen od všech ostatních a spolužáci si přejí, aby se držel dál i o přestávkách.

*Cestou na tělesnou výchovu děti vytváří dvojice. Ve školní třídě je dnes pouze dvacet dětí (chybí dvě romské děti). Celkem se utváří osm dvojic a jedna chlapecká trojice. Alexej zůstává sám. Přichází k chlapecké trojici a snaží se chytnout za ruku jednoho chlapce a přidat se k nim do skupiny. Chlapec se ale Alexejovi vysmekl. Oznamil mu, ať jde pryč a schoval svoji jednu ruku za záda (druhou se držel svého spolužáka). Třídní učitelka reagovala na událost tím, že nabídla Alexejovi, že s ním vytvoří dvojici. Alexej přiběhl k paní učitelce a chytnul se jí za ruku (záznam z pozorování, první smíšená školní třída, Základní škola Jána Kollára, 22. 9. 2015).*

Obrázek 10 „Nepodání ruky“



Netvrdím přímo, že příznakové uspořádání prostoru je přímo klíčové pro interakční kulturu ve školním prostředí, poukazují spíše jen na jedny z mnoha aspektů, které v kombinaci s ostatními faktory tuto kulturu ovlivňují.

### **Nekomunikace v sedmé smíšené třídě**

Ve školním roce 2014/2015 navštěvovalo sedmou třídu čtrnáct žáků, ve školním roce 2015/2016 pouhých deset, protože čtyři neromští žáci přestoupili na jinou základní školu s lepším „renomé“. Aktuálně tedy sedmou třídu navštěvuje šest chlapců a čtyři dívky. Jedná se pouze o žáky z Čilimníku. Školní třída je označována za smíšenou, navštěvují ji jak romští, tak neromští žáci z Čilimníku.

Z hlediska sociální stratifikace nejhorší postavení nezaujímají romští žáci, nýbrž neromský žák Juraj. Podle třídní učitelky se Juraj projevuje jako introvert. „Je nespělý, najskôr bojzlivý. Včlenenie do kolektívu je veľmi ťažké, nevie presadiť svoje názory, rýchlo ich na podnet ostatných zmení - stáva sa obeťou svojich spolužiakov, ktorí ho často označujú za vinníka skutkov, ktoré nespáchal. Ako žiak je veľmi slušný, tichý, ale ťažko komunikuje s učiteľmi a vykazuje známky stresu“ (třídní učitelka sedmé školní třídy, 1. 10. 2015).

Z pohledu žáků sedmé třídy Juraj nezapadá do kolektivu. Od ostatních se velice odlišuje, tzv. vybočuje z řady a jeho odlišnost předčí i odlišnost romských spolužáků. Z hlediska významu odlišnosti ve školní třídě souhlasím přitom s tím, co tvrdí Jarkovská, Lišková a Obrovská: „Pokud jde o to vyvarovat se problémů, receptem na existenci v současné (...) školní třídě je zapadnout a nelížit se“ (Jarkovská, Lišková a Obrovská 2015: 96).

Špatné sociální postavení Juraje je lehce rozpoznatelné. Žáci s ním odmítají verbálně komunikovat. Neznamená, že by s ním vůbec nekomunikovali. Naopak, oni s ním svým způsobem komunikují. Dávají mu zcela zřetelně najevo, že ho nepovažují za svého kamaráda. Nekomunikace může být v tomto případě chápána jako forma sociálního vyloučení. Samotnou nekomunikaci je nutné brát s rezervou, protože ve skutečnosti není možné nekomunikovat. Psycholog, filozof a lingvista Paul Watzlawick definoval pět základních axiomů komunikace, známých jako *interactional view*. První z Watzlawickových axiomů poukazuje právě na nemožnost nekomunikovat: „Člověk

nemůže nekomunikovat. Každé chování je formou komunikace“ (Watzlawick, Bavelas, Jackson 1999: 43).

„Aktivita nebo neaktivita, slova či mlčení, vše má význam sdělení“ (Watzlawick, Bavelas, Jackson 1999: 43). Jeden z Watzlawickových axiomů upozorňuje na skutečnost, že každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt (Watzlawick, Bavelas, Jackson 1999: 46). „Komunikace nejen že zprostředkuje informaci, ale současně vyvolá chování“ (Watzlawick, Bavelas, Jackson 1999: 46). Tyto úvahy jsou zcela zásadní pro pochopení sociálních interakcí, zaznamenaných v sedmé třídě Základní školy Jána Kollára.<sup>45</sup>

Během mého výzkumu nikdo z žáků s Jurajem nepromluvil. Jeho spolužáci se mu vyhýbají a naprosto ho přehlížejí. De facto předstírají jako by v učebně vůbec nebyl. V desítkách příkladů a situací, zaznamenaných během mého terénního výzkumu, se objevuje stále jeden a týž rys: velká sociální a prostorová vzdálenost mezi Jurajem a jeho spolužáky.

V každodenních situacích se zrcadlí vztah a míra sympatie k Jurajovi. Velká sociální a prostorová vzdálenost je zaznamenanatelná jak o přestávkách (Juraj většinou sedí sám v zadní lavici, zatímco jeho spolužáci se sdružují spíše před tabulí), tak během vyučování.<sup>46</sup> Žáci odmítali poradit Jurajovi, když potřeboval pomoc s matematickým příkladem (viz níže uvedený příklad). Juraj byl v podstatě na vše sám, neměl někoho, kdo by mu poradil a kdo by se ho zastal. Rozdíl v reakci žáků na Juraje a Tibora byl propastný (Tibor je Jurajův spolužák, který je poměrně komunikativní a oblíbený v kolektivu).<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Funkcemi jazyka ve školní třídě se blíže zabývá Hymes (1972). „For language in the classroom, what we need to know goes far beyond how the grammar of English is organized as something to be taught. It has to do with the relationship between a grammar of English and the ways in which English is organized in use by teachers, by children, and by the communities from which they come; with the features of intonation, tone of voice, rhythm, style, that escape the usual grammar and enter into the essential meaning of speech; with the meanings of all those means of speech to those who use them and those who hear them, not in the narrow sense of meaning, as naming objects and stating relationships, but in the fuller sense, as conveying respect or disrespect, concern of indifference, intimacy or distance, to one or another topic, person, situation; in short, with the relation of the structure of language to the structure of speaking” (Hymes 1972: yiii).

<sup>46</sup> V učebně fyziky zasedací pořádek neplatí a žáci si mohou sedat podle svého uvážení, pod podmínkou, že nebudou vyrušovat o vyučovací hodině. Juraj přišel do učebny fyziky jako první. Sednul si do lavic umístěných vlevo. Všichni ostatní žáci, co přišli za ním, si začali sedat do lavic napravo. Na dva příchozí chlapce nezbylo místo v lavicích napravo, a tak jim nezbývalo nic jiného, než si sednout do lavic vlevo. Nicméně zvolili si místa co nejdál od Juraje (viz příloha 5 obrázek 38 Zasedací pořádek v učebně fyziky, ZŠ Jána Kollára).

<sup>47</sup> Vedle přehlížení a neposkytnutí přátelské pomoci, je Juraj vystaven jednání, kdy mu část spolužáků o přestávkách dokonce škodí. Jednou například seděl Juraj sám v lavici a žák Beňadik, sedící v sousední lavici, vzal Jurajovi pantofli a odhodil ji do rohu místnosti. Neměl k tomu žádný důvod. Udělal to jen z toho důvodu, protože Juraj byl snadný terč, který se nedokáže bránit. Juraj neřekl nic na svoji obranu, pomalu se

Učitelka: „Teďka si zopákneme násobení s desetinnými čísly.“

Učitelka: „Juraji, Tibore, pojd'te k tabuli.“

Chlapci se zvednou z lavice a míří k tabuli.

Učitelka: „Na tabuli máte napsané příklady. Tibore, ty budeš počítat v levé části tabule, a Juraji, ty počítej v pravé části (chlapci otevřou tabuli a každý svou část tabule natočí směrem k sobě).“

Učitelka: „Juraji, spočítej mi tento příklad:  $0,02 \times \underline{\quad} = 0,0014$ .“

Juraj začal tím, že napsal  $14 : 2 = 7$ .

Poté pokračoval v počítání příkladu a napsal:  $0,02 \times \underline{7} = 0,0014$ .

Učitelka: „Juraji, zkontroluj si desetinná místa.“

Juraj opravuje svůj příklad a místo 7 napsal 0,7.

Učitelka: „Ne to není správně, zkus si to spočítat pod sebou.“

Juraj přepisuje příklad a zkouší ho spočítat pod sebou: „ $0,02 \times 0,7 = 0,014$ “

Učitelka: „Ne, stále to není správně. Přemýšlej, co tam musíme napsat.“

Učitelka se jde podívat k Tiborovi, který počítal obdobný příklad v pravé části tabule.

Jakmile učitelka odešla k Tiborovi, Juraj se otočil do učebny s prosebným výrazem o pomoc, ale všichni na něj jen koukali, všichni Juraje přehlíželi, nikdo mu neporadil.

Tibor počítá příklad  $0,8 \times 0,6$ .

Začal počítat příklad násobením pod sebou? „ $8 \times 6 = 48$ “.

Učitelka: „O kolik míst tedy musíš posunout desetinou čárku?“

Tibor: „O jednu.“

Učitelka: „Vážně? A proč?“

Tibor se otočí k tabuli a přemýšlí.

Mezitím se učitelka vrací opět k Jurajovi, který počítá v levé části tabule. Zastaví se v místě, odkud není vidět na Tibora.

Tibor si uvědomuje, že učitelka na něj nevidí. Ohlíží se po spolužácích a nabádá hlavou ostatní, aby mu pomohli. Čtyři žáci zvedají ruce a ukazují dva prsty, čímž

---

zvedl a šel do rohu pro svoji pantofli. Z jeho očí šlo vyčíst jen jediné: smutek a strach. Zatímco Beňadik byl spokojený, představení se povedlo – pobavilo spolužáky.

Tiborovi naznačují, aby posunul desetinnou čárku o dvě místa (viz níže uvedený obrázek, který se pokouší znázornit odlišnou situaci Tibora a Juraje).

Učitelka nyní stojí u Juraje a ptá se ho, zda svoji chybu již opravil: „Tak co? Víš? Přece musíš tam mít 0,07, aby ti to dalo 0,0014. To je o čtyři desetinné čárky posunutý, chápeš?“

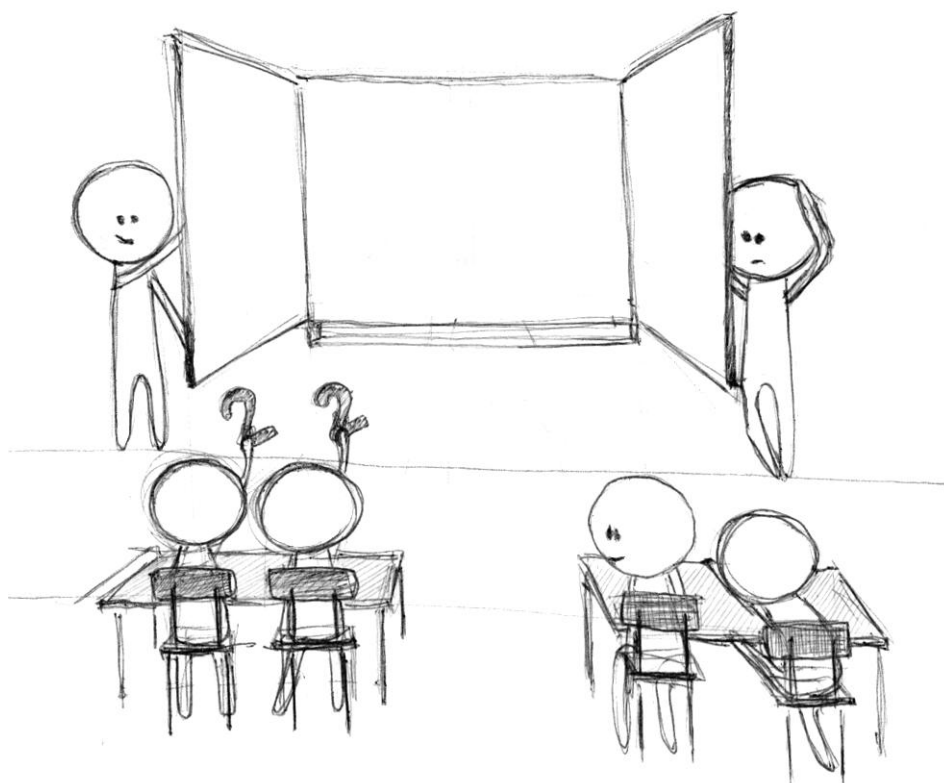
Učitelka udělá dva kroky před tabulí a obrací se pohledem na Tibora.

Učitelka: „A co ty Tibore? A o kolik musíš posunout čárky? Přišel jsi na to?“

Tibor: „Ano, o dvě.“

Učitelka: „Vidíš, jak ti to jde, když se zamyslíš. Dobře, můžete si oba dva jít sednout do lavice“ (záznam z pozorování, matematika, sedmá školní třída, Základní škola Jána Kollára, 2. 10. 2015).<sup>48</sup>

Obrázek 11 „My Jurajovi neporadíme“.



Na výše uvedeném záznamu z pozorování je vidět, že nejen etnicita ovlivňuje jednání a chování dětí. Samotné chování určitého dítěte může být dokonce ještě důležitějším faktorem než etnicita (aspoň pro jeho začlenění do kolektivu).<sup>49</sup>

<sup>48</sup> Terénní poznámky byly zaznamenávány většinou v českém jazyce.

### 2.1.7 Shrnutí

Text analyzuje dynamiku interetnických a dalších vztahů spoluutvářejících různé aspekty sociality ve školním prostředí. Na základě důkladného ponoru do terénu demaskuje některé mocenské mechanismy, které stojí v pozadí Základní školy Jána Kollára. Ukazuje, jak základní škola mohla formovat interakční kulturu v kolektivu dětí a jakým způsobem spoluutváří sociální hranice mezi jednotlivými žáky a sociálními skupinami. Z výsledků výzkumu vyplývá jednak to, že ZŠ Jána Kollára v minulosti nepřímo posilovala sociální exkluzi romských žáků a svým přístupem pomáhala institucionalizovat nerovné postavení mezi žáky, a jednak to, že tato škola je místem, kde etnicita je institucionálně formována a vyzdvihována v procesu každodenní sociální interakce.<sup>50</sup> Z hlediska teorie sociálních věd výsledky výzkumu rovněž dokazují, že bychom neměli vnímat etnicitu jako něco daného, nepohyblivého a neměnného, nýbrž, jak tvrdí Steve Fenton: „Etnicitu bychom měli chápat jako sociální proces, jako pohyblivé hranice a identity, které lidé (jak společně, tak jednotlivě) kolem sebe ve svém společenském životě vytvářejí“ (Fenton 1999: 10).

Tato kapitola o Základní škole Jána Kollára se snaží ukázat, že dynamika sociálních a interetnických vztahů je kontextuálně závislá. Romské třídy, smíšené třídy a společný (veřejný) sociální prostor v budově školy tvoří tři do jisté míry autonomní a přece úzce propojené sociální světy, v nichž dynamika sociálních a interetnických vztahů funguje odlišně. Ve společných prostorách v budově školy se udržují meziskupinové symbolické hranice mezi žáky a etnicita v tomto prostoru nabývá na významu. V romských třídách naopak ztrácí relevanci a nejvýznamnější místo z hlediska sociodemografických kategorií zaujímá gender a jemu odpovídající ideologie. Ve smíšených třídách dochází ke vzájemnému ovlivňování a překrývání sociodemografických kategorií. Hierarchické uspořádání v těchto třídách je často odlišné v porovnání s romskými třídami. Romské děti v těchto třídách zaujímají různá sociální postavení. V první smíšené třídě jsou na spodním patře sociální stratifikace nejenom romské děti, ale i neromský chlapec s problémovou

---

<sup>49</sup> Na příkladu sedmé třídy Základní školy Jána Kollára je také možné spatřit možnosti spolupráce mezi antropologií vzdělávání a lingvistickou antropologií. Není náhoda, že úzce spolupracuji s lingvistickým antropologem Tomášem Samkem, protože se domnívám, že jako antropolog, zabývající se vzděláváním, potřebuji porozumět jazykové ideologii, řečovým a sociálním interakcím, i funkcím jazykového úzu ve školní třídě. Podobně i například Wortham a Reyes (2011) tvrdí, že „... anthropologists of education need to understand how educational language use presupposes and transforms social relations, and how educational actions are influenced by ideologies about language and social personhood“ (Wortham, Reyes 2011: 137).

<sup>50</sup> V souvislosti s uvedenými výsledky výzkumu je třeba si uvědomit, že základní škola je patrně prvním prostředím, kde si děti své postavení uvědomují (bez ohledu na to, zda jde o romské či neromské děti).



diagnózou a chováním. V sedmé smíšené třídě zastává marginální pozici neromský žák, jenž svým chováním nezapadá do kolektivu dětí.<sup>51</sup>

Mohlo by se zdát, že informace o Základní škole Jána Kollára mohou působit veskrze negativně. Z toho důvodu bych chtěl závěrem apelovat na čtenáře, aby nesklouzával k černobílému hodnocení. Na jednu stranu vedení školy učinilo řadu kroků, které mohly mít negativní dopad na sociální vztahy žáků a žákyň. Na druhou stranu v Základní škole Jána Kollára pracují kvalitní pedagogové, kteří pracují s žáky vysoce nad rámec svých povinností. Základní škola Jána Kollára se nachází ve složité situaci a vedení školy je v nezáviděníhodné pozici: čelí problémům, které škola sama o sobě, bez pomoci, a navíc s minimem finančních prostředků jen stěží dokáže řešit.

---

<sup>51</sup> Z hlediska hierarchizace je také důležité, že Základní škola Jána Kollára vyzvedá symbolický status Romů z Čilimníku tím, že jen těmto Romům umožňuje, aby se vzdělávali společně s neromskými dětmi.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA LUDOVÍTA ŠTÚRA

### **„Vyvolení, outsideři a Romové“: selekce žáků v základní škole s výběrovými třídami\***

Během výzkumu školního prostředí jsem na jedné základní škole narazil na zvláštní selekci předškolních dětí, mající za úkol „roztřídit“ budoucí žáky do „výběrové“ třídy a do třídy „odpadlíků“. V této kapitole se snažím nalézt odpovědi na otázky týkající se projevů a sociálních důsledků takových selekcí. Podrobněji se zabývám mechanismy, kterými škola napomáhá spoluutvářet sociální hranice mezi jednotlivými žáky a sociálními skupinami. Ve škole se střetávají a prolínají různé světy. Dochází zde k výrazné interakci školního a mimoškolního prostředí a to přináší řadu důsledků. Selekcce v oblasti vzdělávání jde ruku v ruce s narůstající diferenciací a segregací ve společnosti. Proto se podrobně zajímám jak o školní prostředí, tak zcela přirozeně si částečně všímám i prostředí mimoškolního.

Výzkum probíhal v Základní škole Ludovíta Štúra. Školu s 45 pedagogickými a 13 nepedagogickými pracovníky navštěvuje přibližně 500 žáků. Nachází se ve městě Jalovec v západní části Slovenské republiky. Žáci školy se aktivně zúčastňují různých společenských akcí a aktivit organizovaných městem a různými organizacemi (městskou knihovnou, centrem volného času či domovem sociálních služeb). Vedení školy úzce spolupracuje s městem na úspěšném environmentálním projektu, který chrání přírodu v blízkém okolí. Základní škola poskytuje dětem prvního ročníku prostřednictvím školního klubu výchovu a vzdělávání i mimo vyučování. V rámci tohoto klubu žáci rozvíjí svoji osobnost a zlepšují si výchovně-vzdělávací schopnosti. Kromě toho rozvíjí také svoje sociální, občanské, kulturní a pracovní kompetence.

---

\* Tato kapitola vyšla jako článek v časopise Slovenský národopis (viz Vorlíček 2017a).

Ve městě Jalovec žije šestnáct tisíc lidí. Patří mezi ně i několik desítek Romů. Velká část z nich žije geograficky rozprostřena po městě. Pouze malá část Romů žije v Dunajské ulici. Mezi těmito Romy a ostatními obyvateli z Dunajské ulice panují velice napjaté vztahy, které jsou velmi reflektovány v médiích a na sociálních sítích.<sup>52</sup> V posledních několika letech tu došlo k celé řadě incidentů, ze kterých se stala mediální kauza, jež vstupuje do utváření obrazu Romů a pomáhá zvyšovat sociální napětí v Jalovci a jeho přilehlých obcích. Vlivem této mediální kauzy je sociokulturní obraz všech Romů z Jalovce do velké míry spojován s obrazy Romů (i jejich domů) z Dunajské ulice.<sup>53</sup> Jedná se přitom většinou o sociokulturní obrazy, které jsou výrazně negativně zbarvené. Z hlediska interetnických vztahů je podstatné, že tyto sociokulturní obrazy prostupují do školního prostředí.

V Základní škole Ludovíta Štúra nejsou žádní Romové z Dunajské ulice. Přesto jejich negativní mediální obraz pomáhá formovat interetnické vztahy a v této škole navíc posiluje antipatie vůči všem romským žákům. Část neromských žáků se ztotožňuje s negativními informacemi a stereotypy o Romech. Část těchto žáků vztahuje tyto informace na své romské spolužáky, kteří se situací v Dunajské ulici nemají nic společného. Na Základní škole Ludovíta Štúra identifikace žáka jako Roma částečně implikuje, že se na něho bude nahlížet negativním prizmatem. Na jednu stranu je obraz Romů z velké míry konstruován v procesu sociální interakce přímo ve školním prostředí, na druhou stranu se díky médiím a sociálním sítím částečně jeví jako přednastavený.

V kontextu mého výzkumu je rovněž důležité poznamenat, že v Jalovci probíhá tzv. „boj o žáky“, jenž je podle mého názoru důsledkem vyšší selektivnosti školského vzdělávacího systému. Vzdělávací soustava se zde mění ve vysoce konkurenční prostředí. Každá škola chce na základě nastaveného systému financování získat co největší počet žáků. Zástupci základních škol pořádají setkání rodičů již v mateřských školách, kde přesvědčují rodiče budoucích prvňáčků, aby své děti zapsali právě na jejich školu. Zástupci Základní školy Ludovíta Štúra měli za úkol poukazovat zejména na výběrové školní třídy s dobrým renomé, které byly vytvářeny na jejich škole již od prvního ročníku.

<sup>52</sup> V zastupitelstvu města Jalovec se diskutuje o návrhu na vystěhování Romů z Dunajské ulice na okraj města k území nazývanému „Smrkový les“.

<sup>53</sup> Z etických důvodů nemohu tuto mediální kauzu blíže specifikovat.

### 2.2.1 Testování žáků jako mechanismus sociální exkluze

*„The most hidden and most specific function of the educational system consists in hiding its objective function, that is, masking the objective truth of its relationship to the structure of class relations” (Bourdieu, Passeron 1977: 208).*

Základní škola Ludovíta Štúra rozděluje prvňáčky do školních tříd podle jejich schopností, zjištěných vyšetřeními v pedagogicko-psychologické poradně. Ředitelka Centra pedagogicko-psychologického poradenství v Jalovci vysvětluje, jak testování probíhá. „Testování probíhalo jeden den v dopoledních hodinách, skupinově. Předškolní děti byly rozděleny do tří skupin. Jelikož si ZŠ žádala vyšetření dětí v předškolním věku, kdy děti neumějí číst a psát, museli jsme vybrat techniky vhodné pro předškolní věk (Raven, Reverzní test, Paměť - jen subtest z WISC III sk, kresba postavy). Výsledky byly seřazeny podle dosaženého skóre v jednotlivých testech. Škola si na základě dosaženého skóre a školních testů, které si ZŠ dělala sama, rozdělila žáky do tříd“ (ředitelka pedagogicko-psychologické poradny v Jalovci).<sup>54</sup>

Na základě testů a vyšetření pedagogicko-psychologické poradny škola vytváří paralelní školní třídy A a B. Třída A je tvořena žáky s nejlepšími výsledky v testech. Naopak do třídy B jsou zařazeni žáci s horšími výsledky, poruchami učení a sociálním znevýhodněním. Uvnitř Základní školy Ludovíta Štúra dochází k větvení vzdělávacích drah a k posunutí startovní čáry.<sup>55</sup> K selekci dochází ještě před začátkem školní docházky. Jedno vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny realizované v útlém věku spolurozhoduje o budoucích vzdělávacích trajektoriích. Již na úplném počátku školní

<sup>54</sup> O problematice testování žáků pojednává studie *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace: Analýza inteligenčního testu SON-R* (Lábusová, Nikolai, Pekárková, Rendl 2010). Analýza se zabývá tím, proč mnoho romských dětí neuspívá ve školském vzdělávacím systému, jak probíhá diagnostika romských dětí a zda jsou romské děti při diagnostice nějakým způsobem znevýhodňovány. Zkoumá přitom jeden z tzv. „kulturně nezatížených testů“ a poukazuje na bariéru mezi dítětem a testovým materiálem. Ukazuje na celou řadu problémů související s diagnostikou dětí ze sociálně vyloučeného prostředí: otázka koncentrace pozornosti a zobrazení detailu v testech, neznalost označujících pojmů z pohledu dětí, svázání testu s jazykovými kategoriemi, které jsou výrazně společensky a kulturně zatíženy apod.

<sup>55</sup> Idea rovného přístupu ke vzdělávání vychází z myšlenky, podle které je potřeba odbourat nerovnosti na startovní čáře a poskytnout všem dětem rovné zacházení během jejich vzdělávací dráhy. Na jednu stranu jsou nerovnosti svým způsobem přirozené a nikdy se je nepodaří úplně odbourat. Z toho důvodu je idea startovní čáry pouhou iluzí. Na druhou stranu v konceptu rovných příležitostí jsou tolerovány jisté nerovnosti: „Rovnost podmínek akceptuje nerovnosti, pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel. Akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče“ (Matějů, Straková 2006: 22).

dráhy jsou vybrány děti, kterým je předurčeno, aby jejich vzdělávací trajektorie byly co možná nejúspěšnější.<sup>56</sup>

Škola pomocí testování kategorizuje žáky do dvou skupin a přiděluje jim první „nálepku“.<sup>57</sup> Školní třída A je označována (pedagogy, rodiči i žáky) jako školní třída výběrová, zatímco školní třída B je označována jako uskupení „outsiderů“. Uvedená kategorizace je upevňována v sociální interakci: Žákům z výběrové třídy 3. A je často připomínáno, že jsou daleko lepší než žáci z vedlejší třídy 3. B.

*O přírodopisu se učitelka ptá děti: Jakou úlohu má krev? Proč protéká člověkem? Jen tak? Nebo to má nějaký důvod? Následuje dlouhá pauza, nikdo se nehlásí. Učitelka na pauzu reaguje slovy: No tak, co je s vámi? To jste vypustily přírodopis z hlavy? Tohle vědí i žáci z 3. B a ti jsou oproti vám daleko slabší. Nastává další pomlka, žáci nevědí, jakou funkci má krev; učitelka jim to musí znovu připomenout: Krev přece rozesílá výživu a kyslík do celého těla (záznam z pozorování, výběrová 3. A, Základní škola Ludovíta Štúra, 24. 3. 2015).*

Škola pomáhá formovat sociální hranice a zavádí předěl mezi žáky z výběrové školní třídy a žáky z vedlejší školní třídy „outsiderů“. Základní škola Ludovíta Štúra se chová podobně jako Maxwellův démon, popsáný Bourdiuem (1998). Bourdieu se v několika pracích zaměřil na fungování francouzského školství (viz Bourdieu 1997; Bourdieu, Passeron 1990 a 1979). Jeho úvahy o školském vzdělávacím systému jsou dodnes velice inspirativní. Jeho metafora Maxwellova démona nás nutí přemýšlet o selektivnosti školského vzdělávacího systému. Jak škola zavádí sociální hranice? Jak rozřazuje a klasifikuje žáky? Jak zachovává odstup od žáků, kteří nedisponují stejným kulturním a symbolickým kapitálem?<sup>58</sup> Anglický fyzik James Clerk Maxwell formuloval myšlenkový experiment týkající se termodynamiky, když popsal jakéhosi démona, který dovede roztrždit rychlé a pomalé částice plynu mezi dvě propojené nádoby tak, že rychlé propouští jedním směrem a pomalé druhým. Podle názoru Pierra Bourdieua se vzdělávací

<sup>56</sup> Pro ilustraci uvádím, že Česká školní inspekce v souvislosti s analýzou Mezinárodní výzkum PISA 2012 poukazuje na obdobné potíže v kontextu českého vzdělávacího systému. „Český vzdělávací systém neposkytuje všem rovné šance na vzdělání. Brzká vnější diferenciací žáků, tj. rozřazování žáků do různých druhů škol a oddělených vzdělávacích proudů, vede na jedné straně k omezení příležitostí sociálně slabých žáků a na straně druhé posiluje příležitosti pro žáky z vyšších vrstev a kulturně podnětného prostředí“ (Česká školní inspekce 2014b: 9).

<sup>57</sup> Howard Becker, americký sociolog, který je mnohými považován za symbolického interakcionista, položil svým dílem „Outsiders“ (Howard 1963) základy tzv. nálepkovací teorii.

<sup>58</sup> K definici symbolického a kulturního kapitálu viz Bourdieu (1998: 81, 1985: 47–51). Základní koncepty Pierra Bourdieua včetně různých forem kapitálu vysvětluje také Růžička a Vašát (2011: 130–131) nebo Wacquant (2002).

system chová stejně jako Maxwellův démon: „...uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Přesněji řečeno odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho postrádají. A protože rozdíly ve způsobilosti jsou neoddělitelné od rozdílů sociálních, které onen zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající diference sociální“ (Bourdieu 1998: 28).

„Celá pedagogická akce je symbolickým násilím“ (Bourdieu, Passeron 1977: 5). Symbolické násilí se projevuje ve schématech vnímání a myšlení a s jeho pomocí jsou legitimizovány sociální rozdíly ve společnosti (Bourdieu 1998: 74). Není důležité předat vědomosti, ale spíše chápání sociálního světa a hierarchizace dle dominantních společenských vzorců. Škola vštěpuje sociálním aktérům dominantní kulturu, která je vnucována jako legitimní a ostatní je odvrhována jako nedůstojná (Bourdieu 1998: 80). Bourdieu hovoří o tzv. „státní šlechtě“, jejíž zájmy jsou formulovány jako zájmy obecné (blíže Bourdieu 1998: 91–92).<sup>59</sup> V další části textu v návaznosti na Bourdieuho koncept vzdělávacího systému se zaměřím na analýzu dvou paralelních třetích tříd.<sup>60</sup>

### 2.2.2 „Výběrová 3. A“

*„There are questions to be asked about how and why ethnicity is more-or less flexible in different places and times“ (Jenkins 1997: 51).*

Výběrovou školní třídu navštěvuje 21 dětí – 11 chlapců a 10 dívek. Patří mezi ně i romský chlapec Alex, který dosahuje vynikajících studijních výsledků. Alex je plně začleněný do kolektivu a ve své školní třídě nemá žádné problémy. Nicméně začlenění Alexe v rámci školy je velmi prostorově omezené. Zatímco uvnitř školní třídy není Alex terčem jakýchkoliv urážek a nemístných poznámek, narážejících na jeho (údajnou) etnickou odlišnost, v prostorách školy je tomu přesně naopak. „Ve škole, obzvláště na chodbách mu ostatní žáci dávají najevo, že je černej. Provokují ho. Hulákají na něj: Hele náš černoušek. Občas mu nadávají. (...) Alex se s tím těžko smiřuje. Nesnáší, když na něj pokřikují, že je černej“ (jak uvádí třídní učitelka). Spolužáci vědí, jaký Alex je a podle toho ho posuzují. Žáci z ostatních tříd ale Alexe neznají a spojují si jeho obraz s Romy, o kterých se

<sup>59</sup> Případá mi, že v otázce skrytých obsahů edukace na Bourdieua navazuje částečně Konrad Paul Liessmann, který svojí knihou rozvířil současné debaty o vzdělávání: „Mnohé z toho, co se propaguje a proklamuje pod heslem společnost vědění, se při bližším pohledu ukáže jen jako rétorická figura, která je zavázána ani ne tak myšlence vzdělanosti, jako konkrétním politickým a ekonomickým zájmům“ (Liessmann 2008: 9).

<sup>60</sup> Tyto dvě třídy byly vybrány po konzultaci s ředitelkou základní školy.

doslýchají od „významných druhých“ (rodiče, kamarádi) či ze sociálních sítí. V prostorách školy je tak Alex konfrontován s obrazy, které se ho sice netýkají, ale které ovlivňují jeho sociální pozici v základní škole.

Podle třídní učitelky Alex sám sebe nepovažuje za Roma a jen obtížně se vyrovnává s tímto svým přiděleným stigmatem.<sup>61</sup> Odmítá se ztotožňovat zejména s negativními informacemi, jimiž je Jalovec do jisté míry zahlcen. Těžko se vyrovnává s tím, že velká část jeho okolí ho za Roma považuje a podle toho k němu i přistupuje.

Z psychologického hlediska bychom mohli diskutovat nad (ne)uznáním žáků etnických menšin v oblasti školského vzdělávacího systému. Obecně požadavek a potřebu uznání zkoumá Charles Taylor, který tvrdí, že „...naše identita je z části charakterizována uznáním či neuznáním, často také zneuznáním ze strany druhých, takže člověk nebo skupina lidí mohou utrpět skutečnou újmu, skutečnou deformaci, jestliže jejich okolí či společnost zrcadlí omezující, ponižující nebo znevažující obraz jich samých. Neuznání či zneuznání může způsobit ublížení, může být formou útlaku, může druhého uzavřít do falešného, narušeného a redukováného způsobu existence“ (Taylor 2004: 44).

Pro žáky výběrové třídy není důležitá (připsaná) etnicita.<sup>62</sup> Spolužáci Alexe – alespoň soudě podle jejich chování vůči němu – nepřijímají obrazy Romů, implikované zvenčí. Místo toho si utváří vlastní obrazy, podle kterých posuzují sami sebe a své spolužáky. Jedním z nejdůležitějších měřítek je pro ně otázka školní úspěšnosti. Žáci si uvědomují, že jsou ve výběrové třídě a je na ně zvyšován tlak, aby jejich školní výsledky byly co nejlepší. Školní úspěšnost je vyzdvihována a její role je důležitější než v paralelních třídách „outsiderů“.

Část žáků, možná i díky vlivu školního klimatu Základní školy Ludovíta Štúra, je kritická ke spolužákům s horšími studijními výsledky. Pozici „outsidera“ ve výběrové třídě tak zastává Zdenko, který dosahuje nejhorších studijních výsledků v rámci své třídy. Třídní učitelka výběrové třídy popsala Zdenkovu situaci následovně: „Zdenko je nepořádný a učení mu moc nejde. Žáci mu to dávali nemilosrdně najevo a navíc všechno na něho svalovali. To Zdenko ..., to Zdenko ..., za všechno může on. Tak reagovala třída na vše.

<sup>61</sup> Alex má právo se za Roma nepovažovat. Požadavek, aby sami lidé mohli svobodně rozhodovat o své národnosti, formuloval již Ernest Renan (1882), který se postavil proti představě národnosti, založené na rase a krvi. Podrobnější informace o Ernestu Renanovi a dalších badatelích, zabývajících se představou národa a nacionalismu, se dočteme v knize Pohledy na národ a nacionalismus (Hroch 2003).

<sup>62</sup> Lucie Jarkovská a Jana Obrovská (2015: 19) vymezují etnicitu jako „vztahovou kategorii, kterou aktéři tematizují, ‚dělají‘ a k níž se vztahují v rámci každodenních školních interakcí.“

Zdenko si připadal hrozně ukřivděný. Myslím si ale, že se mi ho postupem času podařilo začlenit. Velmi dlouhou dobu jsem pracovala s celým kolektivem. Snažila jsem se žákům vše vysvětlit, zamezit tak posměchu a eliminovat veškeré kritické a posměšné poznámky na Zdenkovu adresu. Nedovoluji dětem, aby se posmívaly svému spolužákovi jenom proto, že mu učení příliš nejde“ (z vyjádření třídní učitelky výběrové školní třídy, Základní škola Ludovíta Štúra, 18. 3. 2015).

*O matematice učitelka zadává dětem příklady, které mají spočítat. Vyvolá Zdenka a zadává mu příklad 27+13.*

*Zdenko: „30.“*

*Učitelka: „Ne, oprav si to.“ (pár dětí se zlehka pousměje)*

*Zdenko: „50.“ (tentokrát se směje více dětí a smích je daleko hlasitější)*

*Učitelka: „Děti no to je velmi moudré (ironicky řečeno). Nesmějeme se, to se může stát každému z vás“ (Záznam z pozorování, výběrová školní třída, Základní školu Ludovíta Štúra, 17. 3. 2015).*

Porovnáme-li pozici romského žáka Alexe a jeho neromského spolužáka Zdenka, zjistíme, že Alex je začleňován v prostředí školní třídy a vyčleňován v ostatních prostorách školy. U Zdenka je tomu přesně naopak. Ve své školní třídě je sociálně vylučován, zatímco chodbou prochází bez povšimnutí.

Aby byla analýza školního prostředí co možná nejpřesnější, je třeba brát také v úvahu, že kromě soutěživosti a školní úspěšnosti hraje ve 3. A důležitou roli i gender a jemu odpovídající ideologie. Vlivem genderu se školní třída v určitých situacích rozměňuje do dvou sociálních skupin. Třídní učitelka vytváří zasedací pořádek a s výjimkou jedné dvojice rovnoměrně mezi sebou promíchává chlapce a dívky. Žáci třetí třídy jsou povinni dodržovat tento zasedací pořádek ve všech předmětech. Jen o tělesné výchově mají žáci větší volnost, protože v tělocvičně tradiční zasedací pořádek neplatí. Interakce mezi žáky bývá o tělesné výchově odlišná, protože žáci nedodržují učitelkou vytvořené sociální hranice (ukotvené zasedacím pořádkem). Když si učitelka vybrala o tělesné výchově jednu dívku, aby předcvičovala ostatním, kolektiv dětí se sám od sebe rozdělil na dvě skupiny. První skupinu tvořily dívky – stály blíže k učitelce a předcvičující spolužačce. Druhou skupinu tvořili chlapci a byli více vzdáleni od učitelky a první skupiny. V chlapecké skupině se nadále udržovaly běžné sympatie a antipatie (fyzická



vzdálenost mezi Zdenkem a spolužáky zůstávala větší než mezi všemi ostatními spolužáky). Mezi oběma skupinami se nacházela viditelná gendrová linie, která byla v průběhu společné tělesné výchovy málokdy překračována.

Gendrová linie se často projevovala jak o přestávkách, tak například i při cestě do tělocvičny. V pondělí ráno začíná vyučování 3. A tělesnou výchovou. Děti se sešly před začátkem vyučování ve své učebně, kde se převlékly. Poté počkaly na mě a paní učitelku, abychom je doprovodili do tělocvičny. Vyšli jsme ze třídy a učitelka řekla dětem, aby vytvořily dvojice, než zamkne dveře od učebny. Po zamknutí dveří a vytvoření dvojic jsme vyrazili. Paní učitelka šla první a já poslední (měl jsem za úkol popohánět děti, aby se neloudaly). V ten den se ve škole nacházel lichý počet dívek a chlapců. V důsledku toho se na konci řady vytvořila jediná chlapecko-dívčí dvojice (kromě této dvojice se vytvářely pouze dvojice dívek, nebo chlapců). Na tom nebylo nic zvláštního. Daleko zajímavější bylo však to, že téměř všechny dvojice se držely za ruce. Jen jediná dvojice šla do tělocvičny bez držení. Byla to právě ta poslední: chlapecko-dívčí.

V kontextu mého výzkumu je zajímavé, že zatímco romský chlapec Alexej vytvořil dvojici se svým spolužákem ihned a bez jakýchkoliv problémů, se Zdenkem žádný spolužák dvojici utvořit nechtěl. Z toho důvodu se Zdenek dostal na konec řady a byl nucen utvořit dvojici se svojí spolužačkou. Zůstává otázkou, zdali tato spolužačka nedržela za ruku Zdenka z důvodu genderu a jemu odpovídající ideologie (z pohledu dívek nejsou kluci prozatím v tomto věku příliš atraktivní, navíc pokud se kterákoliv dívka více sblíží s nějakým chlapcem, většinou se stane terčem „popichování“ ze strany spolužaček) či z důvodu, který se váže k jeho školní neúspěšnosti. Tento příklad zde uvádím mimo jiné proto, abych nastínil, že podle mého názoru mezi školní úspěšností a genderem (případně i mezi jinými sociodemografickými kategoriemi) panuje v určitých situacích vysoká míra korelace. Mezi kategoriemi, které jsem analyzoval, existuje rozmanité a zároveň nejasné spojení. Z toho vyplývá především jedna důležitá skutečnost: tyto nejasnosti, podobně jako již v textu zmíněné teoreticko-metodologické rozepře, výrazně ovlivňují a znesnadňují závěrečnou analýzu a interpretaci výzkumu.

### 2.2.3 „Outsideři z 3. B“

*„Ve škole se rozhoduje o tom, kdo skončí s výučním listem a bude předurčen pro dělnickou profesi, kdo získá středoškolské vzdělání a stane se úředníkem, nebo kdo získá vysokoškolský diplom a bude vykonávat vysoce odbornou profesi“ (Katrňák 2004).*

Žáci z 3. B jsou označováni pedagogy jako „hyperaktivní děti“, „dětí nesoustředěné a nepřipravené na výuku“ (třídní učitelka 3. B) či jako „dětí, kterým nebyla vštípena základní pravidla“ (ředitelka Základní školy Ludovíta Štúra). Porovnáme-li výběrovou 3. A se školní třídou 3. B, zjistíme, že většina dívek třetího ročníku dochází do výběrové školní třídy. Výběrovou školní třídu navštěvuje 11 chlapců a 10 dívek, třídu 3. B pouze dvě dívky a 14 chlapců. Dále výběrovou školní třídu navštěvují žáci bez handicapu a stanovené diagnózy. Oproti tomu v 3. B 12 dětí z 16 má diagnostikované tyto poruchy: hyperaktivita, dyslexie, dysgrafie, porucha aktivity ADHD spojená se zdravotními těžkostmi, porucha řečového projevu, receptivní řeč, dysortografie. Pouze čtyři žáci z 3. B jsou bez jakékoliv diagnózy. Jedná se o disproporci, která způsobuje neobvykle zvýšenou pracovní zátěž pro učitele školních tříd, kde se vzdělávají žáci, kteří jsou označováni jako žáci méně nadaní.

Ve školním kolektivu jsou nepopulární dva žáci. Problémový neromský chlapec Vratko a romská dívka Rebeka. Vratko je označován za problémového žáka, protože nerespektuje učitelku a často nevěnuje pozornost výuce. Neprojevuje žádný zájem o spolupráci se spolužáky. Často znenadání v průběhu výuky vykřikuje nebo si pro sebe nahlas něco povídá. Někdy naopak celou vyučovací hodinu prospí, anebo bez dovolení vstane a prochází se po učebně. Třídní učitelka ho na to neustále upozorňuje (nechod' bez dovolení po učebně, nevykřikuj apod.). Z hlediska školní úspěšnosti výrazně zaostává za svými spolužáky (například ve třetí třídě stále neví, jak se správně píše písmeno D). Učitelka je z něho zoufalá a často si s ním neví rady. Podle jejího vyjádření škola již několikrát žádala o přidělení asistenta k tomuto žákovi. Nicméně asistenta se podle sdělení ředitelky školy zatím nepodařilo získat, protože na něho nejsou peníze.

Výše uvedené informace ale nepředstavují hlavní důvody, proč je Vratko v kolektivu neoblíbený. Jeho nepopularita tkví především v jeho specifickém chování a ekonomickém myšlení. V dalším textu se pokusím nastínit jeden z vybraných příkladů takového chování.

Vratko šel o velké přestávce do školního bufetu pro čtyři sáčky čerstvých sušenek. Každý sáček přitom obsahoval několik tyčinek, které Vratko začal po návratu do učebny

nabízet svým spolužákům. Pár dětí si vzalo tyčinku a poděkovalo. Jenže Vratko po chvíli začal znovu obcházet své spolužáky a začal po nich vyžadovat jedno euro za každou snědenou tyčinku. Koupil sušenky za čtyři eura a po dětech chtěl dohromady více jak osm euro. Skvělý nápad, jak rozmnožit své peníze, uvažoval asi Vratko. Jenže nepředpokládal, že u spolužáků a třídní učitelky narazí na odpor. Spolužáci mu nechtěli dát žádné peníze. „Ty jsi mi to nabízel! Kdybych věděla, že za to budeš chtít zaplatit, tak bych si od tebe nic nevzala“ (z vyjádření spolužačky). Jiný spolužák se na Vratka obořil slovy: „Děláš si srandu? Ty jsi už jako z Dunajský!“ Vratkovi se reakce spolužáků nelíbily. Začal se proto vztekat a dál si trval na svém, že chce jedno euro od každého, kdo si vzal sušenku. Rozběhl se za třídní učitelkou a začal si stěžovat. Na to mu třídní učitelka odpověděla následovně: „Vratko, když někomu něco nabízíš, tak po nich nemůžeš chtít peníze. Kdybys jim dal celý balíček, tak možná, ... dejme tomu. Ale ne za jednu sušenku. Chápeš? Oni si mysleli, že jsi hodný chlapec a že se s nimi podělíš, protože to jsou tvoji spolužáci“ (třídní učitelka 3. B). Vratko dál protestoval, nakonec se urazil a naštvaný si šel sednout do své lavice.<sup>63</sup>

S pomocí výše uvedeného příkladu jsem chtěl poukázat nejenom na to, kdo ve školním kolektivu zastává pozici „outsidera“, ale také na jednu nadávku, která je mezi dětmi velmi oblíbená. Jedná se o nadávku „ty jsi ako z Dunajskej“, která je sama o sobě důkazem, že se sociokulturní obrazy Romů z Dunajské ulice přenáší do školy a že se případ Dunajské ulice dětí dotýká. Nadávka je spjata s hanlivým označením a patří mezi jedny z nejošklivějších, jimiž se děti vzájemně uráží. Vztahuje se k negativním stereotypům a předsudkům a je explicitně spojena se sociokulturními obrazy Romů, žijících v Dunajské ulici.

Výzkum v Základní škole Ludovíta Štúra ukázal, že dochází k přenosu negativních nálad zaměřených proti Romům ze společnosti do základní školy. Školní třídu 3. B navštěvuje již zmíněná romská dívka Rebeka, která je také spojována se sociokulturními obrazy Romů z Dunajské ulice, aniž by v této ulici se svými rodiči bydlela. Rebeka je vyloučená z kolektivu a v lavici sedí sama. Učitelka se pokusila Rebeku posadit k neromské spolužačce Dáše, ale narazila na odpor Dášiných rodičů. Matka neromské dívky napsala třídní učitelce dopis, ve kterém jasně sdělila, že si v žádném případě nepřeje, aby její dcera seděla s romskou dívkou. Jako důvod uvedla podezření, že má romská dívka

<sup>63</sup> S pomocí tohoto příkladu bychom také mohli vést diskuzi o tom, do jaké míry současný myšlenkový a ideologický proud neoliberálního myšlení ekonomizuje vzdělávací systém, sociální vztahy a mysl žáků. Blíže o pronikání neoliberální ideologie do školského vzdělávacího systému viz Ondrej Kaščák a Branislav Pupala (2012).

vši a nechce, aby je Dáša od ní chytila. Třídní učitelka věděla, že vši jsou jen pouhou záminkou. Rebeka je čistotná a nikdy žádné vši neměla. Důvod, proč rodiče Dáši trvali na tom, aby jejich dcera neseseděla s Rebekou v jedné lavici, byl ten, že Rebeka je Romka.

Vztah mezi romskými a neromskými žáky z 3. B je možné analyzovat z pohledu dominance. Médii uměle vytvářený a podporovaný negativní sociokulturní obraz Romů v 3. B způsobuje, že neromské dítě zastává pozici symbolicky dominantního jedince. Sociokulturní obrazy Romů implicitně pomáhají konstituovat tzv. „druhé“, proti kterým se dominantní skupina neromských žáků vymezuje. Identita neromských žáků je částečně konstruována z protikladu k obrazu romských žáků. A navíc jak ukazuje příklad Vratka, romství jako negativní nálepka je přenášeno i na neoblíbené spolužáky, kteří sami Romové nejsou.

#### 2.2.4 Shrnutí

Základní škola Ludovíta Štúra se chová podobně jako Maxwellův démon, popsany Bourdieuem (1998). Na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny účelově rozděluje žáky do tříd podle jejich schopností, posouvá startovní čáru a pomáhá spoluvytvářet nejenom dvě odlišné vzdělávací dráhy, ale také dvě kategorie žáků: žák z výběrové třídy a „outsider“. Základní škola v tomto případě představuje příklad selektivního vzdělávání. Tato selekce uvnitř základní školy je podle mého názoru nespravedlivá – základní škola neumožňuje všem žákům čerpat zkušenosti ze soužití v heterogenní vrstevnické skupině.<sup>64</sup> Navíc je nerovnoměrná, a to nejenom z hlediska školní úspěšnosti, ale i podél genderových, etnických a sociálně třídních linií. Selekcce navíc způsobuje neobvykle zvýšenou zátěž pro tu část učitelů, kteří vyučují třídy „outsiderů“. Z hlediska sociality a školní úspěšnosti lze vést polemiku o tom, zda homogenní skupiny žáků dokážeme vzdělávat ku prospěchu všech žáků.<sup>65</sup>

Výzkum v Základní škole Ludovíta Štúra dokládá jednak to, že vztah k Romům je částečně zprostředkovan i utvářen pomocí sociokulturních a ideologicky zatížených obrazů z Dunajské ulice, a jednak to, že začleňování romských žáků je prostorově a kontextuálně

<sup>64</sup> „Vzdělávací systémy, které si v rámci OECD vedou nejlépe, podporují rovnost a poskytují všem dětem kvalitní vzdělání. Rovnost a kvalita ve vzdělávání představují dvě vzájemně spojené charakteristiky vysoce výkonných vzdělávacích systémů“ (Šojdrová, Bařínková, Borkovcová, Dlouhý 2014: 18).

<sup>65</sup> Myslím si, že otázka sociální reprodukce by mohla být námětem pro navazující výzkum. Budou žáci z výběrové třídy a z třídy „odpadlíků“ kopírovat vzdělávací trajektorie svých rodičů?

omezené a má tak své hranice. Romská žačka z 3. B je sociálně vyčleněna v prostorách školní třídy a školy, zatímco romský žák z 3. A je vylučován pouze ve společných prostorách školní budovy (vestibul, chodby, jídelna), nikoliv ve své školní třídě. Myslím si, že v obou uvedených případech platí to, co zdůrazňuje Jarkovská (2015): „Na jedné straně každé dítě oplývá jedinečnou individualitou, na straně druhé však žije v sociálních strukturách, od nichž se nemůže odpoutat vlastním úsilím nebo na základě rozhodnutí svého či rozhodnutí někoho jiného“ (Jarkovská 2015: 226).

Ve svém článku jsem se nezabýval otázkou původu rodin dětí ve třídě úspěšných a neúspěšných, ale zaměřoval jsem se na etnicitu. Tu vidím jako situovanou a znovu reprodukovanou v rámci lokální společnosti, v níž je zasazena i sledovaná škola. Proto se nezabývám diskusí o tom, kdo je a není Rom, protože romství je komunikováno v rámci interakcí v lokální společnosti i škole.<sup>66</sup> Snažím se tím ukázat, že marginalizace může mít mnoho zdrojů, které jsou právě dány mnohovrstevnatostí kontextů, do nichž se dítě dostává, a etnicita (resp. sociokulturní obraz určité skupiny) je jen jeden parametr.<sup>67</sup>

V závěru této kapitoly bych chtěl říci, že v současné době nastoupila do Základní školy Ludovíta Štúra nová ředitelka, která se rozhodla zrušit nastavenou selekci. Domnívám se, že její rozhodnutí lze označit za prosociální krok, který je v zájmu všech žáků.

---

<sup>66</sup> V současné době je pravděpodobně nejrozšířenější definice romského žáka, se kterou přišla společnost Gabal, Analisis & Consulting: „Za romského žáka/romskou žákyni považujeme člověka, který se za něj/ní sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil(a), a/nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů“ (Gac 2009: 11). Oproti tomu definice Lábusové, Nikolaie, Pekárkové a Rendla (2010: 19–21) se odvolává na historickou zkušenost, sestěhovávání za přímé či utajované účasti samospráv do míst „se špatnou adresou“ a na adaptaci životních strategií na život v sociálně vyloučeném prostředí. V kontextu českého prostředí je průlomový výzkum bývalého veřejného ochránce práv, který od sebe odlišoval adresný a neadresný sběr etnických dat (viz Varvařovský 2012a, 2012b). Kontroverzní osobou je Jakoubek, který poukazuje, že dnes nikdo není schopen odpovědět na otázku, kdo je Rom. Romové podle jeho názoru nemohou být definováni kulturně ani jazykově. Neexistuje mezi nimi jednotné etnické povědomí a jsou spíše umělým konstruktem majoritní populace. Navíc tvrdí, že jakékoliv vymezení Romů, jehož součástí jsou faktory biologické, implicitně podporuje rasové smýšlení (viz Jakoubek 2004). Dále například Pogány (2008: 172) v podobném duchu jako Jakoubek tvrdí, že „romským dětem může být jako „sjednocující činitel přiznána pouze jedna skutečnost, a sice, že „vypadají stejně“ nebo se zdají „stejní“ těm, kteří je tak označují.“ Jakoubka kvůli jednostrannosti a chybějícímu kontextuálnímu pohledu na etnicitu kritizuje Elšík (2005), jenž dodává, že „...pokus o intenzionální definici jakékoli etnické skupiny je možný jen za cenu odhlédnutí od situační dynamiky mezietnické komunikace.“

<sup>67</sup> Z hlediska tématu etnicity doporučuji čtenáři text od Obrovské (2016), která se detailněji věnuje analýzám komunikace aktérů a zachycuje, jak se etnicita projevuje v životě školní třídy, v jakých formách, kontextech a situacích je zvýznamňována a jaké dopady to má na fungování třídního kolektivu.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA ŠTEFANA MARKA DAXNERA

### **„S odlišností se nekamarádíme“: sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami\***

Základní škola Štefana Marka Daxnera se nachází na západním Slovensku v obci Javorová v okrese Jalovec.<sup>68</sup> Jedná se o základní školu hlavního vzdělávacího proudu, kterou navštěvuje přibližně 140 dětí. Jejich výuku zajišťuje třináct pedagogických pracovníků.<sup>69</sup> Škola je zapojena do projektů „Škola podporující zdraví“ a „Škola přátelská k dětem“. Dosahuje úspěchů v pěveckých, výtvarných a matematických soutěžích. Naopak neúspěchy zaznamenává v jazykových a sportovních soutěžích. Vedení školy často řeší výchovné problémy s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ve výchově těchto dětí se snaží s pomocí obecního úřadu zlepšit pravidelnou docházku těchto dětí do školy.<sup>70</sup>

#### **2.3.1 Role výzkumníka ve školní třídě**

Jako výzkumník jsem chtěl pozorovat dění ve školní třídě o výuce a o přestávkách. Neměl jsem v úmyslu nijak zasahovat do výuky. Plánoval jsem, že budu víceméně sedět vzadu v učebně a pozorovat témata, která mě zajímají. Přesto bylo hned od počátku zřejmé, že má přítomnost atmosféru ve třídě ovlivní. Nejenom že děti reagují na přítomnost cizí osoby; ani my výzkumníci neumíme zaujmout roli pozorovatele, který za všech okolností jenom pozoruje a nezasahuje do výuky. Uvedu příklad.

---

\* Tato kapitola vyšla jako článek v časopise AntropoWebzin (viz Vorlíček 2017b). Na tomto místě bych rád poděkoval Dr. Daně Bitnerové za její podnětné komentáře, které výrazným způsobem přispěly k finální podobě této kapitoly.

<sup>68</sup> V obci Javorová žije přibližně 1600 obyvatel.

<sup>69</sup> Pedagogický sbor Základní školy Štefana Marka Daxnera aktivně podporuje Iniciativu slovenských učitelů, jež poukazuje na nahromaděné a přehlížené problémy ve školství, které se týkají nejen nízkých platů pedagogů, ale i nedostatečného materiálně-technického vybavení škol a systému vzdělávání učitelů. Z důvodu podpory uvedené iniciativě pedagogický sbor vyhlásil stávkou a v předem stanoveném termínu zabezpečoval výchovně-vzdělávací proces v omezeném režimu.

<sup>70</sup> Z pohledu ředitelky by nejlepším řešením bylo vyjmutí těchto žáků z jejich rodinného prostředí a přesunutí do internátní základní školy za účelem převýchovy.

Mnohdy se mi stávalo, že jsem byl se žáky o přestávce sám ve školní třídě. Učitelka většinou odešla do kabinetu, anebo měla dozor na chodbě. Občas se stávalo, že se k sobě děti začaly chovat ošklivě. Zprvu jsem nevěděl, zda mám do konfliktu zasahovat. Brzy mi však došlo, že zasáhnout rozhodně musím, a to z důvodu svého svědomí, které mi nedovolovalo nechat určité věci bez povšimnutí. Váhal jsem ale, v kterém okamžiku mám zasáhnout, kam až mám nechat konflikt dojít.

V první školní třídě žáci ubližovali Viktorovi. Během jedné pětiminutové přestávky se mu nejprve posmívali. Nereagoval jsem a neokřikl jsem je, aby to nedělali. Zaslepen svým výzkumem jsem se místo toho snažil zapamatovat si výrazy a posměšky, jaké používají, abych si je mohl zapsat do svého terénního deníku, jakmile začne vyučování. Od posměchu přešli žáci k činům. Dva z žáků se vysmrkali do Viktorova ručníku, který visel u umyvadla. Poté si namokřili ruce a šli cákat vodu na Viktora. V tu chvíli jsem již váhal, zda mám žáky okřiknout. Od cákání vody přešli velice rychle k fyzickému pošťuchování a začali Viktorovi bušit pěstmi do zad. Až u fyzického napadení jsem vzal na sebe autoritu a zasáhl jsem. Zvýšil jsem hlas, okřikl jsem děti a požádal jsem je, aby si sedly na svá místa. Vzápětí přišla do učebny třídní učitelka a já jsem se posadil zpět na své místo. Téměř celou následující hodinu jsem měl výčitky svědomí a přemýšlel jsem nad tím, zda jsem neměl zasáhnout už hned na začátku. Zároveň mi bylo jasné, že zásahem jsem poškodil svou roli pouhého pozorovatele, který požívá výsady někoho, kdo je přítomen a přítom na něm ulpí podezření, že zasáhne svou autoritou jako ten, kdo je starší a kdo se tedy do jisté míry podobá učiteli.

Podobné situaci jsem čelil v jedné sedmé třídě. O přestávce jsem zůstal s žáky sám v učebně, třídní učitelka odešla do svého kabinetu. Seděl jsem vzadu v lavici, když pár žáků začalo volat „bitka, bitka“. V rohu školní třídy se ihned vytvořil kruh okolo žáků, kteří se účastnili rvačky. Následkem toho jsem neviděl, co se děje. Tušil jsem, že se nejedná o obyčejné pošťuchování, a rozhodl jsem se, že zakročím a žáky usměrním. Měl jsem strach, aby se žákům něco nestalo. Nemohl jsem předstírat, že jsem nezúčastněný pozorovatel. Vzhledem k tomu, že v hloučku žáků panoval neobyčejně vysoký ruch, musel jsem výrazně zvýšit hlas. Okřikl jsem je, aby toho okamžitě nechali, a řekl jsem jim, aby se vrátili do lavic. Do té doby mě žáci vnímali jako studenta, který se zajímá primárně o výuku a který si o přestávce odkládá svoji tužku a poznámkový blok. Od tohoto okamžiku však ve mně viděli učitele, před kterým si musí dávat pozor na to, co říkají a jak

se chovají. To se ukázalo jako rozhodující pro moje další působení v této školní třídě. Svým zásahem jsem ovlivnil svoji pozici výzkumníka a taky jsem si tím uzavřel terén. Můj výzkumný pobyt v sedmé třídě byl u konce. Víím, že jde o moment terénního výzkumu a zúčastněného pozorování, který byl mnohokrát popsán v antropologické literatuře (srov. Např. Gay y Blasco 1999). Nicméně je vždy nové si tuto věc prožít na vlastní kůži: člověk si tak vlastně kauzálně osvojuje teorii etnografického výzkumu.

Podobně jako v obyčejném životě, tak i v průběhu výzkumu antropolog zaujímá mnoho rolí.<sup>71</sup> Nejenom roli výzkumníka, učitele, ale především je stále svým způsobem prostým občanem. Jak říká Skupnik v diskuzi o kulturním a etickém relativismu: „Ani antropolog není ve svém životě pouze antropologem, aby se mimo svoji práci totálně zříkal jakýchkoliv hodnotících soudů o světě, ve kterém žije. Sociologickými slovy, nehraje pouze roli antropologa, ale je také obyčejným aktérem každodenního života“ (Skupnik 1999: 65).

### 2.3.2 Jeden proti všem

*„Pro vztah, který označujeme jako šikanování, je příznačná naprostá asymetrie sil, kdy mocnější zneužívá slabšího a pošlapává jeho práva“ (Kolář 2011: 17).*

Terénní výzkum v Základní škole Štefana Marka Daxnera probíhal zejména v šesté třídě, kterou navštěvuje jedenáct žáků (sedm chlapců a čtyři dívky). Mezi nimi jsou dva romští chlapci Marek a Michal. Oba dva mají slabé školní výsledky a hrozí jim propadnutí z předmětu slovenský jazyk. Školní třídu navštěvuje také Alan, (neromský) žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Alan má lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. K naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje mírnou úpravu organizace, obsahu, hodnocení a metod vzdělávání.<sup>72</sup> Alan nastoupil do této základní školy až na druhý stupeň. Na první docházel do školy v blízkosti svého bydliště, která zabezpečuje docházku pouze pro první stupeň. Počátky Alana v nové škole byly podle jeho třídní učitelky náročné.

<sup>71</sup> O roli výzkumníka v etnografickém výzkumu viz Schensul a LeCompte (1999) a Bryman (2012: 410–412).

<sup>72</sup> Více informací ohledně podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění viz Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015).



Z hlediska školní úspěšnosti a ekonomického kapitálu je Alan žákem průměrným.<sup>73</sup> Jeho speciální vzdělávací potřeby a s tím spjatý diskurz uvnitř školní třídy ho však posouvá na pozici outsidera. Alan má právo na zohlednění, které ostatní žáci považují za nespravedlivé. Podle nich svých výhod jen zneužívá. Vyjadřují nelibost k jakémukoliv zvýhodňování. Vyžadují, aby s Alanem bylo zacházeno úplně stejně jako se všemi ostatními. Alan je tak nepopulární, že ve školní třídě nemá ani jednoho kamaráda. Sedí sám v přední lavici před učitelkou, která na jednu stranu občas bývá jeho jediným ochráncem, ale na druhou stranu je v mnoha ohledech velmi pasivní (viz níže zmíněná ukázka).

*Na vyučovací hodině o etice a náboženství se učitelka pouští do tématu přátelství.<sup>74</sup>*

*Učitelka: „Co znamená přátelství? Přítel?“*

*Pavol: „Lidé, na které se můžeme spolehnout.“*

*Tatiana: „Rodina, kterou si sami vybereme.“*

*Daniela: „Opora.“*

*Jaško: „Osoba, která nám pomůže, která je loajální.“*

*Učitelka: „Je možné ztratit přítele?“*

*Učitelka: „Marku, jakým způsobem můžeme ztratit přítele?“*

*Marek: „Pokud ho zbiješ.“*

*Patrícia: „Pohádáme se s ním.“*

*Učitelka: „Proč se s ním pohádáš?“*

*Pavol: „Patří to do života.“*

*Alan: „Paní učitelko, můžu na záchod?“<sup>75</sup>*

*Učitelka: „Ano Alane, můžeš.“*

*Skupina žáků: „Mno a my bychom nemohli, to není fér.“*

*Diskuze pokračuje a Alan se po chvíli vrací ze záchodu. Učitelka je v zadní části školní třídy a diskutuje s Danielou a Tiborem.*

<sup>73</sup> Při užívání pojmu ekonomický kapitál vycházím z Bourdieu (1998).

<sup>74</sup> „Etika a náboženství mají stejný cíl, jen jinými cestami. Cílem je, aby z vás byli dobří, stateční, moudří dospělí lidé“ (učitelka, vyučující etiku a náboženství, Základní škola Štefana Marka Daxnera, 19. 3. 2015).

<sup>75</sup> Z pohledu psychosomatiky Alan mohl jít na záchod, protože ho téma mohlo znervózňovat (právě proto, že nemá přátele).

*Alan zavírá dveře a jde směrem ke své lavici, která stojí úplně u okna, dál od dveří. Marek, který sedí v prostřední řadě v přední lavici, ho bedlivě sleduje. Otočí se dozadu do učebny a zjišťuje, kde stojí učitelka a jakým směrem se dívá. Následně se rychle otáčí dopředu a plivne na Alana. Alan volá na učitelku, ale ostatní děti z předních lavic ho okřikují: „Bud' ticho, nemáš důkazy.“*

*Učitelka situaci nezaregistrovala a dál vykládala látku, protože byla v zadní části učebny zády k předním lavicím. Nemohla ani slyšet Alanovo zvolání „paní učitelko“, protože vyučovací hodina Etika a náboženství patří k „uvolněnějším hodinám“, kde není takové ticho jako o hodině slovenského jazyka.*

*Učitelka: „Co je potom důležité, když se pohádáte?“*

*Tibor: „Udobřit se.“*

*Učitelka: „Jak se udobříte?“*

*Tatiana: „Dohodneme se.“*

*Učitelka: „Děcka víte, co znamená kompromis?“*

*Pavol: „Musíme najít střední cestu.“*

*Učitelka: „Zatímco zapíšu do třídní knihy, každý z vás si rozmyslí nějakou událost, která se mu přihodila s přítelem. Bud' jak mu pomohl, nebo jak mu ublížil. Dobře?“*

*Učitelka zapsala do třídní knihy a obrátila se na Alana.*

*Učitelka: „Co ty Alane?“*

*Alan je zticha a na první pohled se zdá, že se nechce účastnit této diskuze. Po chvíli ale tiše odpovídá učitelce na otázku: „Já nemám žádného kamaráda.“*

*Děti: „Paní učitelko, on si za to může sám. Začíná si, a pak jde žalovat za učitelkami.“*

*Patrícia: „Já jsem mu pomohla, a ani nepoděkoval, dostal trojku místo pětky.“*

*Tibor: „To je strašně nefér. Alan mi začne nadávat, já mu to oplatím a on si pak jde stěžovat.“*

*Děti: „Třídní učitelka se vždycky zastane Alana a my jsme ti nejhorší.“*

*Jaško: „On toho vždycky využije.“*

*Jaško: „Paní učitelka je vždycky na jeho straně.“*

*Alan: „Mamka mi radila, abych si jich nevšímal. Když si jich nebudu všímat, tak mi nebudou ubližovat.“*

*Děti: „Vždyť ty nám ubližuješ.“ (ve školní třídě houstne atmosféra a žáci vzrušeně diskutují)*

*Marek: „Uchyláku.“*

*Alan: „Slyšíte, paní učitelko? Ted' mi řekl, že jsem uchylák.“*

*Děti: „Zase bonzuje“ (Záznam z pozorování, etika a náboženství, Základní škola Štefana Marka Daxnera, 19. 3. 2015).*

Učitelka na vzniklou situaci nijak nereagovala. Přehlížela varovné a alarmující signály, upozorňující na šikanu. Nezavedla rozhovor s žáky a nevytvářela žádné pole pro spolupráci. Nezastavila agresivní chování a nepotrestala ani napomenutím ty, co hrubě uráželi Alana. V konečném důsledku neposkytla Alanovi dostatečnou ochranu, aby se mohl cítit ve školní třídě bezpečně. Myslím si, že do jisté míry si nechává vnutit žákovskou optiku (možná ji i sdílí) a funguje ve školní třídě jako nástroj legitimizace sociálního odmítnutí Alana, tedy chrání většinu proti menšině. Navíc nečinnost učitelky ovlivňuje průběh šikany. Její „nicnedělání“ hraje v kontextu šesté třídy velmi důležitou roli v ustanovování vztahu mezi žáky a jeho legitimizaci. Učitelka legitimizuje samotný proces vyjednávání moci v dětském kolektivu, a kromě toho je z výše uvedené mikrosituace vidět, že i ona sama se částečně spolupodílí na vylučování Alana z komunikace třídy.

A co cítí výzkumník, který je svědkem výše popsané situace? Zatímco v předchozí kapitole poukazují na aspekt přenášení zodpovědnosti a vysvětlují, jak jsem v okamžiku nepřítomnosti učitele spontánně přijal roli vychovatele a stal se pro žáky v době přestávky zastupující autoritou, zde jsem nikterak neintervenoval do výuky, protože učitelka byla ve třídě přítomna.<sup>76</sup> Nicméně učitelka neregistrovala konfliktní komunikaci žáků, a kvůli tomu jsem řešil morální dilemata, která vyvstávala při ataku na Alana.<sup>77</sup> V tomto ohledu se nabízí klíčová otázka, která souvisí s vyjednáváním pozice výzkumníka v terénu školy či školní třídy: Do jaké míry může zůstat v kontaktu s dětstvím nezúčastněným dospělým, zapisovat si terénní poznámky do svého deníku a nezasahovat do šikany, která se odehrává před jeho očima?

<sup>76</sup> Uzavřelo by vedení školy výzkumníkovi terén, pokud by se výzkumník nezhostil automaticky delegované role zastupujícího učitele či vychovatele?

<sup>77</sup> Otázkou zůstává, zdali učitelka situaci neregistrovala, anebo je už v tom jen vyhořelá a rezignovaná – blíže o syndromu vyhoření viz Miškolciová (2008); Ptáček, Kebza a Raboch (2013); Křivohlavý (1998); Rush (2003) a Schwartzhoffer (2009).

Sociální vztahy uvnitř základní školy upravují psaná pravidla, uvedená ve školním řádu a na školních nástěnkách.<sup>78</sup> Tato pravidla zprostředkovávají dětem většinou učitelé. Vedle toho jsou pravidla nepsaná, jež si žáci sami vytvářejí a která jsou pro ně mnohdy důležitější než pravidla zmíněná ve školním řádu. Například pravidlo „nebonzovat učitelce“. Alan ho porušuje, protože mu de facto ani nic jiného nezbyvá. Je tlačěn do kouta a není schopen si najít žádného zastánce, který je přitom odborníky považován za klíčového hráče v dramatu šikany (Kressa 2016: 250–264).<sup>79</sup> Z toho důvodu se občas obrací na učitele, aby ho ochránili před šikanováním.

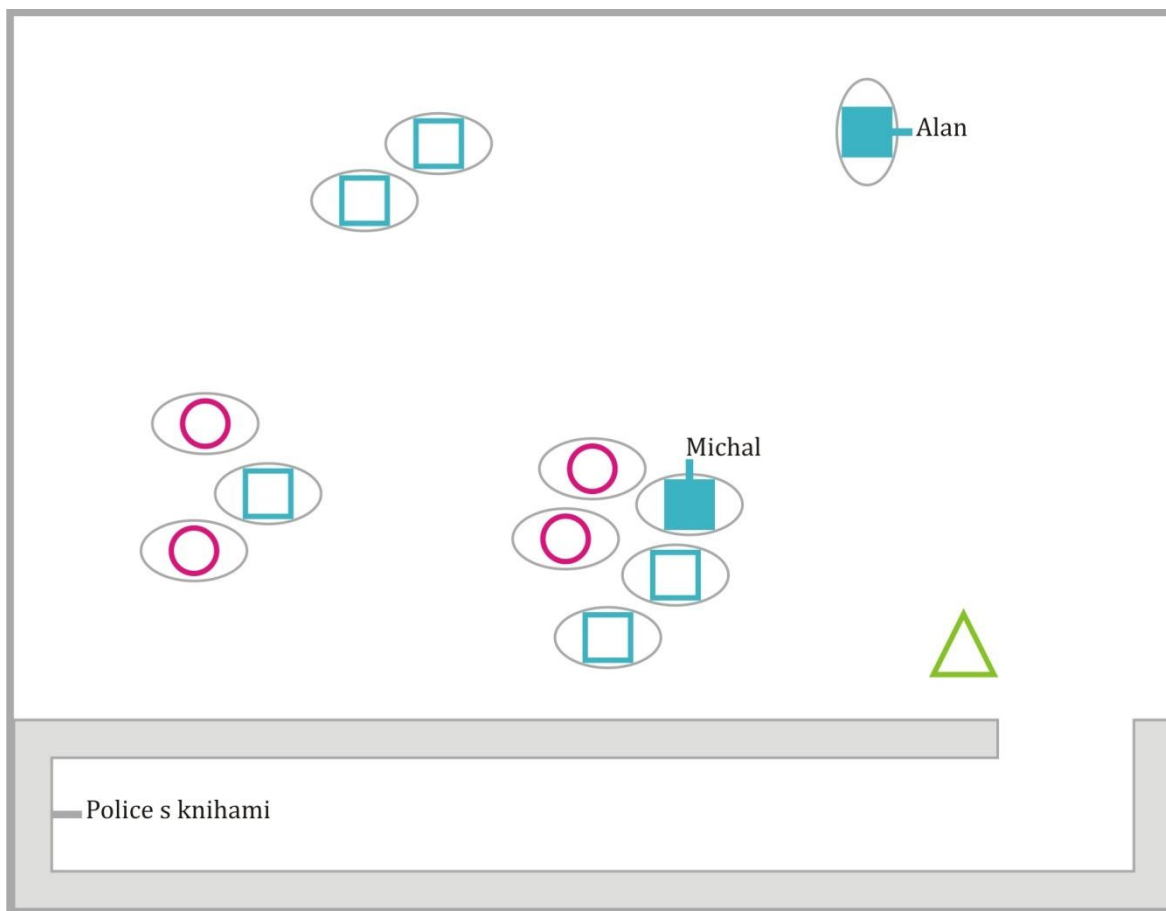
Alan se často stává terčem posměchu, čelí sociální izolaci a opakované fyzické a slovní agresi. Kromě toho se téměř každodenně setkává se zastrašováním a poškozováním osobních věcí. Na hodinu čtení se žáci přesunuli do knihovny, speciálně upravené učebny, vybavené několika regály plnými knih, barevným kobercem a pohodlnými, různě barevnými sedacími polštáři. Žáci se seřadili před učebnou, kde čekali na paní učitelku, až přijde a odemkne dveře. Učitelka jako první vešla do učebny a oznámila žákům, aby si vzali knížky z regálů, ze kterých si budou číst. Žáci si šli pro knížky a následně si postupně sedali na polštáře. Velká část dětí si přesunula polštáře z rohu doprostřed místnosti a sedla si pospolu. Alan se posadil ke zdi na polštář vedle dvou spolužáků. Jakmile ale dosedl, oba dva spolužáci si vzali své polštáře a posunuli se od něho dál. Alan zůstal sám vzdálen ode všech ostatních (viz obrázek 12 Knihovna – speciální učebna).

---

<sup>78</sup> Pravidla na nástěnce v šesté třídě na Základní škole Štefana Marka Daxnera: „Jsem důvěryhodný; neposmívám se; nedělám nic, co by druhé ponižovalo, anebo jim nějak ubližovalo; rozlišujeme mezi humorem a výsměchem; každého si vážím a chovám se k němu s úctou; jakmile s názory druhých nesouhlasím, vyjadřuji to přiměřeným způsobem.“

<sup>79</sup> Kressa (2016: 252–251) ukazuje, že zastánce může být mediátorem, utěšitelem, osobou, která přivolá pomoc či aktivním obráncem, jenž se nebojí konfrontace s agresorem. Být zastáncem tak jako tak vyžaduje odvahu, protože je obecně známým faktem, že ten, kdo by se postavil na stranu dlouhodobě šikanovaného, se vystavuje konfliktu s šikanujícím (viz také Kollerová 2016: 302).

Obrázek 12 Knihovna – speciální učebna



Pár žáků postávalo u regálů, kam za nimi přišla učitelka. Michal pozorně sledoval, jak učitelka odchází k regálům knih. Jakmile byla z dohledu, proběhl rychle kolem Alana a úmyslně ho kopnul do nohy. Pár dětí se tomu zasmálo. Alan na kopnutí zareagoval slovy: „Paní učitelko, Michal mě kopnul.“ Učitelka pravděpodobně Alana z důvodu větší prostorové vzdálenosti neslyšela. Část spolužáků v hlavní místnosti ale Alana slyšela a místo toho, aby ho podpořila a usměrnila žáka, který Alana kopnul, stal se pravý opak. Spolužáci zasypali Alana hanlivými nadávkami. Utišili se až tehdy, když se učitelka vrátila do učebny a zahájila výuku. Děti si otevřely své knížky a začaly si číst povídku. Jen Alan chvíli nevnímal učitelku, nehybně seděl na polštáři a oči měl plné nesmírného smutku. Jeho spolužáci ale tuto bolest vůbec nevnímali, anebo ji někteří vnímali jako doklad své úspěšnosti v boji s tímto „nepřítelem“.<sup>80</sup>

Z každodenních interakcí se tak zřetelně vynořuje sociální konflikt mezi Alanem a jeho spolužáky. Analytici sociálních a politických konfliktů Louis Kriesberg a Dayton Bruce tvrdí, že sociální konflikt se vynořuje na základě čtyř podmínek: „The first condition

<sup>80</sup> Dopadem šikany na školní život šikanovaného žáka se zabývá Janošová (2016c).

is that members of at least one of the parties to the emerging conflict identify themselves as an entity separate from others they identify as opponents. Second, members of at least one of the parties must feel they have a grievance. Third, at least one of the parties must formulate goals to change another group's behavior so that the grievance will be reduced. Fourth, members of the aggrieved party must believe that they can indeed bring about the desired change in the antagonist” (Kriesberg, Bruce 2011: 49).

Vztáhneme-li to na prostředí šesté třídy Základní školy Štefana Marka Daxnera, zjistíme, že všechny čtyři podmínky jsou splněny. Kolektiv se rozděluje na dvě strany (Alan versus spolužáci). Je mezi nimi výrazný nepoměr sil. Dochází k tzv. *koluzi* – shodě mezi spolužáky v tom, kdo nese zodpovědnost za všechny problémy ve třídě (Janošová 2016b: 148).<sup>81</sup> „Koluze, tedy přesvědčení členů skupiny o tom, jak věci mezi nimi ‚doopravdy jsou‘, často dlouho odolává změně. Roli zde hraje *efekt obětního beránka*. Shodný názor na to, ‚kdo je viník‘, chrání každého člena skupiny před pocity viny. Udržování stejného názoru s ostatními jim navíc zajišťuje vzájemnou podporu“ (Janošová 2016d: 292).

Obě strany konfliktu si na sebe vzájemně stěžují. Početnější a dominantní strana vznáší požadavky, jejichž splnění by snížilo počet stížností (např. je požadováno, aby učitelé zacházeli s Alanem jako se všemi ostatními žáky). Věřící, že jsou schopni symbolickým nátlakem přimět učitelku ke změně. Kateřina Zábrowská (2016: 48) ve shodě Ryanem a Morganem (2011) poukazuje, že šikanující žáci mohou šikanu používat jako prostředek k dosažení a udržení toho, co je skupinou považováno za normální a správné. V daném kontextu je tedy otázkou, zda tento vzdor žáků vůči Alanovi je možné chápat jako snahu o zavedení jim vyhovujících norem a částečně i jako snahu o převzetí kontroly nad děním ve třídě a ustanovení vlastní hierarchie, jejíž uspořádání může být ovlivněno i mírou šikanování toho, kdo do skupiny nepatří: šikanující člen kolektivu projevuje a přede všemi ukazuje tím větší agency, čím zjevněji ponižuje šikanovaného.<sup>82</sup>

Michal Kolář (2011: 32) vymezuje šikanování následovně: „Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.“ Z tohoto úhlu pohledu a na základě výše uvedených i v článku

<sup>81</sup> Janošová (2016b) popisuje, že není vzácností, že se k této kolektivní představě přidávají i někteří učitelé.

<sup>82</sup> Barker (2004: 4) definuje agency takto: „The concept of agency can be understood to mark the socially determined capability to act and to make a difference. Agency has commonly been associated with notions of freedom, free will, action, creativity, originality and the possibility of change brought about the actions of sovereign individuals.“

nezveřejněných příkladů je patrné, že hlavními agresory či šikanujícími žáky jsou Marek a Michal. Tím neříkám, že se konflikt odehrává pouze mezi Markem, Michalem a šikanovaným žákem Alanem. Jak dále ve své knize uvádí Michal Kolář (2011: 45), šikanování není pouze záležitostí agresora a oběti, ale je to spíše porucha vztahů ve skupině. Ostatní spolužáci přijímají chování Marka a Michala a většinou se zájmem přihlížejí šikanování. Považují ho za dobrou legraci a někdy se také na něm spolupodílejí.<sup>83</sup>

Šikanování, kterého se oba chlapci dopouštějí, souvisí podle mého názoru s vyjednáváním moci a získáváním lepšího sociálního postavení v rámci školního kolektivu. Výzkum naznačuje, že oba chlapci strategicky utvrzují svůj vyšší společenský status udržováním „protialanovského“ klimatu. Z tohoto úhlu pohledu je hierarchizace školní třídy spoluutvářena i udržována stigmatizací Alana. V průběhu šikany je konstruována a utvrzována odlišnost šikanovaného žáka (nejde jen o speciální vzdělávací potřeby, ale i narušení norem a pravidel chování v dětském kolektivu této třídy). „Odlišnost je sociální konstrukcí v tom smyslu, že to, co je vnímáno jako odlišnost, je stanovováno až v konkrétním kolektivu, obvykle vlivnou skupinkou nebo jedincem“ (Zábrodská 2016: 47). Alanova odlišnost do jisté míry překrývá či odbourává odlišnost romských chlapců, a to je podle mého názoru z hlediska sociální stratifikace školní třídy zcela zásadní. Kromě toho je podstatný ještě jeden fakt: Oba chlapci získávají větší moc nejen manipulací svých spolužáků (budováním „protialanovského“ klimatu), ale i díky tomu, že některé školní mechanismy selhávají a neplní svoji prosociální funkci.

Na základě své zkušenosti s pozorováním rozmanitých a etnický smíšených školních kolektivů se domnívám, že za jiných okolností by romští žáci teoreticky mohli obsadit Alanovo místo na spodním patře sociální stratifikace. Oba romští chlapci si to možná uvědomují a možná, že i s pomocí šikany se snaží odbourat askriptivní sociální status, který jim byl přidělen společností v důsledku sociálních okolností. Ve školním prostředí se šikana objevuje jako prostředek ke zvýšení sociálního statusu ve skupině (Kollerová 2016: 298), a možná že z toho důvodu romští chlapci patří mezi ty žáky, kteří Alanovi nejčastěji slovně i fyzicky ubližují. Případá mi, že jejich jednání je motivované a vychází z jejich sociální pozice. Uznávám ale, že výše zmíněná tvrzení ohledně romských žáků lze považovat spíše za domněnky vyplývající z pozorování, a nikoliv za

---

<sup>83</sup> To, že je šikanování pro mnohé žáky legrační, souvisí mimo jiné s ospravedlňováním a bagatelizováním šikany. Z pohledu žáků jde o strategie omlouvající šikany: šikana je jen legrace, nikoliv zavrženíhodný a nebezpečný jev.

skálopevný fakt přímo odvozený z rozhovorů.<sup>84</sup> Pokud jsem si v průběhu výzkumu něco uvědomil, tak především to, že pro výzkumníka je velice obtížné dopodrobna rozkrýt veškeré příčiny a souvislosti týkající se šikany.<sup>85</sup>

Pavčina Janošová uvádí, že za šikanu je často považováno takové jednání jedinců, kteří jsou vnímáni jako ti, kteří stojí „mimo normální řád věcí“ (Janošová 2016a: 30). Nejprve jsem se domníval, že ve své podstatě může být tato úvaha značně problematická. Připadalo mi, že to, co je „mimo normální řád věcí“, závisí na kontextu a na tom, z jaké pozice se na šikanu díváme. Z etického pohledu, tj. z pohledu badatele (a kromě toho i z pohledu občana, který se nezříká v průběhu výzkumu svých morálních zásad), je šikana v šesté třídě opovrženímhodná a nekoresponduje s obvyklou představou o správném fungování školního kolektivu. Budeme-li se držet termínu Pavčiny Janošové, tak šikana i šikanující jedinci jsou „mimo normální řád věcí“. Jenže emický pohled (tj. v daném kontextu z pohledu žáků a z jejich vlastního chápání a rozlišování) tuto perspektivu zpochybňuje: chování a jednání šikanujících jedinců z šesté třídy nevybočuje z řad obecně platných norem dětského kolektivu a nestojí „mimo normální řád věcí“.<sup>86</sup> Z pohledu žáků není tím zlým šikanujícím žák, ale žák šikanovaný. Pohled žáků je ovlivněný tím, že šikana v šesté školní třídě byla utvářena postupně a dlouhodobě. Nebyla od začátku podchycena pedagogy a nyní je již ve velmi pokročilém stadiu. O to hůře se odbourává.<sup>87</sup>

Jenže poté jsem si uvědomil, že výše uvedená domněnka a kritika je implicitně opřena o nerefektovaný předpoklad, že normální řád světa je morální (předpokládám, že to, co je normální, je správné). Kritika se tedy mýjí s tím, co Janošová chce vyslovit. Navíc autorce křivdím, protože „normální“ může být ustanovováno jako prostě většinové bez morálních znamének. Z určitého úhlu pohledu mi připadá, že mám sice možná pravdu, ale nevedu dialog. Moralizuji ve chvíli, kdy jsem takřikajíc mimo. Tuto sebereflexi a sebekritiku zde zmiňuji z toho důvodu, abych poukázal, že na takové moralizování je třeba si dát pozor, protože v jiných případech by mohlo být i nechtěnou šikanou.

<sup>84</sup> Připomínám, že moje teoretické těžiště spočívá v sociální antropologii a antropologii vzdělávání, nikoliv v kognitivní antropologii či psychologii.

<sup>85</sup> Souhrnné doporučení pro výzkum šikany (viz Janošová et al. 2016: 40, 84–85).

<sup>86</sup> Ivo Budil (2003: 20) definuje emickou metodu následovně: „Emická metoda spočívá v popisu myšlení a chování, které se jeví samotnému studovanému aktéru jako smysluplné, signifikantní, vhodné nebo reálné. Emický výrok můžeme pokládat za nesprávný tehdy, pokud jej jedinec, v kontextu jehož kultury a jazyka byl pronesen, shledá nekonzistentním, nepravdivým a rozporuplným.“

<sup>87</sup> O stadiích šikany uceleně informuje Kolář (2011) či Janošová et al. (2016). Návody na minimalizaci a odbourávání šikany ve školním prostředí jsou podrobně popsány mnoha autory – viz Kolář (2011), Janošová et al. (2016), Vágnerová (2011), Fieldová (2009), Švec, Jeřábková, Kolář (2007) a Bendl (2003).



### 2.3.3 Shrnutí

V této kapitole ukazují praktiky žáků a učitelky, které ovlivňují průběh šikany a jež přispívají k marginalizaci Alana, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Alan je šikanován a vyčleňován z kolektivu. Představuje žáka, vůči kterému se školní kolektiv vymezuje. Ve třídě nemá ani jednoho kamaráda. V průběhu svého výzkumu jsem nezaznamenal, anebo se mi přinejmenším nepodařilo zaznamenat, že by se některý z Alanových spolužáků snažil šikanu zastavit či zmírnit. Nezaznamenal jsem ani, že by se ho některý z jeho spolužáků zastal nebo že by projevil určitou solidaritu. Ve školním prostředí je konstruována a umocňována odlišnost Alana, která ho posouvá do nevýhodného postavení. Jeho pozici ovlivňuje zejména nepochopení a netolerance handicapu ze strany spolužáků. Spolužáci vyžadují, aby s Alanem bylo zacházeno úplně stejně jako se všemi ostatními žáky. Vyjadřují nelibost k jakémukoliv zvýhodňování a neuznávají výhody a úlevy, na které má nárok. Podle mého názoru je za tuto skutečnost částečně spoluodpovědná i škola, respektive učitelé, kteří žákům nedokážou dostatečně vysvětlit Alanovy potřeby a s ním i nezbytnosti, které Alan potřebuje, aby mohl fungovat v rámci běžné školní třídy.

Alanův případ do jisté míry souvisí s budováním pozitivního školního klimatu a s otázkou začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Dotýká se zejména otázky připravenosti základních škol přijmout a podporovat tyto žáky. Na základě své zkušenosti se domnívám, že otázka začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není vnímána některými pedagogy Základní školy Štefana Marka Daxnera jako závažná, a je spíše přehlížena a bagatelizována. Svou roli ovšem může hrát i jisté vyhoření pedagoga a s ním spjatá rezignovanost: nezasahovat přespříliš do sociálních interakcí mezi žáky se může jevit jako méně náročné než aktivistické intervence do sociálního pletiva třídy. Tuto domněnku však nemohu nijak dokázat a troufám si ji zde vyslovit jen ze dvou důvodů: za prvé proto, že polozúčastněného pozorovatele takové vysvětlení napadne, a za druhé proto, že můj výzkum je zcela anonymizován jak v rovině osob, tak v rovině institucí, takže případně nesprávná domněnka nemůže přímo poškodit konkrétní sociální aktéry.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA ANTONA BERNOLÁKA

### **„Chráníme sebe a děti“: kamerový systém v problémové základní škole**

Základní školu Antona Bernoláka navštěvuje 160 žáků. Škola spolupracuje s občanským sdružením, které se nachází v okolí a které pracuje se znevýhodněnými dětmi i s dětmi ohroženými chudobou. Věnuje zvýšenou pozornost prevenci výchovných problémů i sociálně patologických jevů a snaží se zajistit individuální přístup dětem, vyžadující specifické podmínky.

Základní škola Antona Bernoláka se nachází v západní části Slovenské republiky ve městě Chlebovník, jenž je významným hospodářským centrem regionu. Romové tvoří jen malý podíl obyvatel města. Žijí především v městské části Vrbová, která bývá obyvateli města Chlebovník označována jako „nejhorší městská část“ (z vyjádření několika informátorů). Městská část Vrbová se nachází na úplném okraji města a je částečně rozdělena podél sociálně-etnických hranic. V její blízkosti nalezneme čtyři základní školy:

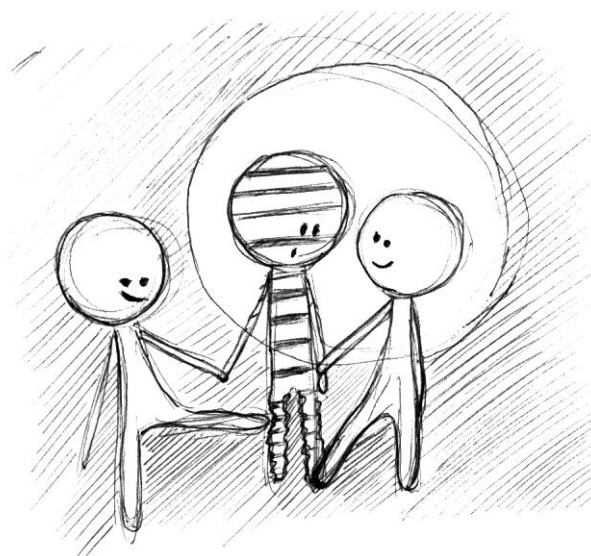
1. Základní škola Antona Bernoláka. Je označována jako romská. Podle ředitelky školu navštěvuje 70 – 80 % romských žáků. Velká část z nich bydlí poblíž autobusového nádraží v sociálně vyloučené lokalitě. Početné zastoupení mají i žáci z dětského domova.
2. Základní škola Janka Kráľa. Nachází se poblíž lokality „U Jehlanu“, která je známá vysokou kriminalitou a prodejem drog. Podle místních obyvatel a médií zde žije hodně lidí propuštěných z výkonu trestu odnětí svobody.
3. Základní škola Andreja Sládkoviča. Je označována jako škola „výběrová“. Vedení školy se snaží, aby školu nenavštěvovali romské děti a děti z lokality „U Jehlanu“.
4. Základní školu Sándora Petőfiho. Od výše uvedených škol se liší tím, že její vyučovací jazyk je maďarský.

### 2.4.1 Kamerový systém ve městě a škole

Velká část městské části Vrbová je pod neustálým dohledem kamerového systému, který je využíván obzvláště v nejproblémovějších částech města. V městské části Vrbová jsou kamery umístěny v daleko větším počtu, než je tomu u ostatních městských částí. Podle oficiálního prohlášení místní městské policie mají kamery zvýšit bezpečí osob a majetku, kontrolovat riziková místa v denní i noční době a podporovat prevenci sociálně patologických jevů (neoficiálně se zde hovoří i o kontrole činnosti strážníků městské policie).

Městský kamerový systém a celá diskuze, která je s ním spojená, se promítá do zdejšího vzdělávacího systému. Již po dobu několika let jsou kamery rozmístěny rovněž v každé učebně a chodbě na Základní škole Antona Bernoláka. Kamerový systém je největším charakteristickým rysem této základní školy (viz obrázek 13 Kamerový systém v Základní škole Antona Bernoláka). Ve prospěch kamerového systému zaznívala z řad vedení základní školy argumentace, která se velmi podobala stanovisku městské policie. Podle ředitelky jsou zde kamery především kvůli potřebě bezpečnosti učitelů a žáků i kvůli eliminaci rizikového chování ze strany problémových žáků. Zástupkyně ředitelky uvedla, že pomocí kamer „chráníme sebe a děti“. Jedna z učitelek poznamenala, že kamerový systém představuje způsob, jak prokázat žákovi (případně i jeho rodičům), že se dopustil jednání, které není v souladu se školním řádem. Lze spekulovat i nad tím, zda jsou kamery zaměřeny i na kontrolu pedagogického sboru.

**Obrázek 13 Kamerový systém v Základní škole Antona Bernoláka**



Kamery mají řadu důsledků v mnoha aspektech.<sup>88</sup> Níže se zaměřím zejména na konsekvence, které kamery způsobují v sociální interakci. Nemám v úmyslu se pouštět do diskuze, zda škola zůstává „tradiční“ školou nebo zda se podobá spíše nápravnému zařízení než vzdělávací instituci.

Na tomto místě bych také rád podotknul, že kamerový systém přímo ovlivňoval metodologii výzkumu. Různé formy sociálních interakcí probíhaly skrytě a pouhým okem byly hůře zaznamatelné. Daleko více jsem se musel soustředit na audiální formu a naslouchat komunikaci mezi žáky. To do jisté míry ovlivnilo i moji pozicionalitu. Nemohl jsem zůstat sedět v přidělené školní lavici vzadu ve školní třídě. Potřeboval jsem se dostat k žákům co možná nejbližší, abych byl schopen přesně zaznamenat komunikační proces. Z toho důvodu jsem častěji o přestávkách opouštěl své místo v lavici a s žáky jsem se snažil více komunikovat, případně se zúčastnit různých zábavných her (např. pexeso).

#### 2.4.2 „Velký bratr tě vidí“ a šikana pod dohledem kamer

*„Eriku, pokud chceš, můžeš jít za paní ředitelkou a říct jí, že zlobíš. Na kameře tě sice vidí, ale můžeš se jí sám přiznat“ (třídní učitelka páté školní třídy, vyučovací hodina slovenského jazyka, Základní škola Antona Bernoláka).*

Kamerový systém plní kontrolní funkci „Velkého bratra“ (Orwell 1984), který vše sleduje a nic mu neunikne. Posiluje mocenský vztah mezi žáky a učiteli a determinuje jejich vzájemné jednání. Umocňuje podřízenost žáků vůči škole a zvyšuje kontrolu žáků – každý žák de facto již není bez dozoru. Kamerový systém zapříčiňuje proměnu z „tradičního“ školního sociálního prostoru na prostor kontrolovaný, kde je vše pod přísným dohledem. Vedení školy tak zavedlo model neustálého dohledu, který do velké míry determinuje vzájemnou sociální interakci žáků.

Z hlediska šikany se nabízí porovnání Základní školy Štefana Marka Daxnera a Základní školy Antona Bernoláka. V Základní škole Štefana Marka Daxnera dochází k šikaně žáka Alana, podrobně popsáné v podkapitole „jeden proti všem“. V Základní škole Štefana Marka Daxnera se nenachází žádný kamerový systém. Žáci Alana často fyzicky šikanují. Většinou v nepřítomnosti učitelky a občas i v situacích, kdy se učitelka věnuje pedagogické činnosti a k dětem je například v danou chvíli otočená zády.

<sup>88</sup> Je otázkou, zda Základní škola Antona Bernoláka pomocí kamerového systému implicitně působí na identitu žáka. Utvrzuje škola žáky v jinakosti (žáci vědí, že kamery na jiných sousedních školách nejsou)? Dává škola žákům negativní nálepkou? Co škola dává žákům najevo? Říká jim pomocí kamerového systému, že jsou jiní a zlobiví? Vztahují na sebe představy „zla“ i žáci, kteří zlobiví nejsou?

Oproti tomu v šesté třídě Základní školy Antona Bernoláka dochází k šikaně Filipa, který si od svých spolužáků vysloužil přezdívku „psycho“. Filip je lehce zdravotně postižený a hůře mluví. Jeho mluva obsahuje náznaky šišlání. Podle třídní učitelky je jedním ze tří neromských žáků ve školní třídě. Psychickou formu šikany špatně snáší, nadávky oplácí nadávkami, které jsou zaměřeny především proti Romům. Přestože byl Filip v konfliktu jen s některými spolužáky, svými reakcemi a protiromskými nadávkami proti sobě poštvál velkou část školní třídy. Individuální konflikt se tak rozšířil na konflikt meziskupinový.

Konflikt z pozadí ovlivňuje žák Kazimir, který je mezi spolužáky velice populární. Kazimir poštvává či podpichuje spolužáky proti Filipovi. Daří se mu to díky finančním úplatkům, které dává ostatním žákům, aby měli na svačinu do školního bufetu. Sice jim dává jen malé částky (0,1 až 1 Euro), ale díky tomu ho vnímají velmi pozitivně a naslouchají mu. Kazimir je vůdcem školní třídy a oplývá symbolickou mocí. Je jako vlivný politik, který v pozadí tahá za nitky. Pomáhá utvářet sociální stratifikaci školní třídy a spolurozhoduje o tom, kdo bude v rámci školní třídy vytlačován na okraj.

V Základní škole Antona Bernoláka je instalován důmyslný kamerový systém, ale ani ten nedokáže zabránit šikaně Filipa. Pouze odsouvá šikanu do méně viditelné formy. Žáci vědí, že díky tomu nemohou Filipovi fyzicky ubližovat. Kamery se staly mechanismem, jenž mění formu šikany. Škola tak svým rozhodnutím o instalaci a fungování kamerového systému ovlivňuje formy sociální exkluze. Kvůli kamerovému systému šikana probíhá pouze v rovině psychické a v audiální formě. A jak správně poukazuje Michal Kolář (2011: 58): „Průraznost a krutost psychického násilí si v ničem nezadá s dopady té nejbrutálnější fyzické agrese.“

### 2.4.3 Odlišné vnímání Romů na prvním a druhém stupni

Již v rámci svého předešlého výzkumu jsem zjistil, že na základní škole pro sluchově postižené žáky rozdíl mezi romským a neromským žákem není *emický* (sociokulturně relevantní), nýbrž pouze *etický* (nedůležitý, zanedbatelný, ale zpravidla smysly zaznamatelný). To byl velký rozdíl oproti základním školám hlavního vzdělávacího proudu, kde etický rozdíl mezi romskými a neromskými žáky byl postupně změněn a povýšen na rozdíl *emický* (blíže Vorlíček 2014).

Výzkum na Základní škole Antona Bernoláka odhalil, že rozlišování mezi Romy a Neromy je kontextuálně i institucionálně podmíněné a že tytéž rozdíly mohou být i v rámci jedné školy, respektive mezi prvním a druhým stupněm. Podle učitelů žáci na prvním stupni nevnímají (sociální, etnické a jiné) rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. V předmětech se neprobírají žádné informace o romské kultuře, historii a jazyku a nediskutuje se tolik ani o tématech, které souvisí s identitárním procesem odehrávajícím se ve společnosti. Rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi nejsou tak sociokulturně důležité. Na druhém stupni však nastává postupná změna. Žáci od učitelů, rodičů a kamarádů získávají rozmanité informace o společnosti a následkem toho nabývají na významu rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. Etický rozdíl (nedůležitý, do jisté míry objektivně existující, zpravidla smyslově zaznamatelný) mezi romskými a neromskými žáky tak bývá postupně změněn a povýšen na rozdíl emický (sociokulturně relevantní).

#### 2.4.4 Shrnutí

Pro pochopení situací v Základní škole Antona Bernoláka bylo důležité analyzovat dění v městské části Vrbová. Z výsledků výzkumu vyplývá, že společenské změny a problémy prostupují institucionálním rámcem základní školy a bezprostředně se dotýkají i sociálních aktérů. Geografické, sociální a etnické ohraničení v městské části Vrbová činí žáky ohraničitelnými i v základních školách.

Kamerový systém plní kontrolní funkci. Vše sleduje a zdánlivě mu nic neunikne. Zdůrazňuji zdánlivě, protože je schopen zachytit jen to, co je okem viditelné. Kamerový systém, který je oblíbený u vedení základní školy, nepotlačuje šikanu, nýbrž ji pouze přesouvá z viditelné formy do formy audiální a z roviny fyzického násilí do roviny psychického ubližování.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> Kamerový systém může také posilovat pocity nedůvěry mezi žáky a učiteli i mezi učiteli a vedením školy.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA ŠTEFANA ZÁVODNÍKA

### „Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi“: segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému

V této kapitole se zaměřuji se na vybrané aspekty mezietnického soužití a na proces konstruování identity v obci a základní škole. Nerozkrývám praktiky a postoje všech sociálních aktérů. Spíše mám tendenci pojednávat o klíčových aktérech a faktorech, které významným způsobem utváří sociální prostor a formují interetnické vztahy.<sup>90</sup> Z toho důvodu věnuji speciální pozornost například starostovi obce, který do velké míry etnizuje sociální vztahy a svým jednáním napomáhá polarizovat společnost na Romy a Neromy. Teoretickými inspiracemi této kapitoly jsou úvahy formulované Norbertem Eliasem a jeho žákem Johnem Scotsonem (1994) na jedné straně a myšlenky Eugeena Roosense (1989) a Pierra Bourdieua (1998) na straně druhé.

Terénní výzkum probíhal v obci Lípová poblíž města Jalovec v západní části Slovenské republiky. V obci žije přibližně 2300 obyvatel. Z toho přibližně 400 dětí ve věku do 14 let a 150 mladistvých ve věku od 15 do 19 let. Podle oficiálních údajů je drtivá většina obyvatel slovenské národnosti. Pouze třináct lidí se hlásí k jiné národnosti (devět k maďarské a čtyři k romské). V obci Lípová se nachází nelegální romská osada zvaná Daválie, která vznikla již před 150 lety a bývá místními obyvateli obce Lípová označována jako zdroj konfliktů. Podle zastupitelstva obce v osadě žije přibližně 500 až 600 romských obyvatel (jedná se jen o hrubý odhad, protože osada se neustále rozrůstá a počet obyvatel se postupně zvyšuje).

---

<sup>90</sup> Jenkins (1997), inspirován Goffmanem (1969, 1981) a Giddensem (1984), pojednává o společnosti jako o souboru vztahů mezi třemi typy fenoménů: „the *individual order*, the world of embodied persons, (...) 'what-goes-on-in-their-heads'; the *interaction order*, the world of (...) relationships between embodied individuals, of 'what-goes-on-between-people'; the *institutional order*, the world of systematized, patterned, organized, and symbolically templated 'ways-of-doing-things'” (Jenkins (1997: 56). Z hlediska mého výzkumu upřesňuji, že mě zajímá druhá a třetí dimenze. První přenechávám spíše psychologům a kognitivním antropologům.

V rámci svého výzkumu jsem se primárně soustředil na školní prostředí. Realizoval jsem výzkum v Základní škole Štefana Závodníka. V průběhu deseti let se významně změnila sociální struktura této školy. V minulosti ji navštěvovalo 300 žáků, romských i neromských. Postupem času se ale škola proměnila v tzv. „romskou školu“. Ve školním roce 2014/2015 ji navštěvuje 125 romských žáků, z nichž 60 procent se nachází v hmotné nouzi. Ve škole vyučuje třináct kvalifikovaných pedagogů, jeden vychovatel, jeden asistent učitele, čtyři nekvalifikovaní asistenti z romské osady a jedna koordinátorka volnočasových aktivit. Škola má devět základních tříd a jednu speciální třídu pro žáky s mentálním postižením.

### 2.5.1 Segregované školství v obci Lípová

Zaměstnanci pošty odmítají nosit dopisy do romské osady. Místo nich poštu lidem z osady předávají pracovníci místní neziskové organizace. Jedná se o jednu z mnoha situací, která vypovídá o tom, že se v obci Lípová setkáte s velkou segregací a s téměř všudypřítomnou protiromskou náladou, jež posiluje hranice mezi Romy a Neromy. Sociální konflikt v obci se postupně proměňuje v konflikt etnický. Téma chudoby a mizivé nabídky pracovních příležitostí je přerámovááno do dimenze etnické. Svoji roli v tomto procesu hrají obzvláště političtí zastupitelé obce. Zejména starosta používá v nepřiměřené míře etnické pojmy a kategorie v mnoha situacích, kde by o nich mluvit vůbec nemusel. Například implicitně dává najevo, že romské děti netvoří mládež obce. Z jeho vyjádření vyplývá, že mládež obce je kategorie, do níž spadají pouze neromští žáci.

Značně viditelná sociální a prostorová segregace mezi romským a neromským obyvatelstvem se projevuje ve všech sférách společenského života v obci včetně školského vzdělávacího systému.<sup>91</sup> Základní školu Štefana Závodníka navštěvují pouze Romové. Neromské děti dojíždí do základních škol do sousedních lokalit (zejména do Jalovce). Část neromských rodičů si přála, aby jejich děti mohly navštěvovat základní školu v obci. Nikoliv však školu, kterou by navštěvovaly společně s Romy, ale základní školu bez Romů. Za tímto účelem se obrátili na samosprávu obce Lípové s požadavkem zřídit v obci druhou základní školu. Starosta vyšel iniciativě vstříc a otevřeně podporuje vznik nové

---

<sup>91</sup> Segregační strategie a mechanismy v souvislosti s Romy popisuje Skupnik (2007). Prostorové aspekty chudoby a sociálního vyloučení Džambazovič (2007). Segregační tendence na příkladu čtyř základních škol studie od společnosti Varianty a Člověk v tísni (2011). Teoretickou stránku segregace vysvětluje například Burjanek (1997).



soukromé Základní školy Andreje Ľudovíta Radlinského.<sup>92</sup> Kromě tiché podpory starosta nabádá i zcela otevřeně své spoluobčany, aby své děti přihlásili do nově vznikající soukromé základní školy, a to prostřednictvím radničního zpravodaje „Lípovec“. Vznik nové soukromé základní školy spojuje s odpovědí na otázku, zda se podaří udržet mládež v obci (viz níže uvedený článek starosty ve zpravodaji).

Obrázek 14 Zpravodaj Lípovec<sup>93</sup>

# LÍPOVEC

MAREC  
2015

Štvrťročník pre obyvateľov obce Lípová Číslo 1, ročník 8

---

## **Podarí sa udržať mládež v obci?**

**Mesto Jalovec organizuje celomestské športové hry základných škôl. V prestávke športového zápasu sa zhovárajú dvaja chlapci, každý z iného družstva. „Dal si pekný gól.“ „Však aj ty hráš dobre, odkiaľ si?“ „Ja som z Lípové, a ty?“ „To je super, veď aj ja som z Lípové.“**

Aj toto je jeden z dôsledkov stavu, ktorý nastal v obci v priebehu niekoľkých rokov. Základná škola, ktorej zriaďovateľom je obec, sa postupným odchodom žiakov do iných škôl v okolí stala zariadením, ktoré navštevujú len žiaci z rómskej komunity. Nevyhovuje to pritom ani obci, ani rodičom samotným.

V dedine dnes chýba mládež, ktorá by sa vzájomne poznala a združovala. Deti chodia do základných škôl v Jalovci, kde majú svojich kamarátov. Navštevujú tam školské kluby, krúžky, vystupujú pri rôznych príležitostiach. S rovesníkmi z vlastnej obce sa stretávajú len náhodne. Zo základných odchádzajú na stredné školy, zase mimo obce.

Poznajú via históriu a kultúru okolitých obcí, ako tej svojej. Nemajú k nej zadný vzťah, nevytvárajú preto záujmové zoskupenia a spolky. Keď obec organizuje akciu pre mládež, zväčša nemá jej podporu. Táto situácia nepriaznivo ovplyvňuje spoločenský život v Lípové. (...)

Otvorenie súkromnej školy je v záujme celej obce. Prajú si ho aj mladé rodiny, čo sa tu rozhodli usadiť, či starí rodičia, ktorí by tak mali svoje vnúčaťa nablízku. Tí to však momentálne nijako ovplyvniť nevedia. V rukách to majú rodičia budúcich prvákov a druhákov. Váhanie a vyčkávacia taktika dnes už nie sú namieste. Podarí sa udržať mládež v Lípové?

Zpravodaj Lípovec, vydávaný jednou mesačne miestnym obecným úradem

<sup>92</sup> Názov školy je fiktívny.

<sup>93</sup> V uvedeném článku z radničního zpravodaje se také píše: „V dedine dnes chýba mládež, ktorá by sa vzájomne poznala a združovala.“ Nová Soukromá Základní škola Andreje Ľudovíta Radlinského se má stát tím místem, kde se mládež bude sdružovat a poznávat. Otázkou zůstává, zda otevření soukromé školy přinese kýžený efekt, o kterém se hovoří ve zpravodaji. Nebylo by lepší, aby se všichni žáci z obce vzdělávali, poznávali a sdružovali v jedné základní škole? Zlepší se v budoucnosti sociální situace v obci a okolí, když odmala učíme žít děti odděleně?

Starosta předal iniciátorům vzniku nové soukromé základní školy seznamy rodičů, kteří v blízké době budou řešit zápis svých dětí do základní školy. Zprostředkoval také jednání s ředitelem místní střední soukromé školy s cílem angažovat je i pro vznik nové soukromé základní školy na území obce.

Ministerstvo školství Slovenské republiky odsouhlasilo vznik nové školy v obci v roce 2014. První dvě třídy se otevřely 1. září 2015. Poplatek byl stanoven na padesát eur na žáka za měsíc. Vedení obce Lípová informovalo své občany o vzniku soukromé Základní školy Andreje Ľudovíta Radlinského na informačním portálu obce (viz níže zobrazený obrázek).<sup>94</sup>

**Obrázek 15 Vznik Soukromé základní školy v obci Lípová**

Informační portál obce Lípová, 2014

---

**Súkromná základná škola v našej obci skutočnosťou**

V posledných rokoch sa jednou z najpálčivejších tém v našej obci stalo vzdelávanie sa našich detí. Zo známych dôvodov museli rodičia už tých najmenších školákov zapisovať na povinnú školskú dochádzku do základných škôl mimo našej obce.

S tým samozrejme súvisia veľké problémy s dopravou detí, ako aj ďalšie ťažkosti so zabezpečením základného vzdelávania a mimoškolských aktivít, ktoré sú spojené s nemalými výdavkami z rodinných rozpočtov. Preto sa v minulom roku na základe petície rodičov budúcich prvákov obecne zastupiteľstvo uznieslo obrátiť sa na riaditeľa súkromných stredných škôl v našej obci s požiadavkou na zriadenie súkromnej základnej školy. Po stretnutí rodičov s riaditeľom Mgr. Janom Novákom bol z jeho strany daný prísľub na podanie žiadosti na Ministerstvo školstva SR na zriadenie súkromnej základnej školy v našej obci. Po prvom rokovaní na ministerstve sme nemali príliš veľkú nádej, že žiadosť bude schválená. Napriek tomu sme sa nevzdávali a po mnohých ďalších rokovaníach a písomných zdôvodňovaníach sme boli úspešní. Dňa 22. 10. 2014 sme obdržali rozhodnutie z MŠ o zaradení Súkromnej základnej školy v obci Lípová, do siete základných škôl od 1. septembra 2015.

Zriaďovateľom je Mgr. Jan Novák a od budúceho šk. roku bude otvorený 1. aj 2. ročník. To znamená, že aj terajší žiaci prvého ročníka môžu od budúceho roku pokračovať vo vzdelávaní v tejto škole. Zápis do 1.ročníka bude 7.februára 2015.

Verím, že rodičia terajších aj budúcich prvákov ocenia skutočnosť, že po niekoľkých rokoch sa ich deti môžu vzdelávať v obci kde žijú spolu s kamarátmi, s ktorými chodili do materskej školy.

Nabízí se otázka, zdali by teoreticky romské děti mohly navštěvovat tuto soukromou základní školu. Odpověď zní: Nemohly. Ekonomická situace jim to nedovoluje a kromě toho starosta Lípové tuto záležitost komentuje takto: „Súkromná škola má tú výhodu, že si môže dovoliť aj vyberať žiakov podľa určitých kritérií“ (starosta Lípové, 10. 3. 2015).

<sup>94</sup> Z etických důvodů byla pochopitelně změněna identita ředitele soukromé základní školy a anonymizován byl i informační portál obce.

V obci Lípová se základní školy etnicky homogenizovaly. Vzniklo segregované školství: Základní škola Štefana Závodníka určená pro Romy a nová Soukromá Základní škola Andreje Ludovíta Radlinského určená pro neromské žáky. Školský vzdělávací systém v obci Lípová se stává selektivním systémem, který rozřazuje žáky do škol určených pro majoritu a minoritu.<sup>95</sup>

### 2.5.2 Kategorizace v osadě a škole

*“One group can effectively stigmatize another only as long as it is well established in positions of power from which the stigmatized group is excluded” (Elias 1994: xx).*

Německý sociolog Norbert Elias, známý svoji knihou *O procesu civilizace* (Elias 2006, 2007), jež je Mezinárodní sociologickou asociací označována za sedmou nejdůležitější sociologickou práci dvacátého století, napsal také společně se svým žákem Johnem Scotsonem proslulou studii *„The established and the outsiders“* (Elias, Scotson 1994). V této knize Norbert Elias a John Scotson dopodrobna rozkrývají, jak se sociální nerovnost projevuje na mikrosociální úrovni. Zabývají se vztahem mezi sociálními skupinami v komunitě Winston Parva na předměstí Leicesteru. Ústředním tématem jejich studie je analýza moci, ideologie, stigmatizace, sociální struktury, hierarchie a sociálního vztahu mezi etablovanými a outsidersy neboli starousedlíky a nově příchozími.<sup>96</sup>

Studie Norberta Eliase a Johna Scotsona je dodnes inspirativní po teoretické i praktické stránce. Díky ní jsem si během svého výzkumu v obci Lípová všiml jevů a situací, které by možná jinak unikaly mé pozornosti. Ve svém výzkumu jsem se sice primárně zaměřoval na školní prostředí, ale jak je již v práci mnohokrát zmíněno, částečně jsem se také zajímal o interakci školního a mimoškolního prostředí. Z toho důvodu jsem zaznamenal, jak se obec Lípová rozměňuje do několika sociálních skupin.

V průběhu terénního výzkumu jsem dospěl k názoru, že zatímco obyvatelé obce vnímají romskou osadu jako homogenní etnický celek, obyvatelé osady se za etnický

<sup>95</sup> Pro srovnání lze zmínit výzkum Daniela Hůleho, který mapuje, jak se segregace projevuje ve vztazích mezi čtyřmi základními školami v České republice (Viz Hůle 2011: 36-42).

<sup>96</sup> V českém prostředí na úvahy a myšlenky Norberta Eliase částečně navazuje Yasar Abu Ghosh, který v rámci svého dlouhodobého etnografického výzkumu ukazuje, jak se Romové na lokální úrovni rozměňují na dvě frakce, jak se vypořádávají se sociální marginalizací, jaké mají strategie přežití a jak u nich probíhá konstrukce obrazu cikánství (viz Abu Ghosh 2008, 2010).

a homogenní celek nepovažují a dělí se – na základě svých vlastních vyjádření – do několika skupin, které se ovšem částečně překrývají.<sup>97</sup>

1. starousedlíci
2. nově příchozí
  - a) Romové z Jalovce = „nepřizpůsobiví cikáni“
  - b) ostatní Romové z různých měst a obcí (nikoliv z Jalovce)
3. bohatší Romové

Starousedlíci se považují za „pravé usedlíky“, kteří žijí v osadě řadu let a kteří tam mají své kořeny. Nově příchozí netvoří homogenní skupinu, ale víceméně se dále dělí do dvou skupin. První skupina se přestěhovala do osady z různých měst a obcí Slovenské republiky a budovala si své domy pouze v dolní části osady. Postupem času se z nich stala jedna „větev“ (pojem převzatý od místních). Druhá se do osady přestěhovala z Jalovce a místními Romy je označována jako „nepřizpůsobiví cikáni“ (podle místních jsou to právě oni, kdo v obci Lípová dělá největší nepořádek a zakládá černé skládky). Romové v osadě se také částečně dělí podle výše ekonomického kapitálu. Většina z nich je chudých, ale někteří jsou extrémně chudí a žijí daleko pod hranicí chudoby. Naopak jedna ze skupin je vnímána jako „bohatší větev“.<sup>98</sup>

V obci Lípová dochází k úzké interakci mezi romskou osadou Daválie a Základní školou Štefana Závodníka a dění ve škole je úzce propojeno s děním v romské osadě. Řada konfliktů se z osady přenáší do školy a naopak. Jedná se o častý jev, který musí řešit mnoho učitelů z pedagogického sboru. Jako příklad lze uvést jeden z mnoha záznamů, nacházející se v knize konfliktů (to je kniha, kam učitelé zapisují konflikty, které se odehrály v jejich třídě): „Sabastián sa nahlasoval na obed. Gabriel sa začal hádať so Sabastiánom. Franco bránil Sebastiana, vznikla medzi nimi bitka, Sabastián buchol Franca do nosa a tiekla mu krv z nosa. Po rozhovoru so žiakmi sme zistili, že konflikt vznikol ešte v osade aj medzi rodičmi a žiaci si následne doriesovali konflikt v škole“ (záznam z knihy konfliktů, Základní škola Štefana Závodníka).

<sup>97</sup> Eriksen (2012), parafrázující Epsteina (1978), uvádí, že „...čím větší je sociální distance daného člověka od skupiny, kterou klasifikuje, tím méně podrobné výsledné etnické taxonomie bývají“ (Eriksen 2012: 107).

<sup>98</sup> Romové ani v České republice netvoří jednotné společenství. Dělí se do řady skupin a skupiny dále do podskupin a rodů. V České republice žijí v současné době skupiny Romů Slovenských (Servika), Maďarských (Ungrika), Olašských (Vlachika) a potomci původních tzv. českých a moravských Romů – k historii Romů v ČR a na Slovensku viz Nečas (2002), Hübschmannová (2002), Řičan (2000) a Daniel (1994).

Další konflikt vznikl například přijetím čtyř romských pracovníků na pozice romských asistentů. Obyvatelům osady nevadilo, že asistenti budou pomáhat dětem při studiu. Hlavním důvodem rozepře byla skutečnost, že všichni asistenti pocházeli pouze z jedné skupiny v romské osadě. Část obyvatelů osady to vnímala jako křivdu a nespravedlnost.

Rozdíly mezi skupinami v osadě jsou žáky vnímány i v prostorách školy a školní třídy. V první třídě na Základní škole Štefana Závodníka třídní učitelka nemá zasedací pořádek a většinou si nechává žáky sedat podle jejich uvážení. Gender v této třídě hraje pouze okrajovou roli. Žáci a žákyně se o vyučovacích hodinách i o přestávkách nesdružují podle genderu tak, jak jsem to zaznamenal v jiných prvních třídách – např. v první třídě Základní školy Jána Kollára. Sdružují se podle převzaté, sociálně konstruované meziskupinové identifikace.

„Vidíte támhle ten stůl? To jsou děti z jedné větve“ (učitelka první třídy, Základní škola Štefana Závodníka, 10. 3. 2015).

Je pozoruhodné, že žáci v první třídě jsou ve velké míře schopni vnímat lokální a socioekonomickou diferenci a jí odpovídající sociální skupiny. Žáci z první třídy Základní školy Štefana Závodníka vnímají rozdíly v lokalitě a řídí se jimi při sociálních interakcích v základní škole. „Diference, určitá distinktivní vlastnost, bílá nebo černá barva kůže, štíhlost nebo tloušťka (...) se stává viditelnou, zřejmou, ne-indiferentní, společensky průkaznou diferencí jedině tehdy, je-li vnímána někým, kdo je schopný diferencovat – neboli kdo je rovněž zapojen do dotyčného prostoru, a proto není indiferentní a vládne kategoriemi vnímání, klasifikačními schémata, vkusem, jež mu diferencování a rozlišování (...) umožňují“ (Bourdieu 1998: 17).

Základní škola ovšem v určitých situacích dětem vštípené skupinové linie odbourává a překračuje. V první třídě se to děje zejména v těch situacích, kdy třídní učitelka o vyučovací hodině vytváří pracovní skupinky podle svého uvážení, bez ohledu na skupinovou příslušnost. Tvorba skupin v jejím podání tedy není libovolná. Naopak je to záměrná socializační strategie třídní učitelky. Právě v těchto chvílích se totiž děti z celé osady lépe poznávají. Spolupracují a překračují lokální linie.

*Třídní učitelka vytváří čtyři skupinky. Přiděluje jim jména podle ročního období: jaro (2 chlapci a 1 dívka), léto (2 chlapci a 1 dívka), podzim (2 dívky a 1 chlapec) a zima (2 chlapci a 2 dívky). Děti mají nakreslit cokoliv z ročního období. Například první skupina kreslí cestu do školy na jaře, čtvrtá kreslí to, co žáci potkávají v zimě cestou do školy, atd.*

*Učitelka dětem slepila dvě velké čtvrtky dohromady. Každá skupina má za úkol společně namalovat jeden obrázek. Nejprve se však musí dohodnout, jak obrázek bude vypadat. Na konci druhé vyučovací hodiny bude každá skupinka mít vlastní divadelní scénu před tabulí, při které odprezentuje a popíše výtvar svým spolužákům.*

*Učitelka směřuje děti k tomu, aby závěrečný výtvar před tabulí neodříkával jen jeden žák ze skupiny. Zároveň dětem zdůrazňuje, že kdokoliv, kdo bude mluvit za skupinu, musí mluvit v prvním čísle množného čísla (tedy „my“).*

*Učitelka: „My všichni budeme mluvit o obrázku. My musíme spolu spolupracovat. My tvoříme skupinu.“ (při vysvětlování první osoby množného čísla učitelka obchází první skupinu, která se rozhodla představovat svůj projekt před tabulí)*

*Děti ze skupiny zima tak začínají popisovat svůj projekt následovně: „My jsme nakreslili sníh a sněhuláka (...).“*

*Učitelka: „A proč jste nakreslili sníh a sněhuláka?“*

*Děti: „Protože je zima.“*

*Učitelka: „A co dál?“*

*Děti: „V zimě se koulujeme.“*

*Učitelka: „A ještě od Simonky jsem nic neslyšela.“*

*Simonka: „My jsme nakreslili obláčky“ (záznam z pozorování, první třída, Základní škola Štefana Závodníka, 10. 3. 2015).*

Škola rovněž částečně homogenizuje žáky do jedné kategorie tím, že pomáhá budovat jednotnou romskou identitu – pořádá např. festival romské kultury. Ve vzdělávacím programu jsou silně zastoupeny „romské tance“ a žáci mají i o „romské kuchyni“.<sup>99</sup>

<sup>99</sup> V České republice jedno z velice kontroverzních a diskutabilních doporučení „Analýzy faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému“ (CEROP 2010a: 83–85) zní následovně: „Je třeba jasně definovat kýžený cílový stav – je-li tímto stavem úspěšná integrace Romů do české společnosti (...), tak je jakákoli podpora romských specifik (romské kultury, identity, jazyka ad.) faktorem, který tuto integraci výrazně ztěžuje, resp. ji patrně vůbec znemožňuje.“ Doporučení vlastně říká, že inkluze prostřednictvím podporování romských specifik je nutně odsouzena k neúspěchu, a tedy představuje jen jinou formu exkluze (úvahy studie pochopíme blíže, když zjistíme, že jedním z autorů studie je Marek

Existuje více perspektiv, které se v určitých situacích překrývají. Učitelé většinou tvrdí: „jsme romská škola“, „toto jsou romské děti“. Sami žáci se občas s tvrzením učitelů identifikují. Často však zdůrazňují také identifikaci z osady. Myslím si, že děti z romské osady se postupně učí nejenom sdílet kolektivní identitu ve smyslu jediného „my“, ale i přecházet a přepínat mezi dalšími identifikacemi: „Each individual always belongs to several social units: a nation, a profession, a family, a political party, an ethnic group, a religion organization, and so on, and belongs to all of them at the same time. One is aware of belonging to these groups, networks, and categories, and is so recognized and identified by others, members and nonmembers, in term of this belonging. Generally, the individual prefers one or the other identity so that there is a hierarchy of identities for each person: one is first of all a Belgian, then a Fleming, a train conductor, a Catholic, and so forth. This hierarchy can be inverted or changed in time, or one social identity can simply be more relevant than others in a given context” (Roosens 1989: 16).<sup>100</sup>

Identitární a kategorizační proces je specifický a v každém sociokulturním prostředí může probíhat trochu odlišně. V porovnání s ostatními navštívenými školami je vcelku zajímavé, že velká část učitelů této školy neupřednostňuje vizuální kategorizaci při označování Romů, ale řídí se spíše lokální příslušností k osadě: kdo v ní žije, toho učitelé dlouhodobě považují za Roma. Romství je tak závislé na bydlišti a Romem se stává i ten, kdo by teoreticky díky svému vzhledu mohl být považován za Neroma.

„Školu navštěvuje několik bílých dětí. Jsou to ale Romové. Žijí v osadě“  
(koordinátorka volnočasových aktivit).

Bylo by zajímavé blíže prozkoumat vztah mezi sociální strukturou a vnímáním (fyzického) vzhledu. Změní se vnímání fyzického vzhledu u těch obyvatel, kteří se přestěhují z obce do romské osady? Dochází v očích obyvatel i k tzv. „ztmavnutí“ u těch sociálních aktérů, kteří se posouvají ke spodnímu patru sociální stratifikace? Můžeme „bělost“ považovat za ideologii vázanou na sociální status? Za významnou a dodnes

---

Jakoubek, který je nechvalně proslulým kritikem romského etnoemancipačního procesu). S touto myšlenou lze polemizovat, protože Romové mají právo na svoji identitu i na podporu svého jazyka.<sup>99</sup> Toto právo stanovuje Listina základních práv a svobod ČR, Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin, Evropská Charta regionálních či menšinových jazyků, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

<sup>100</sup> „Podle potřeb situace a sledovaných cílů může člověk volit mezi různými referenčními skupinami a zdůrazňovat tu či onu příslušnost“ (Barša, Strmiska 1999: 83).

aktuální považují také otázku, kterou si pokládá Richard Jenkins (1997: 39): „How do we distinguish between local identities and ethnic, regional and national identities?“ Myslím si, že výše uvedené otázky nejsou zatím definitivně objasněny a mohou být námětem pro další navazující výzkum.

### 2.5.3 Shrnutí

Přestože čelní představitelé slovenského vzdělávacího systému hovoří o konceptu rovnosti, ve skutečnosti se ukazuje, že v každodenní realitě a školní praxi má současný vzdělávací systém k rovnosti daleko a v některých obcích spíše nerovnosti podporuje, než aby je nějakým významným způsobem zmírňoval či odbourával.

Primárním zájmem výzkumu, který prezentuji v této kapitole, bylo popsat a analyzovat slovenský vzdělávací systém, zejména jeho segregační tendence, a to v konkrétním kontextu zkoumané lokality. V tomto ohledu jsem dospěl k šesti hlavním závěrům, které se vážou nejen k tématu segregace, ale i procesu kategorizace:

1. Zastupitelé obce svým jednáním do velké míry znemožňují vzájemný dialog mezi občany a nadužíváním etnické kategorie a přerámováním problému chudoby do dimenze etnické nejenom zesilují vnímání etnických vazeb a identit, ale v konečném důsledku také polarizují společnost na Romy a Neromy (Romové v obci jsou definováni jako protiklad k majoritě). Je třeba říci, že zároveň tím ale také posilují dialog a soudržnost uvnitř těchto skupin („nepřítel“ sjednocuje).
2. Segregované základní školství v obci Lípová limituje romským žákům přístup mezi majoritu. Školský vzdělávací systém, který by za určitých podmínek mohl fungovat jako nástroj sociální mobility, se stává spíše nástrojem sociální exkluze, protože napomáhá udržovat Romy v podřadném postavení a zároveň výrazně přispívá k separaci uvnitř obce. V obci Lípová nalezneme školu pro Romy a školu pro Neromy. Podle Nekorjaka, Souralové a Vomastkové (2011: 677) jsou přitom romské školy odrazem sociálního postavení romských rodin i distance majority vůči této skupině, která je vidět jak na případě škol, tak na případě vyloučených lokalit.
3. Segregaci umožňuje soukromé vlastnictví – škola jen pro bílé je možná jen jako soukromá. Přitom bílí nebydlí jen jinde, ale taky si (někteří z nich) mohou dovolit školu zaplatit. Zde vstupuje do hry kapitalismus.



4. Na jednu stranu se sociální prostor v základní škole v mnoha ohledech podobá světu z romské osady (uzavřenost, chudoba, marginalizace, členění z osady apod.). Na druhou stranu ve škole pracují pedagogové, kteří aktivně vytváří jiná „my“ – viz příklad o tvorbě skupin v první třídě.
5. Pedagogové Základní školy Štefana Závodníka nekategorizují a nedefinují romské žáky tolik podle fyzického vzhledu či barvy pleti jako spíš podle místa bydliště – romské osady.
6. Na základní školu bychom se měli dívat jako na hřiště identit. Myslím si, že s ohledem na dění v lokalitě romští žáci postupem času do jisté míry poznávají, že identita je mnohotvárná a fragmentovaná.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Eriksen v knize o Frederiku Barthovi poukazuje, jak je v současné době nahlíženo na identitu: „Identity now come to be seen as more plastic and malleable than before, as something flexible and shifting in an almost chameleon-like way“ (Eriksen 2015: 105).

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA JOZEFA MIROSLAVA HURBANA

### **Překračování symbolické věkové hranice ve školním a mimoškolním prostředí**

Základní škola Jozefa Miroslava Hurbana je školou rodinného i komunitního typu a nachází se v obci Jedlová v okrese Jalovec na západním Slovensku.<sup>102</sup> V obci žije přibližně 1100 obyvatel. Školu navštěvuje pouze 46 žáků a výuka je zajišťována jen v rámci prvního stupně.<sup>103</sup> Výuka probíhá ve třech učebnách a na jednom odborném pracovišti. V blízkosti školy se nachází tělocvična.

V budově školy funguje před začátkem výuky i po jejím skončení školní klub, který má dvě oddělení. Navštěvují ho více jak dvě třetiny žáků. Ve školním klubu se pedagogové snaží, aby „výchova mimo vyučování nebyla jen pokračováním řádného vyučovacího procesu a nestala se doučováním“ (z vyjádření učitelky). Jedním z jeho hlavních cílů je umožnit dětem vytvářet plnohodnotné přátelské vztahy s ostatními dětmi napříč jednotlivými ročníky. Dále se pedagogové snaží: „poskytnúť a vytvorit’ deťom priestor pre oddych a relaxáciu; vytvorit’ podmienky na samostatnú prípravu na vyučovanie; podporovať kreativitu u detí a podporovať ich v realizácii činností, ktoré ich zaujímajú; učiť deti aktivite a oddychu, vyjadriť vlastný názor a seba hodnotenie; viesť deti k zmysluplnému využívaniu voľného času; umožniť deťom/žiakom nadobúdať také skúsenosti, ktoré budú vedieť využiť v budúcnosti a tým im uľahčiť začleňovanie sa do sociokultúrneho prostredia; viesť deti k tomu, aby boli odolní voči negatívnym vplyvom vonkajšieho prostredia“ (převzato z interního dokumentu školy).

---

<sup>102</sup> Ke komunitní škole blíže Šed'ová (2004), Průcha (2012: 96–97), Lorenzová a Pávková (2014).

<sup>103</sup> Myslím si, že by bylo zajímavé realizovat výzkum, který by sledoval vzdělávací a jiné trajektorie žáků, přesouvající se ze Základní školy Jozefa Miroslava Hurbana do „tradiční“ školy ze sousední obce. Jak se žáci adaptují na nové, neznámé a v mnoha ohledech odlišné prostředí?

### 2.6.1 Metodologické okénko k pozicionalitě

Moje pozice v Základní škole Jozefa Miroslava Hurbana byla odlišná v porovnání s jinými školami, které jsem měl možnost navštívit. Vedení školy a učitelský sbor mě přijal spíše jako svého kolegu než cizího výzkumníka.<sup>104</sup> Umožnil mně pohybovat se bez dozoru po celé škole, navštěvovat jakoukoliv školní třídu a účastnit se všech školních aktivit.

Učitelé byli ke mně vstřícní a přátelští. Velmi srdečně mě přijali do svého kolektivu. To se mj. projevilo i relativní drobností: mohl jsem s nimi společně obědovat ve školní jídelně, zvali mě na čaj a svačiny, nabídli mi tykání apod. (například díky stravování ve školní jídelně jsem měl možnost pozorovat dění v tomto prostoru, který mi na jiných školách byl uzavřen). V průběhu výzkumu jsem si vybudoval velmi přátelský vztah jak k učitelům, tak k dětem. Navíc se domnívám, že tento vztah byl oboustranný.<sup>105</sup>

Na většině základních škol jsem cítil jistou odtažitost či sociální distanci mezi mnou (výzkumníkem) a pedagogy. Zpočátku výzkumu byla distance vždy větší a postupem času se mírně zmenšovala. Jen na Základní škole Jozefa Miroslava Hurbana byla od samého začátku naprosto minimální. V průběhu výzkumu jsem zjistil, že v Základní škole Jozefa Miroslava Hurbana panuje velice pozitivní, tolerantní a přátelská atmosféra. Tolerance, otevřenost a přátelskost, kterou učitelé „vysílali“ uvnitř školy, se projevovala i navenek.

Přátelská atmosféra a pozitivní přístup pedagogického sboru k mému výzkumu výrazně ovlivnil moji pozici v terénu, pozicionalitu i perspektivu, skrze niž jsem sledoval dynamiku sociálních vztahů. Tato skutečnost je zcela zásadní, protože v antropologii platí, že to, co vidíme, záleží na pozici, kterou v terénu zaujímáme. Jak říká Bourdieu: „...pohledy budou odlišné nebo přímo antagonistické, jelikož hlediska závisejí na místě, odkud je nahlíženo, a jelikož představa každého činitele o prostoru závisí na jeho pozici v prostoru“ (Bourdieu 1995: 221).

<sup>104</sup> Za kladné přijetí mohla velmi pozitivní atmosféra, která vládne v Základní škole Jozefa Miroslava Hurbana. Určitý vliv mohla mít i skutečnost, že jsem absolventem sociální antropologie i specializace v pedagogice. Díky mému pedagogickému vzdělání mě pedagogický sbor vnímal jako „insidera“.

<sup>105</sup> Jako důkaz přátelského vztahu lze uvést například situaci, která nastala při mé poslední vyučovací hodině. Děti si pro mě připravily dojemné překvapení. Pomalovaly celou tabuli obrázky, smajlíky a nadpisy typu: „Radko si super“, „bude nám smutno“, „škoda, že odcházate“ či „lúčim sa s tebou Radko“.

Učitelé se stali mými informátory a obzvláště třídní učitelka dvojtřídní třídy se stala mým klíčovým informátorem. S její pomocí jsem lépe pochopil, jak funguje sociální prostor základní školy. „The ethnographer relies a lot on informants, but certain informants may become particularly important to the research” (Bryman 2012: 409). Při analýze informací jsem si však v souvislosti s klíčovým informátorem uvědomoval riziko, o kterém pojednává Bryman (2012: 409): „...ethnographer may develop an undue reliance on the key informant, and, rather than seeing social reality through the eyes of members of the social setting, the researcher is seeing social reality through the eyes of the key informant.”

Ukázalo se, že z hlediska získávání informací bylo pro mne velice přínosné, že díky důvěře a podpoře pedagogického sboru jsem měl možnost trávit čas s dětmi po vyučování ve školním klubu, kde se proměňovala má pozice a status výzkumníka. Stal jsem se středem zájmu pro velkou část dětí. Do jisté míry se dokonce role výzkumníka a žáka obrátily. Podobně jako členové Pražské skupiny školní etnografie jsem v tu chvíli polemizoval o tom, zdali je výzkumník opravdu jen výzkumníkem a aktér aktérem (bližze Kučera 1992a: 457).

Pro část dětí jsem byl „zpestřením“ družiny. Děti mě prosily, abych s nimi hrál deskové hry. V průběhu hraní her mi zprvu trochu nervózně pokládaly nejrůznější otázky. Tréma dětí postupně opadávala, když se ukázalo, že jsem ochotný na všechny jejich otázky bez problému odpovídat. To mělo za následek, že mě děti „zasypaly“ nejrůznějšími otázkami: „Kolik ti je let? Kolik roků jsi na Slovensku? Ty studuješ v Praze? Kolik je na vaší škole dětí? Máš přítelkyni? Kdy ses narodil? Jak se řekne october česky? Jak se jmenuje tvůj nejlepší kamarád? Umíš říct Ľuboš? A ty sem dojíždíš? V kolik ráno vstáváš? Líbí se ti u nás? Kdo je tvůj oblíbený učitel? Co si o nás zapisujete? Ukážete nám, co si zapisujete? Jaké máte známky ve škole? Dostal jste někdy pětku? Sednete si na obědě k nám ke stolu? Zahrajete si s námi o tělocviku fotbal?“

Z hlediska získávání informací bylo pro mě důležité, že mezi pět otázek z řad dětí se vždy vešla jedna otázka z mé strany. Ve školním klubu se tím vytvořil prostor, jak navázat vztah s dětmi a získávat jejich pohled na sociální vztahy ve školním i mimoškolním prostředí. Pokládal jsem dětem úplně obyčejné otázky, abych si udělal obrázek o základní škole a více se dozvěděl o interakci v dvojtřídní školní třídě.<sup>106</sup>

<sup>106</sup> Díky studiu antropologie jsem věděl, jaké typy otázek mám a nemám pokládat. V tomto ohledu mi byla nápomocná antropologická literatura. Například kniha „Gang Leader for a Day“ (Venkatesh 2008) vypráví

## 2.6.2 Sociální vztahy ve školním a mimoškolním prostředí

Allison James, Chris Jenks a Alan Prout (1998: 176) přicházejí s otázkou, nad kterou by se měl podle mého názoru zamýšlet každý výzkumník, který realizuje výzkum ve školním prostředí: „Would findings about sexuality, gender, ethnicity, friendship, bullying, play and work, for example, look different if they had been gathered outside the context of the school or other child-specific, age-based institutions such as youth-clubs or day-care centers?“ V následujícím textu představím výsledky výzkumu, které budou odpovědí na výše uvedenou otázku.<sup>107</sup>

V rámci výzkumu v Základní škole Jozefa Miroslava Hurbana jsem se zúčastnil školního života dvojtřídní třídy, která je složená z žáků druhého a čtvrtého ročníku. Celkem školní třídu navštěvuje devatenáct dětí – devět chlapců a deset dívek. Z toho osm dětí druhou třídu a jedenáct dětí čtvrtou (sedm chlapců a čtyři dívky). Mezi jedenácti dětmi čtvrté třídy jsou dva Romové (jedna dívka a jeden chlapec).

Z hlediska sociodemografických kategorií v dvojtřídní školní třídě není příliš důležitá etnicita, gender ani socioekonomický status.<sup>108</sup> Tou primární kategorií je věk, který podmaňuje sociální vztahy a polarizuje školní třídu do dvou skupin na žáky druhého a čtvrtého ročníku. Věková kategorie vytváří pomyslnou dělicí čáru. Odděluje od sebe žáky a vymezuje jejich prostor (viz obrázek 16 Věková linie). Tato linie bezesporu není skálopevná, přesto z pozorování vyplývá, že není překračována nejen o vyučování, ale ani o přestávkách, ani ve školní jídelně. Do jisté míry je logické, že linie není překračována o výuce. Rozdělení skupinek učitelce usnadňuje náročnou práci. Učitelka potřebuje mít

---

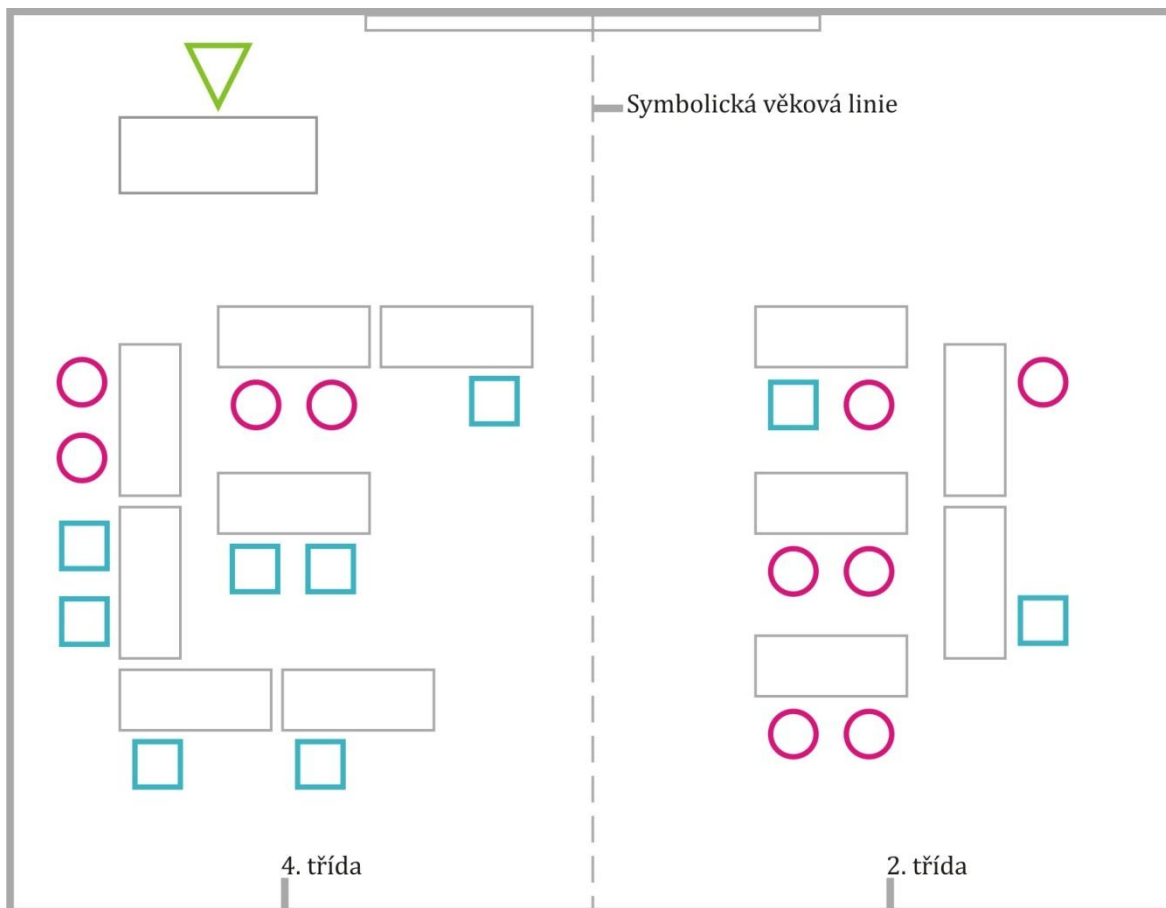
příběh Sudhiro Venkateshe, studenta sociologie, jenž pronikl do světa pouličního gangu. Vyobrazuje detailní obrázek lidí, žijících na okraji společnosti. Sudhir Venkatesh měl v úmyslu zkoumat chudobu ve městě a za tímto účelem vkročil do známého ghetta v Chicagu. Doufal, že se mu podaří sehnat pár lidí, ochotných k dotazníkovému šetření. Narazil na několik členů pouličního gangu, kteří mu zprvu vůbec nevěřili. Přesvědčil je, že je výzkumník a že není z konkurenčního mexického gangu. Následně jim položil první otázku: „How does it feel to be black and poor?“ Naivně si představoval, že získá odpovědi typu velice špatný, špatný, dobrý, velmi dobrý a podobně. Od pohromy ho nakonec zachránil až vůdce gangu, takzvaný JT, který mu vysvětlil, proč nemůže pokládat takové otázky a zároveň mu umožnil vstup do světa pouličního gangu. Především díky němu získal privilegovanou pozici, z níž nahlížel na život lidí na okraji společnosti a z níž spatřoval propletený systém politických a ekonomických vztahů.

<sup>107</sup> Tomuto tématu jsem se částečně věnoval i ve své diplomové práci – viz Vorlíček (2014).

<sup>108</sup> Role sociodemografických kategorií závisí na kontextu. Například gender se významněji aktivoval jen v určitých situacích. Při vyučovací hodině anglického jazyka si šli žáci čtvrtého ročníku procvičovat anglický jazyk na koberec do zadní části učebny (žáci druhého ročníku v tu dobu vypracovávali několik matematických příkladů). Žáci tento koberec spontánně rozdělili na dvě části – chlapeckou a dívčí (jen učitelka, která přišla ke koberci jako poslední, se stala spojovacím článkem, jenž tyto dvě oddělené části spojoval).

obě skupiny oddělené, protože pracují na odlišných úkolech, které odpovídají jejich vzdělávacím a rozumovým schopnostem.

**Obrázek 16** Věková linie



Interpretovat, proč žáci spolu blíže navzájem nekomunikují o přestávce je o poněkud složitější. Domnívám se, že jednou z významných rolí zde hraje otázka prestiže. Čtvrtáci nemají zájem se stýkat s o dva roky mladšími žáky. Komunikace by pravděpodobně byla odlišná, pokud by v učebně byli žáci druhého a třetího ročníku, u nichž by věkový rozdíl nebyl tak velký.

Pojďme nyní odpovědět na otázku Jamese, Jenkse a Prouta v kontextu Základní školy Jozefa Miroslava Hurbana. Sociální vztahy v základní škole jsou odlišné od vztahů, odehrávajících se za zdmi této vzdělávací instituce.<sup>109</sup> Zatímco žáci druhého a čtvrtého ročníku věkovou linii ve školním prostředí udržují, v mimoškolním prostředí ji překračují.

<sup>109</sup> Výsledky výzkumu mohou na první pohled vypadat triviálně, ale myslím si, že z hlediska metodologie výzkumu mohou být pro mnohé výzkumníky poměrně užitečné.

Část žáků čtvrtého ročníku pravidelně navštěvuje po vyučování Petera, žáka druhého ročníku. Peter pochází z bohaté rodiny a láká své spolužáky ze čtvrtého ročníku na hraní drahé videoherní konzole. Vypadá to, že vyšší socioekonomický status nabývá na významu spíše v mimoškolním prostředí.<sup>110</sup> Odbourává věkové rozdíly, které jsou ve školním prostředí udržovány. Funguje jako magnet, jenž k sobě přitahuje žáky z různých věkových skupin, kteří se – a to je možná nejzajímavější – ve školní třídě spolu vůbec nebaví (během výzkumu žáci čtvrtého ročníku s Peterem neprohodili ani jedno slovíčko). Z hlediska metodologie to ukazuje na skutečnost, že je velice podnětné se zajímat nejenom o interakce uvnitř školního prostředí, ale i o interakce, které se odehrávají se po vyučování.

### 2.6.3 Shrnutí

Centrem pozornosti této kapitoly je otázka, zda dynamika sociálních vztahů ve školním prostředí je odlišná od téže dynamiky v mimoškolním prostředí. Mé empirické bádání ústí v závěr, že sociální vztahy v Základní škole Jozefa Miroslava Hurbana jsou odlišné od vztahů, odehrávajících se za zdmi této vzdělávací instituce. Výzkum odhaluje zejména souvislosti mezi sociodemografickými kategoriemi, které nabývají na významu v konkrétním kontextu a sociálním prostoru. Z hlediska sociálních vztahů zastává ve školním prostředí významnější roli věk, nikoliv socioekonomický status. Nicméně v mimoškolním prostředí jeho vliv slábne a věkové rozdíly nejsou tak důležité. Na významu naopak nabývá socioekonomický status, který do jisté míry odbourává věkovou linii ze školního prostředí.

---

<sup>110</sup> To neznamená, že by otázka socioekonomického statusu nebyla v rámci vyučování přítomna. Například žáci čtvrté třídy vyrazili na celodenní výlet k jezeru, které se nacházelo nedaleko základní školy. V ten den bylo příjemné počasí a drtivá většina žáků se v jezeru vykoukala. Jen jedna dívka koupání odmítla. Učitelka se ji šla zeptat, proč se nechce koupat se svými spolužáky. Dívka odpověděla učitelce, že sebou nemá značkové plavky. Její mamka jí zabalila pouze obyčejné plavky beze značky, a ty si na sebe před svými spolužáky nevezme, protože by se za ně styděla (z vyjádření třídní učitelky).

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA MAGDALENY DOBROMILY RETTIGOVÉ

### Sociální pozice romského žáka v prestižní základní škole

Základní škola Magdaleny Dobromily Rettigové se nachází v Trnovníku ve východních Čechách. Školu navštěvuje téměř 700 žáků. V obecném povědomí je považována za jednu z nejprestižnějších škol ve městě a mezi rodiči je o ni obrovský zájem. Její prestiž spočívá v tom, že dokáže dobře připravit žáky na jejich další vzdělávací dráhu. Z dostupných informací vyplývá, že 44 % žáků z devátého ročníku směřuje na gymnázium, 36 % na střední školy, 14 % na učňovské obory a 4 % skončí se základním vzděláním. Škola je také sportovně profilovaná a dosahuje vynikajících úspěchů, a to až na celostátní úrovni. Navíc je i bezbariérová a má velmi dobré podmínky pro vzdělávání zdravotně postižených.<sup>111</sup>

Výzkum v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové byl svým způsobem ojedinělý. Do velké míry probíhal z toho důvodu, protože jsem chtěl nastínit situaci romského žáka Aleše, který dlouhá léta žil se svojí rodinou v sociálně vyloučené lokalitě v Trnovníku. Aleš pravidelně navštěvoval Občanské sdružení Azalka, kde jsme se poznali – bližší o Občanském sdružení Azalka viz Vorlíček (2016a). Jako dobrovolník, stážista a lektor vzdělávacích a volnočasových aktivit jsem dva roky působil v tomto občanském sdružení a Aleše jsem považoval za jednoho z neaktivnějších a nejbystřejších žáků, které jsem doučoval. Zprvu se do školy těšil a jeho vnitřní motivace k učení byla vysoká. S lektory se doučoval dvakrát až třikrát týdně. Na doučování chodil dobrovolně, nikdo ho nemusel přemlouvat ani nutit. Uvědomoval si, že doučování má smysl.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> Podle ředitelky školu navštěvuje velká část dětí z bohatých rodin.

<sup>112</sup> Domnívám se, že doučování mělo pozitivní dopad na Alešovi školní výsledky.



V nízkoprahovém klubu jsem později skončil a Aleše jsem více než tři roky neviděl. Potkali jsme se znovu až v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové. Podle učitelů se Aleš vůbec nesnaží. Nepřipravuje se na výuku, neplní domácí úkoly, jeho vnitřní motivace k učení je slabá. Rodiče chtěli, aby Aleš přestoupil do Speciální školy v Trnovníku, kam chodí jeho starší bratr. Pedagogicko-psychologická poradna přerazení nedoporučila, protože Aleš dopadl v inteligentních testech velice dobře. Prozatím zůstává v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové. Jeho rodiče však stále uvažují o přestupu na jinou základní školu.

Na konci mého působení v nízkoprahovém klubu jsem s Alešem uskutečnil čtyřicetiminutový nestrukturovaný rozhovor, který jsem si nahrál na diktafon. Náš přátelský vztah a dostatek vzájemné důvěry způsobil, že mi Aleš sdělil důvěrnější informace, které by pravděpodobně cizímu výzkumníkovi neřekl. Z rozhovoru vyplynulo, že čelí poměrně těžké situaci ve své třídě. Stal se terčem posměšků od svých spolužáků kvůli své etnické odlišnosti. Prozradil mi, jak nedávno například zareagoval, když se mu posmíval jeho spolužák.

*„Jeden kluk mě pořád buzeroval. A někdy, když mě někdo buzeruje, tak prostě ho nechci mlátit, ale prostě když už to je fest, když už je to k nevydržení, tak už ho musím praštit (chvilka pauza). Dal jsem mu proto pěstí. Jenže pak už se prostě celá třída proti mně spikla“ (rozhovor s Alešem v době, kdy navštěvoval třetí třídu, 26. května 2012).*

Aleš se mi svěřil, že mu bylo moc líto, co se stalo a celá situace ho velmi mrzela. Bylo evidentní, že spolužáka praštit nechtěl. Jenom už prostě neustál urážky, kterými musel procházet téměř každý den. Také mi prozradil, že mívá sociální konflikty hlavně s dvěma spolužáky.

*„Nevycházím hlavně s dvouma klukama, kteří se mi vždycky jenom posmívají, mají hnusný kecy a tak. Třeba já mu řeknu, ať mě neprovokuje, a on říká, ty provokuješ, nevíš si mě. On vždycky jde, posmívá se mi a tak“ (rozhovor s Alešem v době, kdy navštěvoval třetí třídu, 26. května 2012).*

Před pár lety jsem nedokázal komplexně posoudit pozici Aleše v základní škole. Neznal jsem pohled učitelky a spolužáků, v minulosti jsem nerealizoval žádný výzkum

v jeho škole. Možnost se mi naskytla až nyní po třech letech od doby, co jsem s Alešem uskutečnil výše uvedený rozhovor.

### 2.7.1 Postavení romského žáka v šesté třídě

Šestou třídu navštěvuje 22 žáků – 16 chlapců a 6 dívek. Je mezi nimi již zmíněný Aleš, který je podle ředitelky jediným romským žákem v této základní škole. Aleš tráví přestávky často zcela o samotě. Buď ve své lavici, nebo na chodbě. Podle třídní učitelky se neúčastní školních akcí a výletů, které stmelují kolektiv. Aleš je oproti spolužákům o jeden rok starší, protože propadl v první třídě kvůli psaní. Třídní učitelka, která ho učila v době, kdy opakoval první třídu, tento krok nemohla pochopit: „Normálně se nikdo nenechává propadnout jenom kvůli špatnému psaní“ (Alešova třídní učitelka z prvního stupně).<sup>113</sup>

Mezi šestnácti chlapci je také Kristián, který má hyperaktivitu s poruchou pozornosti (ADHD) a další diagnózy. Věnuje se mu asistent pedagoga, má individuální vzdělávací plán a je integrován do školní třídy. Kristián odmlouvá učitelům, často vyrušuje, je drzý, vulgární a občas píská a hlasitě křičí. Na prvním vzdělávacím stupni často vykřikoval protiromská hesla typu: „Romové jsou nuly“. Podle jeho třídní učitelky z prvního stupně měl protiromské nadávky převzaté od rodičů, kteří v tomto směru byli dost radikální. Kristiánův otec měl v mládí blízko k fašistickým hnutím. Z jednoho z možných úhlů pohledu lze Kristiánovo jednání interpretovat jako jeho střet s Alešem o to, kdo bude zastávat nejnižší místo v sociální stratifikaci školní třídy. Kristián svým jednáním poštvává spolužáky proti Alešovi a tím se snaží dostat v hierarchickém žebříčku před Aleše.

Následuje záznam z vyučovací hodiny matematiky, výtvarné výchovy, českého jazyka, výchovy ke zdraví a tělesné výchovy. Není to detailní popis, ale spíš průřez situací, které se v interakci neustále opakují. Pomocí těchto příkladů ukážu, jaké postavení Aleš zaujímá v uvedené základní škole.

---

<sup>113</sup> Obecně je možné říci, že opakování ročníku je pro společnost prokazatelně nevýhodné jak ze sociálního, tak z ekonomického hlediska. Je to jeden z faktorů, který přispívá k nestabilitě a který narušuje soudržnost české společnosti. Opakování ročníku znamená, že žák vyjde základní školu bez řádného ukončení základního vzdělání a jeho šance na pokračování ve studiu jsou díky tomu výrazně menší. Stejně tak pracovní trh je těmto lidem v podstatě uzavřen. Výzkumy potvrzují, že osoby bez řádně ukončené základní vzdělání mají jen omezené výhledy na slušné zaměstnání. Většinou hledají práci jen velmi obtížně a obvykle končí na sociálních dávkách.

## Matematika

Školní den začíná matematikou. Aleš přišel do učebny těsně před zvoněním. Podle zasedacího pořádku sedí ve druhé lavici u dveří (viz příloha 7 Obrázek 40 Zasedací pořádek šesté třídy ZŠ Magdaleny Dobromily Rettigové). Po zapsání do třídní knihy učitelka zadává dětem příklad z geometrie a žáci si ho mají zapsat do pracovního sešitu. Aleš přeslechl zadání a nahlas zvolá:

*Aleš: „Co si tam máme napsat?“*

*Kristián: „Že je Aleš imbecil.“ (smích)*

*Učitelka: „Kristiáne, buď ticho a sedni si pořádně!“*

*Aleš: „Omlátím o tebe lavici.“*

*Učitelka: „Nebud' drzý Aleši a zapiš si do sešitu zadání na straně 48, cvičení tři“ (záznam z pozorování, šestá třída, matematika, Základní škola Magdaleny Dobromily Rettigové, 5. 5. 2015).*

V průběhu vyučovací hodiny se Aleš při vypracovávání úkolu obrací na spolužáka, který sedí v sousední lavici:

*Aleš: „Viktore, máš gumu?“*

*Viktor: „Mám.“*

*Aleš: „Půjčíš mi ji?“*

*(Viktor na jeho žádost nereaguje a dál sestruje přímky a těžnice v rovnoramenném trojúhelníku.)*

*Po necelých dvou minutách.*

*Aleš: „Hej, půjčíš mi ji prosím tě?“*

*(Viktor se letmo podívá do penálu.)*

*Viktor: „Já jsem ji někde nechal. Nemám.“ (Z jeho reakce se dalo vyčíst, že gumu má, jenom mu ji nechce půjčit.)*

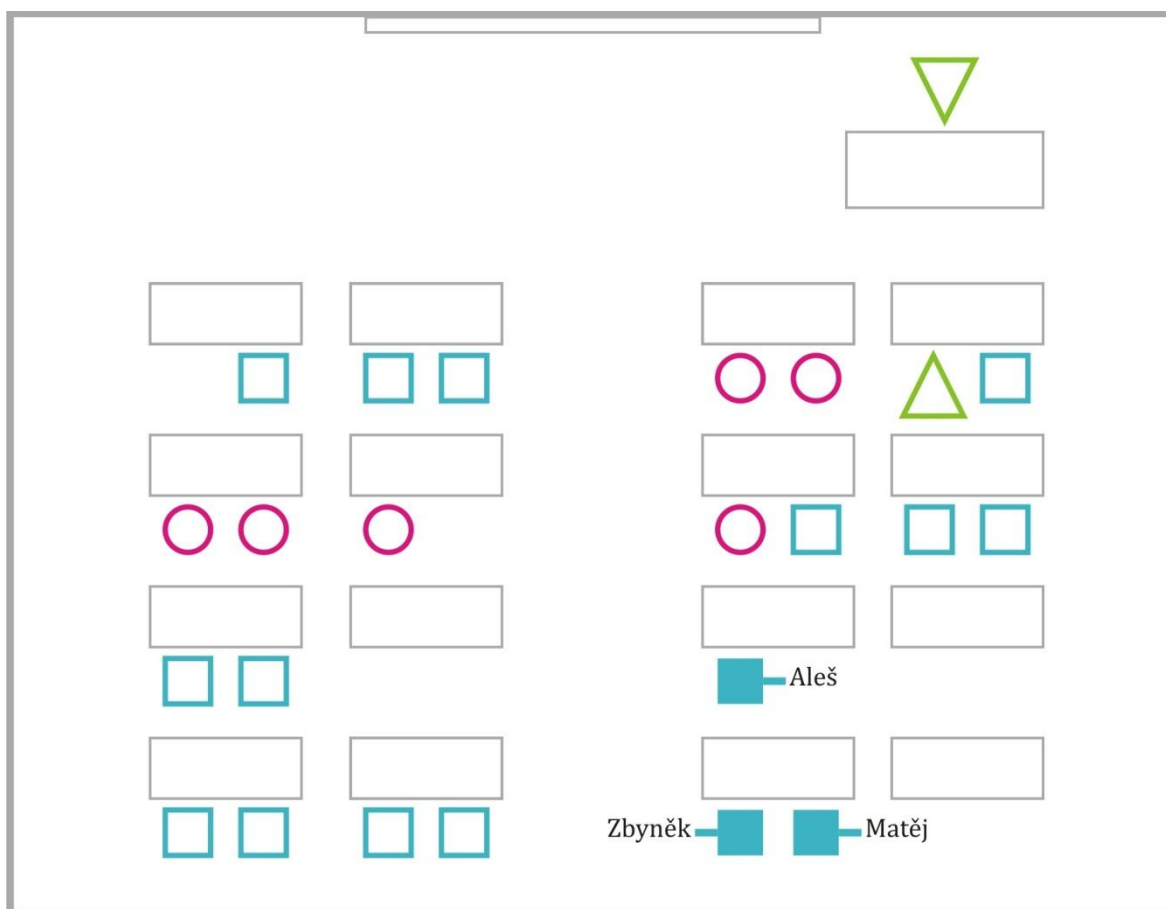
*Na konci vyučovací hodiny se Viktor spletl při vypracování úkolu, sáhnul do penálu, vytáhnul gumu a gumoval si to, co nakreslil špatně (záznam z pozorování, šestá třída, matematika, Základní škola Magdaleny Dobromily Rettigové, 5. 5. 2015).*

## Výtvarná výchova

Oproti jiným vyučovacím předmětům bývá výtvarná hodina uvolněnější. Toleruje se větší míra hluku, žáci si mohou povídat, občas si pustí dokonce hudbu. Nemusí striktně sedět na svých místech. Opouštějí svá místa bez dovolení, protože často chodí diskutovat s učitelkou i se svými spolužáky o kresbě. Občas chodí i pro papíry a pro vodu na umývání barev k umyvadlu. Hluk, který při takovém přemísťování vzniká, přehlušil i hovory, které mezi sebou žáci vedli. Proto ani učitelka nemohla slyšet diskuzi ze zadních lavic mezi Alešem a jeho dvěma spolužáky.

Během výtvarné výchovy měli žáci suplování, protože jejich učitelka byla nemocná. Žáci si mohli sednout podle svého uvážení. Aleš seděl sám ve třetí předposlední lavici zhruba uprostřed učebny. Za ním ve čtvrté lavici seděl Zbyněk s Matějem, kteří zasypávali Aleše kritickými poznámkami (viz obrázek 17 Zasedací pořádek výtvarné výchovy). Já jsem pozoroval dění přímo z první ruky, neboť jsem seděl ob jedno volné místo vedle Matěje.

Obrázek 17 Zasedací pořádek výtvarné výchovy



*Zbyněk: „Hej Aleši, seš nějakej špinavej, běž se umejt (smích).“ (poznámka: Aleš nebyl ušpiněný, jeho spolužáci naráželi na jeho odlišnou barvu pleti)*

*Aleš: „A ty jsi tak tlustej, že tě ani židle neudrží.“*

*Matěj, spolužák, sedící vedle Zbyňka: „Haha (ironicky). To bylo fakt vtipný. Hele Aleši, no tak, ty seš nějakej hnědej, nezdá se ti? Běž už se konečně umejt a něco s tím prosím tě udělej. Už se na tebe nemůžeme koukat.“ (Zbyněk i Matěj se smějí)*

*Aleš je chvíli zticha, otočený zády ke mně. Po chvíli pravděpodobně zareagoval na urážky Zbyňka a Matěje, ale kvůli velkému hluku jsem je nebyl schopen přesně zaznamenat.*

*Slovní přestřelka pokračovala chvíli dál a časem přešla ze slovní roviny do roviny fyzického ubližování.*

*Zbyněk vstane a jde se svým obrázkem za učitelkou. Cestou uhodí Aleše do hlavy.*

*Aleš: „Já ti to oplatím a dám ti takovou facku, že spadneš až na zem.“*

*Matěj napodobí Zbyňka. Vstane, nakloní se směrem k Alešovi a udeří ho tužkou do hlavy.*

*To už Aleš nevydrží, vstane a jde dát facku Matějovi.*

*Aleše si všimá učitelka (Aleš vstal bez papíru a šel opačným směrem než k učitelce).*

*Učitelka: „Aleši, co to je? Běž si sednout na své místo.“ (Aleš došel k druhému žákovi, pohrozil mu, ale bouchnutí mu neoplatil)*

*Po zásahu učitelky nastala delší časová pauza. Zbyněk s Matějem si Aleše nevsímali. Situace se vyostřila až na konci vyučovací hodiny, kdy Zbyněk šel odevzdat svůj výtvar paní učitelce a cestou znovu praštil Aleše tužkou do hlavy (záznam z pozorování, šestá třída, výtvarná výchova, Základní škola Magdaleny Dobromily Rettigové, 7. 5. 2015).*

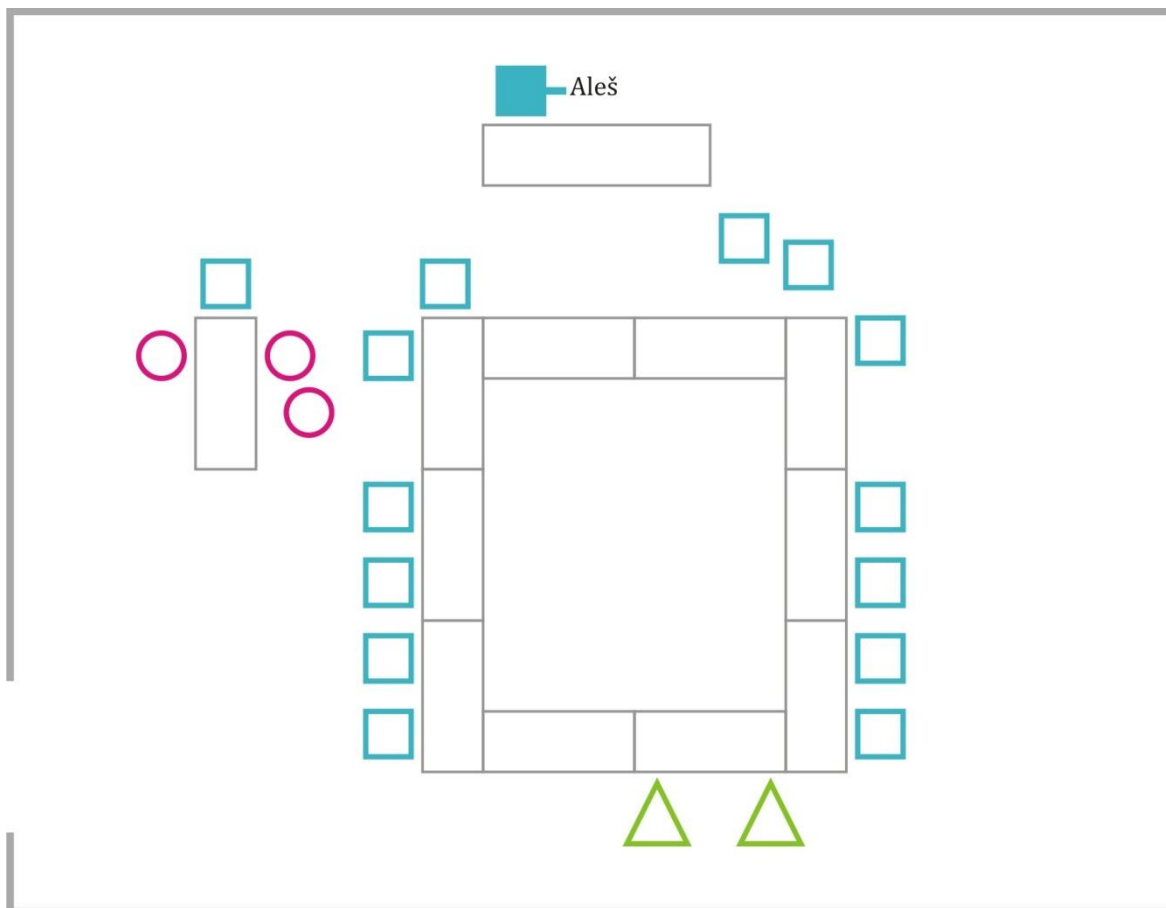
Nyní by mohl někdo namítnout, že vše automaticky soudím optikou etnické exkluze. Ale co když má Aleš nepříjemnou individuální vlastnost, pro kterou ho nemají rádi? Co když ti tři kluci mají mezi sebou osobní rozepří a osobní historii? V dalších příkladech lze nalézt indicie toho, že taková námitka neplatí.

## Český jazyk

Žáci se rozdělili do dvou skupin. Jedna skupina, kde byl Aleš, se přesunula na hodinu čtení do učebny, zvané „obývací“. Každý žák seděl v blízkosti nějakého spolužáka. Pouze mezi

Alešem a ostatními žáky byla obří fyzická vzdálenost. Byl odříznut ode všech ostatních (viz obrázek 18 Zasedací pořádek v „obýváku“).

Obrázek 18 Zasedací pořádek v „obýváku“



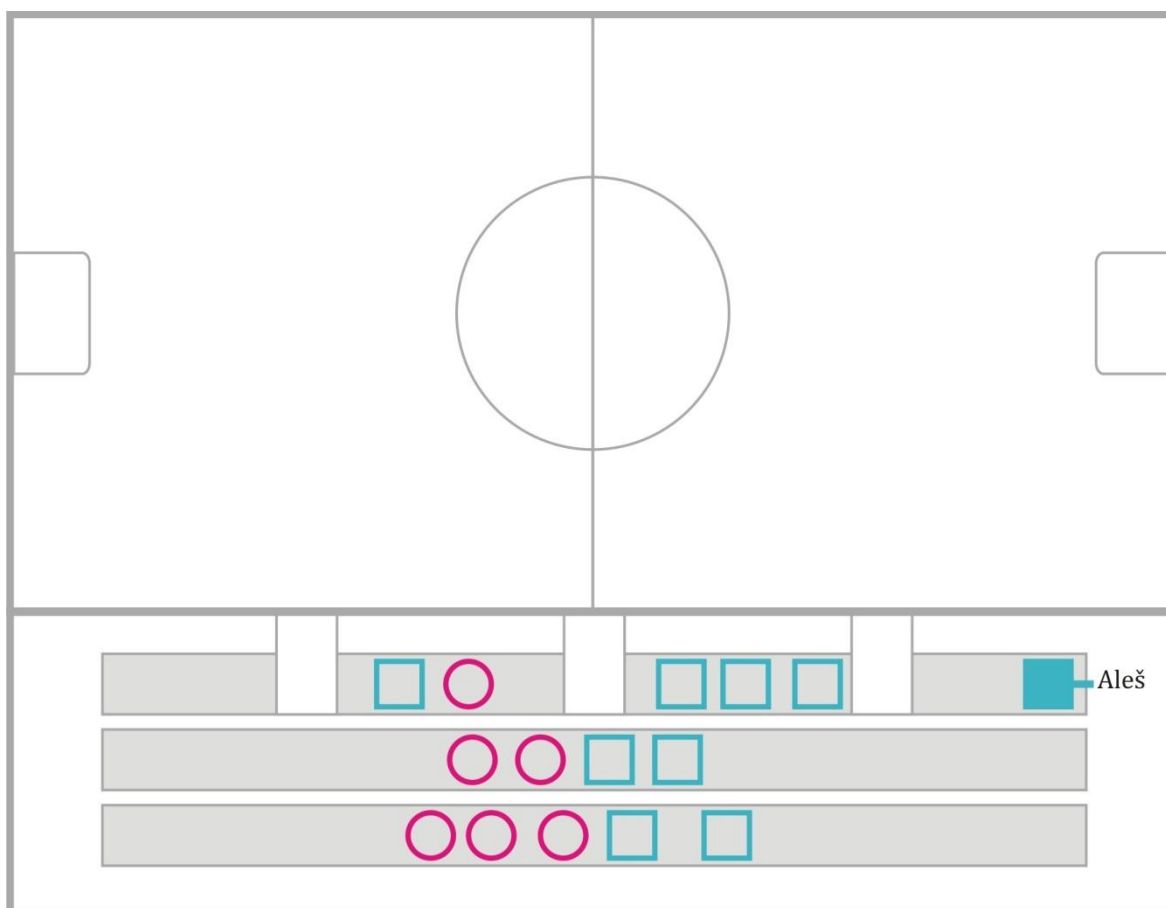
### Výchova ke zdraví

V předmětu výchova ke zdraví se prolínají témata z multikulturní výchovy, environmentální výchovy a výchovy demokratického občana. V jedné z vyučovacích hodin učitelka pouští žákům přes projektor video o kyberšikaně, které líčí žákům příběh z farmy, kde beran šikanuje ovci. Dva žáci, sedící v řadě u dveří, se ptají učitelky, zda si mohou přesednout, protože špatně vidí na plátno. Učitelka souhlasí a rovněž doporučuje i Alešovi, aby si vzal svoji židličku a přesunul se na lepší místo. Aleš se snaží posunout trochu doleva, ale jeden z jeho spolužáků ucpe svojí židličkou uličku mezi lavicemi. Tím mu zablokuje manipulační prostor. Aleš chvíli váhá, neví, kam si má sednout. Nakonec si sedá k zadní zdi, dál od všech spolužáků.

## Tělesná výchova

Na tělesnou výchovu chodí dohromady tři paralelní šesté třídy. Vyučovací hodina oficiálně začíná tím, že učitel vyzve žáky, aby nastoupili na modrou čáru. Všichni žáci, včetně necvičících, musí nastoupit a vytvořit čtyři řady. Aleš přecházel z jedné řady do druhé, jako kdyby nevěděl, kde je jeho místo, jako kdyby se nikde necítil jistě. Učitel oznámil žákům, že budou hrát florbal. Žáci mají vytvořit čtyři týmy. Necvičící a hráči ze dvou týmů, co nebudou hrát první zápas, si šli sednout. Aleš patřil k necvičícím, a tak se šel rovněž posadit společně s ostatními. Sedl si na první lavičku hned z kraje. Ostatní žáci se usadili dál od něho, nikdo z nich si nesesl blíže k Alešovi (viz obrázek 19 Marginalizace mezi necvičícími o tělesné výchově). Aleš po celou vyučovací hodinu seděl sám izolovaně na lavičce a čekal na konec vyučovací hodiny, až bude moci jít domů.

Obrázek 19 Marginalizace mezi necvičícími o tělesné výchově



### 2.7.2 „Klovací řád“ a analýza sociálních interakcí

V příkladech se odráží vztah spolužáků k Alešovi. Aleš zastává marginální pozici v kolektivu dětí a spolužáci implicitně umisťují Aleše vně symbolických hranic školní třídy. Sociální distance mezi Alešem a jeho spolužáky je veliká. Aleš je outsider a nemá ve školní třídě kamarády: „On je to srdcař, chtěl by mít kamarády, ale ti kluci si s ním sice občas povídali, prohodili s ním pár slov, ale za kamaráda ho nikdy nepovažovali“ (třídní učitelka z prvního stupně). Mezi Alešem a jeho některými spolužáky panuje antagonistický vztah. Aleš je některými spolužáky přehlížen a ponižován. Čelí opakovaným slovním nadávkám, fyzickým útokům a narážkám na svoji údajnou etnickou odlišnost. Tato šikana způsobuje, že se Aleš v prostorách školy a školní třídy sociálně uzavírá, je v bezvýchodné situaci a nedokáže se ze své pozice vymanit.<sup>114</sup>

Toto sociální uzavírání podle mého názoru úzce souvisí s procesem vnitřní viktimizace, která zahrnuje čtyři fáze: pocit šikanovaného, že mezi ostatní nezapadá; potřebu chránit se; sebeobviňování a rezignaci (Janošová 2016c: 214–217). Z hlediska formování identity je podstatné, že spolužáci mu nastavují (pokřivené) zrcadlo, ve kterém vidí sám sebe. Charles Horton Cooley, jeden z představitelů symbolického interakcionismu, v roce 1902 přišel se svou teorií „looking-glass self“ (Cooley 1902). Tento koncept je překládán jako teorie *zrcadlového Já* a Jan Keller ji vymezuje následovně: „Člověk si buduje své mínění o sobě nikoli nezávisle na druhých, nýbrž tak, že se snaží pohlížet na sebe jejich očima. Názory druhých jsou směrodatné pro budování jeho vlastní identity“ (Keller 2006: 131).<sup>115</sup>

Během analýzy zaznamenaných příkladů vystupovala na povrch i otázka *konformity*. Obecně lze říci, že konformita ovlivňuje interakční skupinovou dynamiku v rámci výchovně vzdělávacích institucí a že hraje podstatnou roli v sociálních vztazích mezi dětmi. „Podle získaných dat jsou třídní i širší dětské kolektivy značně odtaziťé a někdy i nepřátelské k jedincům, kteří vybočují z obecně sdílených norem, jež jsou

<sup>114</sup> Organizace Equality (2011) zprostředkovává pohled na českou školu očima romských dětí, které se svými rodinami emigrovaly do Anglie. „Naprostá většina romských žáků sdělila, že v české či slovenské škole zažili rasově motivovanou šikanu, nebo nějakou formu verbálního napadení jejich ne-romskými spolužáky. Naprostá většina romských studentů, kteří se zúčastnili rozhovorů, tvrdí, že preferuje školu v Británii, protože nabízí rovné příležitosti a není zde rasismus a diskriminace. Všichni zúčastnění rodiče kladně hodnotili obecnou atmosféru na školách, zkušenost jejich dětí, že jsou na škole vítané a že je s nimi rovně zacházeno a že zde chybí anti-romský rasismus ze strany ne-romských spolužáků a učitelů, se kterým se setkávali v ČR a na Slovensku“ (Equality 2011).

<sup>115</sup> „Na základě toho, jaké informace o mně mi toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si tvořím svůj vlastní pohled na sebe sama“ (Helus 2001: 47).



inherentní vnitroskupinové konformitě“ (SCIO 2010). Výzkumné šetření společnosti SCIO (2013) rovněž prokázalo, že konformita vůči skupině/školní třídě je důležitým faktorem, podle kterého si žáci vybírají kamarády. Někteří romští žáci mohou vybočovat z obecně sdílených norem (záleží na kontextu a situaci). Mnohdy je na ně vyvíjen tlak, nutící je, aby se přizpůsobili normám skupiny. Někteří tlaku podléhají a stávají se členy širší sociální skupiny, jiní (i přes možnou touhu po začlenění) zůstávají z různých důvodů vyloučení.<sup>116</sup>

Výzkum v Základní škole M. D. Rettigové ukazuje také na proces utváření sociálních a statusových hierarchií v sociální interakci. Netolerance dětí k odlišnosti a esencialistické chápání etnicity tlačí Aleše na nižší pozici v kolektivu. Podle Jarkovské (2015) naráží téma odlišné etnicity na obecnější problém českého vzdělávacího systému. „Ten je připraven pracovat především s maximálně homogenní třídou, ve které jsou všechny děti schopny postupovat podobným tempem. Není potom divu, že každá odlišnost vyčnívá a kromě pedagogických problémů znamená i rizika pro soudržnost třídního kolektivu“ (Jarkovská 2015: 230).

Thorleif Schjelderup-Ebbe (1975) v roce 1921 při pozorování slepic ustanovil pojem *klovací řád* (pecking order/peck order). Název pojmu je odvozen od chování slepic, kdy slepice s nejvyšším postavením smí klovat ostatní, zatímco slepice s nejnižším postavením je klována všemi ostatními. Klovací řád je definován jako sociální systém lidí, který udává, kdo je na vrcholu hierarchie, na samotném dně, a kde mezi nimi se rozprostírá zbytek. Každý člen skupiny přitom ví, kdo zastává nejvyšší a kdo nejnižší pozici ve skupině. Tento systém je možné aplikovat na Základní školu Magdaleny Dobromily Rettigové. Aleš je „klován“ všemi ostatními a všichni jeho spolužáci vědí, že zastává nejnižší pozici v kolektivu. V níže popsaném slohovém cvičení, kde se žáci vyjadřovali, co si myslí o Alešovi, převažuje negativní hodnocení.

### 2.7.3 Pohled žáků na romského spolužáka

Společnost je zahlcena negativními stereotypy a předsudky vůči Romům. To, že část žáků z šesté třídy Základní školy M. D. Rettigové zná a každodenně používá tyto předsudky v konstrukci svého sociálního světa, se ukázalo během slohového cvičení, které za pomoci

---

<sup>116</sup> Některé děti se snaží být konformní, ale přesto nejsou integrovány – nestávají se členy širší sociální skupiny.

třídní učitelky vypracovali žáci šesté třídy v závěrečných dnech školního ročníku 2014/2015.

Žáci měli napsat dobrovolné slohové cvičení se zadáním „Aleš, můj spolužák“. Během vypracování a vysvětlování zadaného úkolu byl kladen velký důraz na etická pravidla. Slohové cvičení probíhalo v době, kdy Aleš nedocházel do školy a kdy bylo jisté, že se do školy už nevrátí a že přestoupí na jinou základní školu. Přesto jsem si uvědomoval, že se jedná o citlivý vstup do terénu. Snažil jsem se minimalizovat rizika, o kterých píše např. Doubek a Levínská (2016: 13): „Specifické výzvy etnografie spočívají v řadě rizik, která plynou z toho, že pojednává o žijících osobách, v jejichž středu se etnograf pohybuje a následně o nich píše. Jedna množina rizik směřuje dovnitř komunity, v níž se výzkum realizuje, kde neopatrnost a necitlivost mohou vést k ohrožení určitého aktéra...“

Ve slohovém cvičení převažuje negativní hodnocení. Objevují se nejenom negativní stereotypy a předsudky vůči Romům, ale antipatie vůči Alešovi je z pohledu dětí také zakotvena v jeho vysokých absencích<sup>117</sup>, povaze, schopnostech a sociálním zázemí: „zkazilo ho okolí“, „nechodí do školy“, „řve na nás“, „kouří“, „vůbec se nesnaží (je lajdák)“, „hraje si na chytrého“, „je drzý“, „nedává o hodině pozor“, „dostává pětky“. Nicméně hodnocení není úplně jednostranné a u menší části žáků zaznívají pozitiva: „umí vařit“, „zastane se někoho“, „je docela chytrý“, „v srdci je to hodný kluk, ale nevyjadřuje to“, „je hodnej na svoji sestřičku“, „je s ním sranda“.<sup>118</sup>

<sup>117</sup> Aleš se na druhém stupni potýká s vysokou absencí. Nízkoprahový klub Azalka uspořádal jednu debatu na téma záškoláctví. Pracovníci klubu byli seznámeni s informacemi, že v případě romských dětí jsou absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné a rostou s přibývajícím ročníkem (blíže Gac 2009). Byla uspořádána debata, ve které byly požádány romské děti, aby se k tématu vyjádřily. Romské děti, navštěvující povinnou školní docházku (debata se tenkrát zúčastnil i Aleš), nejčastěji v nízkoprahovém klubu mluvily o tom, že záškoláctví má kořeny zejména v nepochopení probírané látky, ale i v šikaně a špatné atmosféře ve škole. „Romské děti, které jsou vystaveny rasistickým urážkám, ztrácejí motivaci chodit do školy a často raději navštěvují zvláštní školy, kde se mezi ostatními romskými dětmi cítí příjemněji. V některých případech se romské děti rasistickým postojům brání a jejich chování je považováno učiteli za problematické“ (ERRC 2005 :78).

<sup>118</sup> Publikace „Cizinci tu nejsou cizí!(?): názory lounských školáku, názory dětí cizinců, pohledy pedagogů“ (Markvart 2004), jež je sepsána na základě výzkumu, kterého se zúčastnilo 1120 žáků základních škol, odhalila častý výskyt negativních postojů k romské minoritě.



Obrázek 21 „Aleš, můj spolužák“

<p>Milí papíre.</p> <p>S Alešem se skoro vůbec ne bavím a moc toho o něm nevím. Na Alešovy mi vadí, že když se bavíme s kamarády a něco řekneme hned to bere na sebe. a montuje se pořád do cizích rozhovorů. Přide mi že si myslí že mu tam vše patří a že tam rozkazuje. drží a strašně prostý na učitele, spolužáky a starší žáky ve škole. Do školy chodí málo občas, a chodí pozdě. Kouří o přestávkách. Beru ho jen jako spolužáka. A strašně smrdí. Jediné co je na něm dobré je že se dokáže spolužáka zastat. Nedává o hodině pozor.</p> <p>Anonym</p>	<p><u>milí papíre, můj spolužák</u></p> <p>S [redacted] se skoro vůbec ne bavím, a moc toho o něm nevím. Na [redacted] mi vadí, že když se bavíme s kamarády a něco řekneme hned to bere na sebe, a mantuje se pořád do cizích rozhovorů. Přide mi že si myslí že mu tam vše patří a že tam rozkazuje. drží se strašně prostý, a drží na učitele, spolužáky a starší žáky ve škole. Do školy chodí málo občas, a chodí pozdě. Kouří o přestávkách. Beru ho jen jako spolužáka. A strašně smrdí. Jediné co je na něm dobré je že se dokáže spolužáka zastat. Nedává o hodině pozor.</p> <p>Anonym. →</p>
---	---

#### 2.7.4 Shrnutí

V této kapitole se snažím ukázat, k jakému postavení tendují romští žáci v rámci školního kolektivu. Etnografická mikroanalýza šesté třídy ukazuje, že na Základní školu Magdaleny Dobromily Rettigové je možné aplikovat termín „klovací řád“ (Thorleif Schjelderup-Ebbe 1975).<sup>120</sup> Mezi romským žákem Alešem a jeho spolužáky panuje antagonistský vztah. V každodenním životě Aleše jsou časové úseky, kdy je nucen čelit opakovaným slovním nadávkám, přehlížení, ponižování, občas i fyzickým útokům a narážkám na svoji etnickou

<sup>120</sup> Podle Fredericka Eriksona (Erickson 1992: 202–204) je etnografická mikroanalýza produktem pěti myšlenkových a teoretických proudů: „context analysis“ (Bateson a Mead); „ethnography of communication“ (Gumperz, Hymes); „perspectives on interaction and on the presentation of self“ (Goffman); „conversational analysis in sociology“ a „various continental scholars who see communication action as discursive practice that manifests power relations among social actors“ (Bourdieu, Habermas, Foucault).

odlišnost. Aleš je šikanovaný, izolovaný a v prostorách školy se sociálně „uzavírá“.<sup>121</sup> Zastává pozici outsidera a z důvodu etnické odlišnosti je „umíst'ován“ vně symbolických hranic školní třídy. Šikana, se kterou se Aleš poměrně často potýká, je podle Kateřiny Zábrodské (2016: 52) nástrojem, kterým děti udržují hranice skupiny, tedy utvářejí společné „my“ oproti „těm ostatním“, kteří požadavky na členství nesplňují. Aleš nemá ve školní třídě kamarády, je v bezvýchodné situaci a nedokáže se ze své pozice vymanit. Z hlediska formování identity je podstatné, že spolužáci mu nastavují zrcadlo, ve kterém spatřuje sám sebe.

Výsledky výzkumu, opřené o četné příklady z terénu, ukazují na odcizení romského žáka v každodenní interakci. Spolužáci ho ostrakizují, protože „vybočuje z řady“.<sup>122</sup> Jeho inkluzivní strategie jsou částečně závislé na jeho postavení v sociální struktuře školní třídy a společnosti. Setkává se s anticiganismem, který se částečně projevuje jako sociální a strukturální bariéra, omezující sociální (a do jisté míry i vzdělávací) mobilitu romských žáků.<sup>123</sup>

„Škola je instituce, která je součástí životního prostředí dětí. Protože děti ve škole tráví značnou část svého každodenního času, je škola místem, kde děti vyrůstají a vyvíjejí se. Škola musí být místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu“ (Průcha 2002: 398). Otázkou zůstává, zda v případě Aleše je škola místem, které by mohl považovat za příjemné a přátelské. Jak se ve školní třídě cítí žák, kterému je denně připomínána jeho odlišnost?

<sup>121</sup> Aleš slovní i fyzické útoky často oplácí stejnou mincí. Postupem času se naučil, jak v sociálně vyloučené lokalitě, tak základní škole, že agresivní jednání je účinná obrana.

<sup>122</sup> Lenka Kollerová (2016: 303) pojednává o tzv. *efektu černé ovce* a v této souvislosti poukazuje na proces konstruování podobnosti: „Tím, že členové skupiny společně označí, kdo do skupiny nezapadá, chrání platnost sdílených norem a zvýrazňují vzájemnou podobnost členů skupiny.“

<sup>123</sup> Negativní sociální vztahy mohou snižovat motivaci Aleše k lepším školním výsledkům a zároveň mohou mít dopad i na počet Alešových absencí.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA FRANTIŠKA LADISLAVA ČELAKOVSKÉHO

### **„Romové k tabuli a Neromové k oknu“: utváření sociálního prostoru v základní škole**

V této kapitole se zabývám dynamikou sociální vzdálenosti mezi dětmi a všímám si, jakým způsobem je utvářena a distribuována identita dětí ve školním prostředí. Snažím se obzvláště porozumět tomu, jakým způsobem se může na formování sociálních a interetnických vztahů spolupodílet třídní učitel.

Terénní výzkum probíhal v Základní škole Františka Ladislava Čelakovského, která se nachází ve městě Vrbětín ve středních Čechách. Jedná se o menší školu, která v minulých letech získala pověst „romské školy“, protože ji navštěvuje velké množství romských žáků. Podle ředitelky mají tito žáci na škole až 70% zastoupení.<sup>124</sup> Ve školním roce 2013/14 a potom i ve školním roce 2014/15 se diskutovalo o uzavření základní školy. Objevily se dva protichůdné důvody. Vedení města Vrbětín zastávalo názor, že Základní škola F. L. Čelakovského je selektivní a z toho důvodu by měla být zrušena. Ředitelka základní školy zastává opačný názor než vedení města. Je přesvědčena, že nařčení o selektivnosti je pouhou záminkou. Za snahou o uzavření školy podle ní stojí spíše silné lobbistické tlaky a pokusy o zrušení školy je nutné chápat v souvislosti s potřebnou vystěhovat Romy z města. V blízkosti školy se chystá výstavba nových luxusních bytů a škola, o níž se hovoří jako o romské, je trnem v oku developerům plánujícím výstavbu. Podle nich Romové nezapadají do konceptu luxusní čtvrtě. V plánech na přeměnu jedné z městských částí Vrbětína Základní škola F. L. Čelakovského nefiguruje. Podle ředitelky je zde snaha vybudovat v prostorách základní školy novou soukromou školu pro žáky z bohatší vrstvy společnosti. Na ředitelku je tak vyvíjen velký politický tlak.

---

<sup>124</sup> Etnickou homogenizací na úrovni základního školství se zabývá například Kašparová a Souralová (2014).

Ředitelka si vzniklou situaci vysvětluje jako snahu umístit na její místo nového člověka, který by napomohl postupnému uzavření Základní školy F. L. Čelakovského.<sup>125</sup>

V poslední době se vedení školy snaží změnit povědomí o „romské škole“ a směrem k veřejnosti ji nově prezentuje jako komunitní, jako školu s individuálním přístupem a především jako školu multikulturní.<sup>126</sup> Vedení považuje školu za komunitní díky úzké spolupráci s komunitním centrem volnočasových aktivit, které se navíc nachází v blízkosti školy. Individuální přístup je odvozen od velikosti školy a od nízkého počtu žáků navštěvujících školu. Celkově školu navštěvuje pouze 145 žáků, z toho patnáct jich je v přípravném ročníku. Ve školní třídě je tedy průměrně jen šestnáct žáků a učitelé mají větší prostor pro individuálnější výuku. Multikulturní označení podle ředitelky úzce souvisí se stavem základní školy, která je rozmanitá a heterogenní po stránce jazykové i kulturní.<sup>127</sup> Školu navštěvují kromě žáků majority také žáci cizí národnosti, dále ti, kteří sice mají českou národnost, ale čeština pro ně není mateřským jazykem (někteří učitelé používali pro obě uvedené kategorie termín „nečeské děti“), a žáci z kulturně odlišného prostředí. V této souvislosti je třeba upozornit na to, že multikulturní označení může být v některých případech nejednoznačné, ba dokonce matoucí. Z pohledu společenských věd je totiž multikulturalismus mnohoznačným termínem, který se váže nejen ke stavu společnosti, ale i k vědecké teorii.<sup>128</sup> Nabývá mnoha různých podob a bývá rozdělen nejméně do třech myšlenkových proudů – na multikulturalismus komunitaristický (Taylor 2004), liberální (Kymlicka 1989, 1995, 2001, 2007) a kritický (Kincheloe, Steinberg 1997).<sup>129</sup>

Společné vzdělávání pro všechny žáky je jednou z hlavních charakteristik Základní školy F. L. Čelakovského. Škola je v tomto ohledu specifická tím, že se snaží udržet v hlavním vzdělávacím proudu i ty žáky, kteří by na jiných školách mohli být vystaveni tlaku na přeřazení do praktických a speciálních základních škol. Vidět je to například na chlapci jménem Jaško, který přestoupil do první třídy zhruba v polovině školního roku

<sup>125</sup> Není optimalizace jako optimalizace. Záleží na úmyslech, s nimiž je prováděna. Úspěšná optimalizace vzdělávací soustavy proběhla například v Krnově a Sokolově (Janák, Stanoev 2015, Člověk v tísní 2014: 16 – 25 a SPOT 2013: 80–90).

<sup>126</sup> Toto nové označení souvisí s budováním pozitivnějšího obrazu základní školy – je to strategie, jak zvýšit počty žáků v Základní škole F. L. Čelakovského.

<sup>127</sup> Mezi dětmi se také nachází řada žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny je ve škole integrováno 21 dětí, z toho 20 žáků má specifické poruchy učení a jeden žák zaostává ve vývoji rozumových schopností.

<sup>128</sup> Se základními fakty a pojmy spjatými s termínem multikulturalismus nás seznamuje Pavel Barša (1999). Reflexi multikulturalistických teorií a konceptuálních východisek předkládá Hirt a Jakoubek (2005).

<sup>129</sup> Významná je také feministická kritika multikulturalismu (Okin 1998, 2005, Shachar 2000, 2001).

2014/15. Jeho bývalá základní škola si s ním nevěděla rady. Doporučila rodičům, aby Jaška přeřadili na speciální školu. Oni místo toho zvolili Základní školu Františka Ladislava Čelakovského. Jaško pochází ze Slovenské republiky a trpí dětskou mozkovou obrnou.<sup>130</sup> Jedná se o lehkou formu postižení, doprovázenou epileptickými záchvaty a opožděným vývojem řeči. První školní třídě byl přidělen asistent pedagoga, který pomáhá zejména Jaškovi, i když částečně spolupracuje s učitelkou i při vzdělávání ostatních žáků. V průběhu školního roku se ukázalo, že vlivem dlouhodobé, trpělivé a poctivé práce třídní učitelky a jejího asistenta dělá Jaško výrazné pokroky, ze kterých má radost nejenom třídní učitelka, ale především Jaškova rodina (maminka napsala otevřený dopis, adresovaný škole, v němž chválí třídní učitelku první třídy za úžasnou práci, kterou odvedla při práci s jejím synem). Třídní učitelka nenechá Jaška propadnout. Dává mu velký prostor pro adaptaci a vkládá do něho velkou důvěru. Chce se mu věnovat a pracovat s ním i nadále v dalších ročnících. Věří, že postupem času v rámci možností dožene ostatní žáky.

„Jaško z počátku ani nemluvil. Sednul si na chodbě na zem, nekomunikoval a nechtěl, aby se ho někdo dotýkal. Přenesla jsem ho z chodby před tabuli. Seděl tam i ležel po dobu 14 dní. Poté si sám sednul do lavice. Po další době začal mluvit, i když zprvu s chybami a nesrozumitelně. V průběhu času se obrovsky zlepšil a dnes je mu rozumět. (...) Zprvu neuměl číst a psát. Dnes trochu píše i čte, i když s chybami. Rovněž jeho zájem o výuku se rapidně zvýšil. (...) Výrazný pokrok udělal i v kolektivu. Z počátku chtěl být sám o samotě, dnes je začleněný v kolektivu a o přestávkách komunikuje se spolužáky. Mám z něho obrovskou radost“ (třídní učitelka, 60 let, první školní třída, Základní škola Františka Ladislava Čelakovského).

### 2.8.1 K výzkumu interetnických vztahů

Realizujeme-li výzkum interetnických vztahů, musíme si dávat pozor, abychom jako výzkumníci nezveličovali etnicitu, nepřinášeli ji sebou do terénu, neetnicizovali sociální vztahy (například tím, že bychom učitelům zdůrazňovali, že se zajímáme o interetnické vztahy) a nesklouzávali k binárním opozicím (např. romští versus neromští žáci).

<sup>130</sup> „Pro DMO je charakteristické hybné postižení, tělesná neobratnost, zejména v jemné motorice, nerovnoměrný vývoj, zvýšená pohyblivost a neklid, nesoustředěnost, těkavost, nedokonalost vnímání a nedostatečná představivost, překotné a impulsivní reakce, střídání nálad a výkyvy v duševní výkonnosti, opožděný vývoj řeči a vady řeči“ (Pipeková 2006: 171).



V souvislosti s tématem interetnických vztahů nám může pomoci Brubaker (2006), který nabízí zamyšlení nad tím, jak psát o skupinách. Umožňuje představit si etnicitu bez etnických skupin. Poukazuje, že často, když zkoumáme etnicitu, zaměřujeme se na etnické skupiny. „Somehow, when we talk about ethnicity, and even more so when we talk about ethnic conflict, we almost automatically find ourselves talking about ethnic groups“ (Brubaker 2006: 165). Brubaker se domnívá, že je to chyba a navrhuje toto: „...ethnic conflict (...) need not, and should not, be understood as conflict between ethnic groups, just as racial or racially framed conflict need not be understood as conflict between races...“ (Brubaker 2006: 166). Nemůžeme se zaměřovat jen na etnické skupiny, protože tím bychom naše téma zjednodušovali. Měli bychom sledovat rozmanité aspekty, které s naším tématem souvisejí. Autor poukazuje na různé způsoby utváření etnicity a zdůrazňuje, jakých procesů bychom si měli všimnout především: „...we need not frame our analyses in terms of ethnic groups and that it may be more productive to focus on practical categories, cultural idioms, cognitive schemas, commonsense knowledge, organizational routines and recourses, discursive frames, institutionalized forms, political projects, contingent events and variable groupness“ (Brubaker 2006: 185–186).

V této kapitole vycházím hlavně z Brubakerových úvah. Právě díky němu jsem si uvědomil, že v průběhu výzkumu je nutné zkoumat nejenom vztahy mezi dětmi, nýbrž i přístup samotné školy, institucionální rámce, roli učitelů i interakci školního a mimoškolního prostředí. Přitom si rozhodně nemyslím a také netvrdím, že Brubakerův pohled na etnicitu je ten jediný možný.<sup>131</sup>

Osobně mám názorově blízko například k Richardu Jenkinsnovi (1997, 2016), zejména k jeho snaze porozumět etnické identifikaci v celé její komplexnosti, tj. neopomíjet procesy sociální kategorizace, protože jak říká sám Jenkins (2016: 134): „...bez plného uznání sociální kategorizace není možné vytváření skupin porozumět.“ Také souhlasím s jasnou a přesvědčivou kritikou primordialismu od Jacka Ellera a Reeda Coughana (2016) či s úvahami Thomase Hyllanda Eriksena, který mimo jiné tvrdí to, co je podstatné i pro tuto kapitolu: „Stejně jako jiné koncepty užívané při analýze etnicity, jsou také menšina a většina koncepty relativními a relačními“ (Eriksen 2012: 199).

---

<sup>131</sup> V podobném duchu například Jakoubek (2016) v přehledové studii o etnicitě nevyhodnocuje jednotlivé teorie a nevybírání z nich tu nejlepší.

## 2.8.2 Etnizace školní třídy

*„Who am I? The answer depends in large part on who the world around me says I am“ (Tatum 2003: 18).*

*„Everything that happens inside the school is potentially significant, but some things are more significant than others“ (Erickson 1984: 8).*

Realizoval jsem výzkum v první třídě Základní školy F. L. Čelakovského, kterou navštěvovalo čtrnáct dětí – deset chlapců a čtyři dívky. Zprvu jsem si myslel, že z hlediska sociodemografických kategorií dominantní roli v utváření sociálního prostoru hrál věk, gender a jemu odpovídající ideologie. Gender měl významný vliv na sociální interakci mezi žáky a v určitých situacích školní třídu polarizoval.

Například v matematice děti dostaly za úkol spočítat pět příkladů sčítání a odčítání do dvaceti. Jakmile děti příklady vypočítaly, vzaly si sešit a přišly za učitelkou na kontrolu. Kdo vypočítal příklady správně, měl si jít sednout na koberec, který se nacházel v zadní části učebny. Žáci a žákyně postupně přicházeli ke koberci a sedali si na místo podle svého uvážení. Zajímavé bylo to, že si dívky a chlapci sedali odděleně. Jako by mezi nimi byla gendrová linie, která by je od sebe oddělovala.<sup>132</sup> Gender v tomto případě rozdělil třídu do dvou skupin. Svoji relevanci však ztrácel tehdy, když se tyto skupiny dále dělily do menších podskupin. V první třídě totiž dívky netvořily soudržnou skupinu a bylo možné mezi nimi zaznamenat různou velikost sociální vzdálenosti. Jedna ze čtyř dívek opakovala první třídu a byla na první pohled výrazně větší oproti ostatním dětem. Z pohledu spolužáků tato dívka vybočovala z řady a její spolužačky se k ní chovaly často odtažitě, přestože k ní měly gendrově blíže než k chlapcům.<sup>133</sup>

Mezi dívkami byla i romská žačka Žaneta, která na první pohled nijak nevybočovala z kolektivu. Na počátku svého výzkumu jsem se tak mohl domnívat, že pro děti v této první třídě etnicita nehrála podstatnou roli v ustanovování a vyjednávání sociálních vztahů. V průběhu výzkumu se však ukázalo, že takový předpoklad neodpovídá realitě. Třídní učitelka svým přístupem a jednáním vyváděla etnicitu z marginálních pozic. Nasazovala dětem etnické brýle a napomáhala tomu, aby se z etnicity stalo rozlišující kritérium ovlivňující dynamiku sociální vzdálenosti mezi žáky.

<sup>132</sup> Blíže k výzkumu genderové reprodukce v každodennosti školní třídy (viz Jarkovská 2013).

<sup>133</sup> Tyto situace nejsou náhodné, ale v interakci se často opakovaly. Nejlépe byly vidět o tělesné výchově, anebo v mimořádných situacích – například když žáci šli na přednášku pozvaného hosta do jiné učebny, kde si mohli sedat do lavic podle svého vlastního uvážení.

Jako výzkumník jsem měl vždy blízko k třídním učitelům jednotlivých školních tříd. Velice jsem si vážil jejich vstřícného přístupu a toho, že mi umožnili provádět výzkum o vyučování a o přestávkách ve svých školních třídách. Každý třídní učitel zná velice dobře svoji třídu, respektive své žáky. Proto je z hlediska získávání informací moudré takovým učitelům naslouchat. Přesto je vždy třeba mít na zřeteli, že i ti nejzkušenější učitelé popisují jevy ve třídě pouze ze své vlastní perspektivy, navíc mnohdy ovlivněné dobovým společenským klimatem a dominantními názory převažujícími v jejich socioprofesionálním prostředí.

Po skončení vyučování jsem většinou žádal učitele, zda by mi mohli poskytnout nějaké informace týkající se jejich třídy. „Předním politicko-epistémickým cílem etnografů a etnografek by mělo být vytvářet prostor, ve kterém mohou mluvit a jednat ti, které studujeme“ (Stöckelová a Ghosh 2013: 26). Z etických důvodů se diskuze mezi mnou a učitelem odehrávala vždy mezi čtyřma očima. Tedy až na jednu výjimku. Právě na Základní škole F. L. Čelakovského mi třídní učitelka první třídy často zprostředkovávala nejrozsáhlejší informace o žácích i uprostřed vyučování.

Jednou mi vyprávěla, jak je náročné učit v první třídě na této škole. „Učím již 28 let a tady jsem prvním rokem. Je to pro mě úplně nové. Na minulé škole jsem učila děti, z nichž třetina šla na gymnázium. Zde učím trochu jiné žáky a práce pro mě byla z počátku velmi náročná“ (třídní učitelka první třídy, 60 let, 29 let praxe).<sup>134</sup> Učitelka chvíli vykládala o svých začátcích na škole a následně se dostala k romským dětem:

*„Já mám tady hodně romských dětí, víte. Počkejte, uvidíte sám.“ Učitelka se rozhlédla po učebně, otočila se směrem k žákům a řekla: „K tabuli půjde Žaneta, Láďa, Robert, Erik, Luděk a Marián. Zbytek si stoupne a půjde k oknu.“ Poté se otočila zpátky ke mně a nahlas mi oznámila: „Vidíte, mám tady šest romských dětí.“*

*Hned poté, co mi oznámila, kolik romských dětí navštěvuje její školní třídu, se nahlas začala ptát dětí na jejich sourozence.*

*Třídní učitelka: „Roberte, kolik máš sourozenců? Jak se jmenují? Pracují rodiče? Bydlíš v pokoji sám?“*

*(Robert odpovídal na každou otázku)*

*Třídní učitelka: „Ludku pověz nám, kde bydlíš a kolik máš sourozenců.“*

*(Luděk odpovídá)*

<sup>134</sup> Obecné edukativní strategické postupy při vyučování romských žáků předkládá Martin Kaleja (2009).

*Mezitím se třídní učitelka na mě otočila a dodává: „Ono to není vidět, ale tenhle je taky Rom, má romskou matku.“*

*Třídní učitelka: „A co ty Žaneto a Eriku?“*

*Žaneta i Erik vykládají informace o sobě. V podobném duchu pokládá učitelka otázky i Ladislavovi a Mariánovi (záznam z pozorování, první školní třída, Základní škola Františka Ladislava Čelakovského, 19. 5. 2015).*

Popsaná situace mě zprvu překvapila a nedokázal jsem na ni ve velmi krátkém čase zvolit optimální reakci. Poslouchal jsem třídní učitelku i žáky a kromě toho jsem pozoroval i reakce třídy na vše, co se právě odehrávalo. Situace vyplynula z iniciativy třídní učitelky, ale zároveň mohla být podmíněna právě mojí přítomností ve třídě. Během etnografického výzkumu je sociokulturní realita školní třídy spolukonstituovaná žáky, učitelem i výzkumníkem. „The lifeworld is not my private world nor your private world, nor yours and mine added together, but rather the world of our common experience” (Schütz, Luckmann 1973: 68).

Žáci byli učitelkou polarizováni na dvě části – romskou a neromskou. Jedna část stála u tabule, druhá u okna; já spolu s učitelkou jsme stáli u zadní lavice. Učitelka šest dětí identifikovala jako romské a zbývající jako neromské.<sup>135</sup> Identifikovala, kdo je Rom a kdo ne, a to nejenom pro mě (aniž bych jí k tomu dal nějaký přímý podnět), ale především tato identifikace byla podstatná hlavně pro samotné žáky. Vlivem učitelky se již žáci v první třídě Základní školy F. L. Čelakovského setkávají s etnickou kategorizací.<sup>136</sup> Díky tomu mohou sami sebe a své spolužáky identifikovat v těchto binárních kategoriích převzatých od učitelky. „Entering into ethnic identification during childhood is definitively a matter of categorization: we learn who we are because, in the first instance, other people - whether they be co-members or Others - tell us” (Jenkins 1997: 166).

Uvedený příklad je ukázkou, jak je na Základní škole F. L. Čelakovského uplatňován identitární aparát a jak je zviditelňována nebo dokonce upevňována etnická

<sup>135</sup> „Je zřejmé, že emické vnímání – stejně jako emický popis světa – inklinuje k binarismu zřetelně oddělených kategorií, zatímco pro etické deskripce se mnohdy jako vhodnější bude jevit polarismus“ (Samek 2016: 39). Blíže o polarismu viz Tomáš Samek (2016: 27–40).

<sup>136</sup> Třídní učitelka Základní školy F. L. Čelakovského konstituuje i jiné kategorie, například „hodný žák“ a „zlý žák“. Při hodině čtení žáci čtou ze svých knížek vzadu v učebně na koberci. Pár žáků vyrušuje, nevěnují se učivu jako ostatní děti. Učitelka je náhle zarazí: „A dost, takhle to dál nejde. Láďa, Cyril, Radek, Pavla, Petr a Blažena vstanou a jdou směrem ke mně. Musíme to rozlišovat – hodné děti od těch zlobivějších. Ti, co zde stojí, jsou vzorní a nezlobí, a vy, co sedíte, byste se měli nad sebou zamyslet“ (třídní učitelka první školní třídy, Základní škola F. L. Čelakovského, 21. 5. 2015).

polarizace. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že třídní učitelka první třídy vyzdvihuje etnickou dichotomii „my“ a „oni“, určitým způsobem tak podporuje myšlení v etnických kategoriích a vlastně tak pomáhá spoluvytvářet etnicitu v žákovském kolektivu. V důsledku toho bude téměř jistě docházet nejenom k posilování etnizace školní třídy, ale také celé školy jako výchovně vzdělávací instituce. Na základě svého výzkumu usuzuji, že část pedagogického sboru Základní školy F. L. Čelakovského chápe identitu esenciálně a svým přístupem pomáhá rozvíjet u žáků esencialistické a primordialistické uvažování (viz výše uvedený záznam z vyučovací hodiny).<sup>137</sup> Podle Jarkovské, Liškové a Obrovské (2015) učitelé chápou etnicitu romských žáků jako hlavní faktor způsobující problémy těchto žáků. „Učitelské narace o romské etnicitě jsou negativně rámovány, vyučující zdůrazňují odlišnosti romské kultury a nepřekonatelnost charakterových vlastností Romů“ (Jarkovská, Lišková, Obrovská 2015: 57).

### 2.8.3 Shrnutí

Základní škola Františka Ladislava Čelakovského se prezentuje jako škola multikulturní, komunitní a jako škola s individuálním přístupem. To by mělo znamenat, že příslušnost jednotlivých žáků k určitému etniku není omezujícím faktorem. Jenže z mého výzkumu vyplynulo, že žáci školy jsou již v první třídě konfrontováni s procesy sociální a etnické kategorizace a postupem času přebírají tuto kategorizaci od své třídní učitelky. S pomocí učitelky tak dělení žáků na „my“ a „oni“ probíhá v rovině sociálně konstruované etnicity již od prvního ročníku. Žáci jsou nejenom „members of crowds, potential recipients of praise or reproof, pawns of institutional authorities“ (Jackson 1990: 11), ale podle mého názoru i poddajní a tvární sociální aktéři, kteří se, jak říká Jarkovská (2009: 22), v rámci skrytého kurikula učí, že sociální nerovnosti jsou buď přirozené (nerovnosti etnické, genderové a věkové), anebo zasloužené (nerovnosti třídní).<sup>138</sup>

Na tomto místě bych chtěl ještě zdůraznit, že základní školu nelze vnímat černobíle. Na jednu stranu se škola snaží začleňovat do hlavního vzdělávacího proudu handicapované žáky, jakož i ty žáky, kteří jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už

<sup>137</sup> Primordialismus spatřuji v učitelčině přesvědčení, že Ludřkova národní příslušnost je přirozená – Luděk musí být Rom, má-li romské rodiče (pouto krve).

<sup>138</sup> Analýzu skrytého kurikula předkládá Kašćák a Filagová (2007). Oba autoři se mimo jiné zabývají tématem sociálních nerovností a poukazují, že škola působí na děti prostřednictvím skrytého kurikula tak, že je připoutává k dosavadní sociální identitě a tím jim znemožňuje začlenění do jiných sociálních skupin (viz Kašćák a Filagová 2007: 37).

má povahu spíše etnickou či sociálně třídní. Na druhou stranu škola pomáhá žákům přidělovat „typické“ znaky, které mohou utvrzovat vědomí jejich odlišnosti. Vedení školy a pedagogický sbor vytváří specifické prostředí, které sociální, etnické a symbolické hranice mezi dětmi nejenom udržuje, ale do jisté míry je i v některých případech upevňuje.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA ANTONÍNA JAROSLAVA PUCHMAJERA

### **„Děláš machry a přitom máš mikinu za dvacku“: socioekonomické antagonismy ve školní třídě**

Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera se nachází v Ořechovci, v jednom ze statutárních měst České republiky, které má přes 40 000 obyvatel. Škola v minulosti získala nálepku zvláštní školy. V posledních letech má ale velmi dobré renomé a nálepky se postupně zbavila. Zvyšující se prestiž školy se odráží i ve zvýšeném počtu žáků. Ve školním roce 2014/2015 ji navštěvuje 210 žáků, což je o 40 % více než v roce 2010/2011. Pedagogický sbor tvoří 30 učitelů: pedagogové pro základní vzdělávání a speciální vzdělávání, asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a žáky se sociálním znevýhodněním a pomocný pedagog pro volnočasové aktivity.

Vedení školy společně s učitelským sborem do velké míry podporuje myšlenku inkluzivního vzdělávání a odmítá separační tendence vzdělávacího systému. Škola věří v ideály inkluzivního vzdělávání (viz např. Tannenbergerová 2016). Z vyjádření ředitelky vyplývá, že škola zastává názor, který je blízký tvrzení Bootha a Ainscowa (2007: 7): „Inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.“ Tomu odpovídá prostředí základní školy i složení žáků, které se podobá skutečnému složení společnosti. Školu navštěvují žáci se zdravotním postižením, lehkým mentálním postižením, sociálním znevýhodněním, žáci mimořádně nadaní i žáci, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem a odchodem ze systému vzdělávání. V rámci svých možností se škola snaží vzdělávat tyto žáky společně s ostatními žáky školy a zapojit je do všech školních i mimoškolních aktivit. Menší část žáků navštěvuje speciální třídy pro žáky se speciálními potřebami, řídicí se výukou dle školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální, a třídy, určené pro žáky se zdravotním a kombinovaným postižením.

### 2.9.1 Třídní konflikt a antagonistické vztahy

*„Chápání jiných (...) je hluboce propojeno s tím, jak chápeme sama sebe“ (Fay 2002: 271).*

*Pocit „my“ záleží především na druhých, ať již „je“ vytváříme „my“, abychom posílili naši vnitřní soudržnost, či to jsou „oni“, kdo vytváří „nás“ (Eriksen 2007: 149).*

Čtvrtou třídu Základní školy Antonína Jaroslava Puchmajera navštěvuje sedm chlapců a osm dívek. Dva chlapci a dvě dívky jsou svými spolužáky i učiteli považováni za romské. V této třídě lze u dětí zaznamenat obrovské rozdíly v socioekonomickém kapitálu. Projevují se v oblečení, školní výbavě, pomůckách i hračkách. Jsou dokonce tak velké, že se například třídní učitelka úmyslně vyhýbá jakékoliv diskuzi týkající se vánočních dárků. Zatímco některé děti dostaly obyčejnou výbavu do školy či levné oblečení, jiné se chlubily notebookem cenově přesahující průměrný měsíční příjem, drahým mobilním telefonem či značkovým oblečením. Podobné socioekonomické rozdíly se projevovaly i při cvičení z českého jazyka, ve kterém žáci měli napsat dopis pomyslnému džinovi, aby jim splnil tři přání. Zatímco někteří žáci si přáli dvoupatrový penál, fotbalový míč, nebo nanejvýš nový školní batoh, movitější žáci si přáli dárky o kategorii dražší.

Výuka matematiky a českého jazyka probíhá pro některé děti ze třídy individuálně. Znamená to, že přechází do jiné učebny a jsou vedeni jiným pedagogem. V době mého výzkumu se individuální výuka z českého jazyka týkala dvou romských žáků a v individuální výuce matematiky k nim přibyl ještě jeden chlapec.

Výsledky výzkumu z počátku naznačovaly, že se jedná na jedné straně o školní mechanismus, který pomáhá udržet vzdělanostně méně úspěšné žáky v hlavním vzdělávacím proudu, na druhé straně o opatření, ve kterém se projevuje, že inkluze jde ruku v ruce s exkluzí. Snaha inkludovat v oblasti školní úspěšnosti může částečně podporovat exkluzi sociální. Snaha zlepšit školní úspěšnost žáků tím, že se jim bude druhý učitel individuálně věnovat o hodinu matematiky a českého jazyka v jiné učebně, vede k ustanovení zvláštní skupiny v kolektivu dětí a k jejímu mírnému sociálnímu vyčleňování.<sup>139</sup>

Postupující výzkum však výše zmíněné počáteční úvahy nepotvrdil. Individuální vyučování, realizované v odlišné učebně, nemělo významný vliv na tvorbu sociálních

<sup>139</sup> K tématu školní úspěšnosti a k její (re)produkci na základní škole viz Vojtíšková (2011).



skupin ve školním kolektivu a neovlivňovalo proces vymezování symbolických hranic mezi dětmi. Mnohem důležitější bylo rozdělování kolektivu, podmínované vzájemným vlivem genderu, etnicity a třídy (socioekonomického statusu).<sup>140</sup>

Z dlouhodobého pozorování každodenních sociálních interakcí v pozorované třídě vyplývá, že se kolektiv dělí do tří větších sociálních skupin:

1. skupina: „Bohatí“ – šest chlapců, mezi nimiž je jeden Rom
2. skupina: „Dívky“ – šest dívek
3. skupina: „Chudí Romové“ – tři Romové (dvě romské dívky a jeden romský chlapec)

Z rozdělení žáků do tří skupin vyplývá, že se Romové nacházejí ve dvou skupinách, v první a ve třetí. Ve třídě tedy nevznikla žádná výhradně romská soudržná skupina.

Uvedené dělení se projevovalo ve všech sférách školního života. Bylo zaznamatelné jak o přestávkách, tak o vyučovacích hodinách – viz rozmístění žáků v níže uvedeném záznamu z terénního deníku:

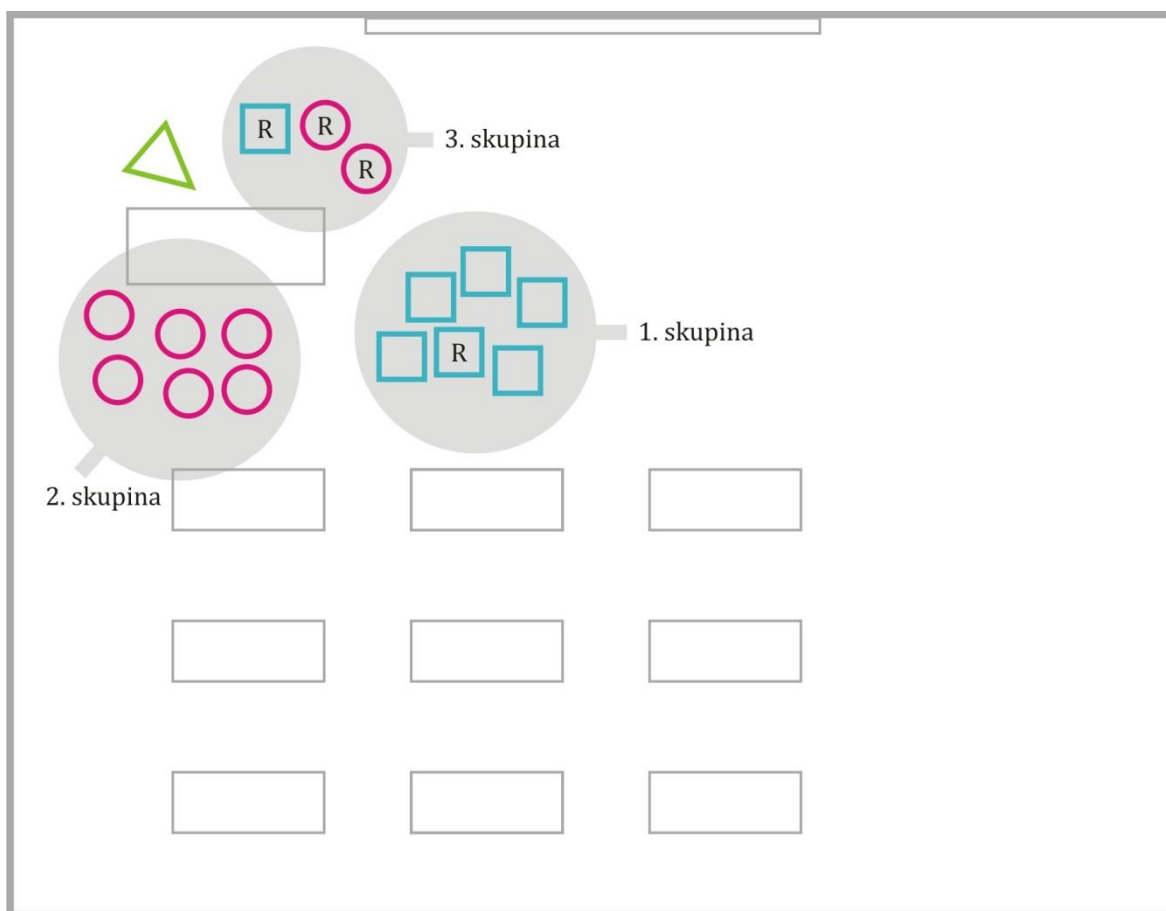
*Během čtení učitelka oznamuje žákům, že si zahrají na detektiva. Za tímto účelem požádá žáky, aby vstali ze svých lavic a přišli dopředu k tabuli.*

*Žáci reagují na pokyn učitelky a vyráží směrem k tabuli. Už cestou se začínají sdružovat do třech známých skupin.*

*Tento proces se dovršuje před tabulí (viz níže zobrazený obrázek).*

<sup>140</sup> Pojem třída přehledně vysvětluje Pullmann (2014).

Obrázek 22 Tři skupiny ve čtvrté třídě



*Učitelka pokračuje ve vysvětlování hry: „Děti, správný detektiv musí mít dobrou paměť. Já vám ukážu několik předmětů, které jsem si pro vás připravila. Pak je schovám a vaším úkolem bude si jich co nejvíce zapamatovat a zapsat na papír. Dobře? Rozumíte tomu?“*

*Učitelka: „Zatím zavřete oči, připravím předměty. Je jich jedenáct (učitelka připravuje jednotlivé předměty).“*

*Učitelka: „Dobrá, takže otevřete oči a zkuste si je všechny zapamatovat.“*

*Několik žáků se baví nahlas a učitelka je hned upozorňuje, aby byli zticha: „Ticho, ticho, ticho, nikdo nemluví.“*

*Učitelka: „Tak teď se vraťte do lavic a pište, co jste si zapamatovali. Poté uděláme statistiku, na co jsme si nezapomněli.“*

*Učitelka nechává žáky několik minut přemýšlet a pracovat.*

*Učitelka: „Ještě někdo píše? Abychom stihli i další hry.“*

*Nikdo se nehlásí.*

*Učitelka: „Tak stop, jdeme na to, jo? Já budu předměty postupně odkrývat, a kdo je bude mít, tak si je odškrtně.“*

*Filip: „Paní učitelko, ještě chvílku.“*

*Učitelka: „Ne Filipe, čas už vypršel. Jdeme na to.“*

*Učitelka: „Takže první předmět – sešit. Kdo má sešit?“*

*Deset žáků se přihlásí.*

*„Proč si tolik z vás zapamatovalo sešit?“*

*Žáci: „Protože byl výraznej a často se s ním setkáváme.“*

*Učitelka: „Výborně. Co dál?“*

*Žáci: „Protože do něj píšeme.“*

*Učitelka: „Vidíte, když se s něčím setkáváte častěji, tak si to snáze zapamatujete (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 20. 1. 2015).“*

Bližší pohled na skupiny prozrazuje, že pro první skupinku je charakteristický vyšší socioekonomický status, prezentovaný oblečením, vybavením a cenově odlišným typem hraček (drahé dotykové mobily Apple iPhone a tablety).<sup>141</sup> První skupina se tak vymezuje vůči ostatním skupinám, zdůrazňuje své mocenské postavení a dokonce sama vybírá faktory, jimiž by se měla hierarchizace školní třídy řídit.<sup>142</sup>

Výzkum ukázal, že první skupinka, charakterizovaná vyšším socioekonomickým statutem, se snaží v rámci školního kolektivu zaujímat vyšší postavení.<sup>143</sup> Žáci této skupiny tráví přestávku většinou tím, že hrají hry na tabletech a dotykových mobilech. Často mezi sebou soutěží, střídají se ve hrách a porovnávají, kdo kolik získal bodů. Těchto soutěží se ale může účastnit vždy jenom člen jejich skupiny, nikdo jiný.

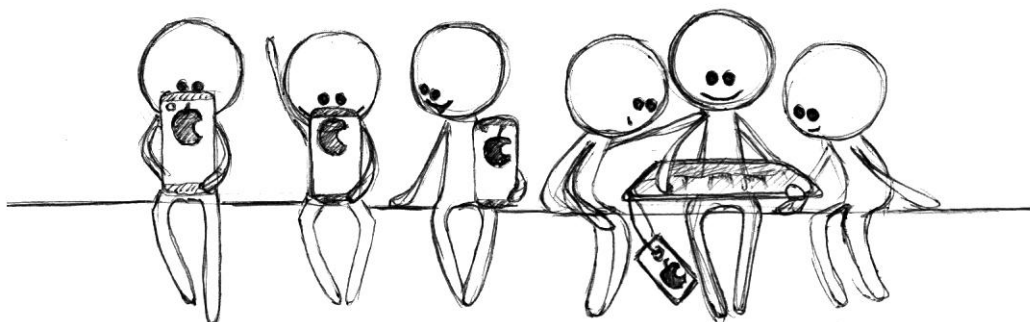
---

<sup>141</sup> Žáci z první skupiny často posuzovali své spolužáky podle způsobu oblékání (viz níže uvedený příklad, kdy Mírek kritizuje Františka, že má mikinu za dvacku). Oblečení je dětmi vnímáno jako jeden ze znaků vyššího či nižšího socioekonomického statusu.

<sup>142</sup> Obecně lze říci, že v sociální antropologii jsou nejméně čtyři přístupy k sociálnímu konfliktu: „(1) a cultural perspective that focuses on the relationship between conflict and learned, shared, and transmitted systems of symbolic meanings; (2) a perspective that combines interest in conflict from both individual-subjective and group-social perspectives; (3) a perspective that combines interest in both the processes of conflict and the structures that underlie them; and (4) a perspective that incorporates elements of both structure or system and power-conflict theory” (Sluka 1992: 22).

<sup>143</sup> Z důvodu vyšší přehlednosti občas člením hierarchizaci do několika úrovní, přestože hierarchie tvoří kontinuitu, nepřetržitě na sebe navazující.

Obrázek 23 První skupina



Romský chlapec Mírek se snaží udržet a vylepšit své postavení v rámci první skupiny především tím, že se vymezuje proti Romům z třetí skupiny. Vymezování probíhá formou posměchu a poukazováním na jejich nižší socioekonomický status.

Mírek tak vyzvedá úlohu socioekonomického statusu a upozaďuje roli etnicity. Sám sebe považuje za bohatého a ostatní Romy vnímá a označuje jako chudé spolužáky. Terčem posměchu a urážek se stává zejména romský spolužák František. Mírek často poukazuje především na jeho laciné oblečení: „Děláš machry, že máš takovou mikinu a přitom stála jenom dvacku“ (z vyjádření romského žáka Mirka). Přitom oba společně dochází na individuální vyučování z matematiky a českého jazyka.<sup>144</sup>

Učitelka se svou činností snaží narušovat hranice zavedených sociálních skupin například tím, že pracovní skupinky žáků vytváří jiným způsobem. Například při zeměpisu vytvořila pracovní skupinky po třech. K Radimovi a romskému chlapci Mirkovi, náležejícím obvykle do první skupiny, byl přiřazen romský žák František, patřící obvykle do třetí skupiny.

*Učitelka: „V další skupince bude Radim, Mírek a František.“*

*Radim se zatváří odmítavě.*

*Učitelka si toho všimne a zareaguje: „Radime, co je? Třeba tě František překvapí.“*

*Radim s opovržením dodává: „Ten určitě.“*

*Učitelka: „Radime buď ticho!“*

<sup>144</sup> Jarkovská, Lišková, Obrovská (2015) ukazují, jaké strategie využívají viditelně a slyšitelně jiní žáci, aby zapadli do kolektivu (blíže 2015: 92 – 96).

*Učitelka: „Sedněte si společně do jedné lavice. Františkovi udělejte místo mezi vámi.“*

*Radim: „Ne! Já vedle něj sedět nebudu.“*

*Mirek: „Já vedle něj taky sedět nechci.“*

*František situaci nekomentuje, ale tváří se smutně (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 28. 1. 2015).*

Děti měly za úkol pracovat ve skupince na zadané téma, které se týkalo modelu země, podnebných pásů a významných rovnoběžek. František byl po celou dobu ze skupinky vyčleňován. Projevoval velkou snahu, aby se do plnění úkolu zapojil. Nicméně Mirek a Radim mu pro takovou spolupráci nedali žádný prostor. Nepouštěli Františka k žádnému úkolu a nenechali ho zpracovat ani jedno zadání. Celý úkol se odehrával pouze v režii Radima a Mirka. Učitelka si toho všimla a pokusila se na to zareagovat:

*Učitelka: „Děti vystřídejte se v těch úkolech.“*

*Učitelka se obrátí přímo na Radima.*

*Učitelka: „Radime, nech nějaký úkol Františkovi. Ať něco udělá on.“*

*Radim: „Ne, já to všechno udělám.“*

*Učitelka přehlíží poznámku Radima a jde blíž k Františkovi.*

*Učitelka: „Františku, kde je Afrika?“*

*František: „Afrika je tady (ukáže na model země).“*

*Mirek: „Pššš (záznam zvuku), buď ticho a nic neříkej (směrem na Františka)“ (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 28. 1. 2015).*

Během vypracovávání zadaného úkolu se zřetelně projevila hranice mezi výše uvedenými skupinami. Zatímco hranice skupiny „Dívky“ (2. skupina) nejsou pevné a stálé, hranice zbylých dvou skupin („Bohatí“ a „Chudí Romové“) jsou uzavřenější a méně propustné. Učitelce se je nepodařilo rozmělnit, protože její vliv na uspořádání skupin byl velmi omezený a ještě závislý na kontextu.

Z výzkumu Základní školy Antonína Jaroslava Puchmajera vyplývá, že sociální pozice žáka v hierarchii školní třídy je podmiňována velikostí jeho ekonomického kapitálu. Tento kapitál a s ním spjatý socioekonomický status zřetelně promlouvá do utváření vztahů mezi dětmi jako jeden z hlavních činitelů.

Žáci s nižším socioekonomickým statutem mají tendenci se vzájemně sdružovat. Podobnou tendenci nacházím i u žáků s vyšším socioekonomickým statutem. Žáci s vyšším socioekonomickým statutem k sobě vyhledávají vrstevníky, zaujímající stejné postavení ve společnosti. Ti jsou pro ně více atraktivnější, než děti níže postavené.

Projevuje se zde tzv. *homofilie* (homophily) – „podobnost vede ke kontaktu“ (Šafr 2008: 27).<sup>145</sup> Princip homofilie je charakterizován anglickým příslovím: „birds of a feather flock together“ neboli „vrána k vráně sedá“.<sup>146</sup> „Lidé sdílející podobnou sociální pozici, z hlediska vertikálních nerovností jde o status či třídu, mají vyšší pravděpodobnost, že se budou navzájem potkávat a sdružovat. (...) Princip tak významně napomáhá reprodukci nerovnosti: znevýhodnění mají tendenci sdružovat se se znevýhodněnými, privilegovaní s privilegovanými“ (Šafr 2008: 29).<sup>147</sup>

Na základě svého výzkumu v různých základních školách si uvědomuji, že mezi aktéry nacházející se na podobné sociální pozici ještě nemusí vznikat pocit přátelství či sounáležitosti a solidarity (viz Vorlíček 2014). Záleží na kombinaci socioekonomických faktorů, kontextu, situaci a tzv. „agency“ (aktivní aktérství se svou vlastní identitou). Podle mého názoru je důležité sledovat, jak se samotní sociální aktéři snaží uchopit vlastní identitu a jak nahlíží i „pracují“ s informacemi, které se týkají otázky etnicity a socioekonomického statusu.

## 2.9.2 Shrnutí

V Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera hraje klíčovou roli pro utváření školního kolektivu socioekonomický status, etnicita zde ustupuje do pozadí a má daleko menší vliv než v jiných školách. Velké rozdíly ve výši socioekonomického kapitálu vyvolávají uvnitř

<sup>145</sup> Mechanismus homophily je také někdy nazýván jako princip diferencovaného sdružování (Šafr 2008: 29).

<sup>146</sup> O tomto principu v knize „The Ordeal of Integration“ pojednává Orlando Patterson (1998), který se odvolává na Caspara Homansa a jeho knihu *The Human Group* (Homans 1950).

<sup>147</sup> V podobném duchu uvažuje i Bourdieu (1998: 13), který tvrdí, že aktéři mají tím víc společného, čím více je podobná výše jejich ekonomického a kulturního kapitálu, a tím méně společného, čím větší je rozdíl mezi uvedenými kapitály.

kolektivu napětí. Dochází k zostřování třídních antagonismů a objevuje se konflikt mezi žáky z rozdílných socioekonomických vrstev společnosti. Školní třída se tak rozděluje převážně podle socioekonomického schématu. Projevuje se zde princip homofilie.

Výzkum v této základní škole naznačuje, že inkluze by neměla být jenom o žácích s odlišnými zdravotními či etnickými charakteristikami, ale také o inkluzi chudých a bohatých, respektive o inkluzi žáků s různou výší ekonomického a kulturního kapitálu – sociolog Jan Keller v podobné souvislosti hovoří o přehlížené inkluzi (viz Keller 2016).

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA FRANŠTIŠKA MARTINA PELCLA

### **„Tebe držet za ruku už nebudu“: sociální pozice romských žáků v základní škole**

Terénní výzkum byl realizován v Základní škole Františka Martina Pelcla, která se nachází v Pamodřínu ve východních Čechách. Školu s 38 pedagogy navštěvuje přibližně 600 žáků (z 38 pedagogů je 34 žen). Velká část žáků bydlí přímo ve městě, které má necelých šest tisíc obyvatel. Menší část dojíždí z okolních spádových obcí. Ve spádové obci Smrková se nachází sociálně vyloučená lokalita, kterou obývá zhruba padesát osob. Několik dětí z této sociálně vyloučené lokality navštěvuje Základní školu Františka Martina Pelcla.

Škola se zaměřuje na naplnění cílů základního vzdělávání bez dalšího specifického zaměření. Má 25 kmenových tříd, 6 odborných pracoven a 3 herny školní družiny. Ke každému žákovi přistupuje škola jako k individualitě a snaží se v rámci možností rozvíjet a podporovat jeho silné stránky. Škola má vypracován svůj program prevence rizikových jevů, ve kterém si stanovila jako priority oblast drogových závislostí, alkoholismu a vandalismu. Vedení školy umožňuje studium žákům s tělesným postižením a snaží se tyto žáky zařazovat do kolektivu běžných tříd. Školu navštěvuje také několik romských žáků. Podle „Mapy sociálně vyloučených lokalit v ČR“ (GAC 2015) je odhad podílu romských žáků na škole do 10 %.<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> Mapa sociálně vyloučených lokalit v ČR (GAC 2015) je jedním z hlavních výstupů výzkumného projektu Ministerstva práce a sociálních věcí - Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, který byl realizován společností GAC spol. s r. o.



### 2.10.1 Škola a svět za její branou

*„Perhaps the greatest weakness of education ethnographies, however, remains their arbitrary focus on a single institution – the school – and worse yet, the classroom within the school” (Bourgois 1996: 251).*

Bourgoisovu výše uvedenou citaci je možné chápat jako kritiku takové školní etnografie, která se výzkumně zaměřuje výhradně na školní prostředí. V podobném duchu Perides (2010) ve svém článku „Multi-Sited Ethnography and the Field of Educational Research“ naznačuje, že bychom neměli zacházet s lokalitami jako s uzavřenými sociálními světy – „closed off from other spaces and times“ (Pierides 2010: 182). Rovněž podle mých výzkumných zkušeností lze k pochopení podstaty jevů ve školní třídě jen obtížně dospět bez porozumění situací, odehrávajících se za zdmi výchovně vzdělávací instituce. Školní etnografové by se neměli soustředit jenom na vzdělávací instituci; měli by zkoumat i svět za její branou. Především lokalitu, v níž se škola nachází. Vztahy v lokalitě bývají mnohdy klíčem k pochopení vztahů odehrávajících se uvnitř školy. Výzkum v Základní škole Františka Martina Pecla ukázal, že škola není uzavřená výchovně vzdělávací instituce, žijící si svým vlastním životem. Není to jediná instituce v mém vzorku, pro kterou to platí; ale právě na této škole jsem se rozhodl zmíněnou tezi názorně ukázat. Školní a mimoškolní prostředí jsou propojené světy a vlivy z obou prostředí se vzájemně prolínají.

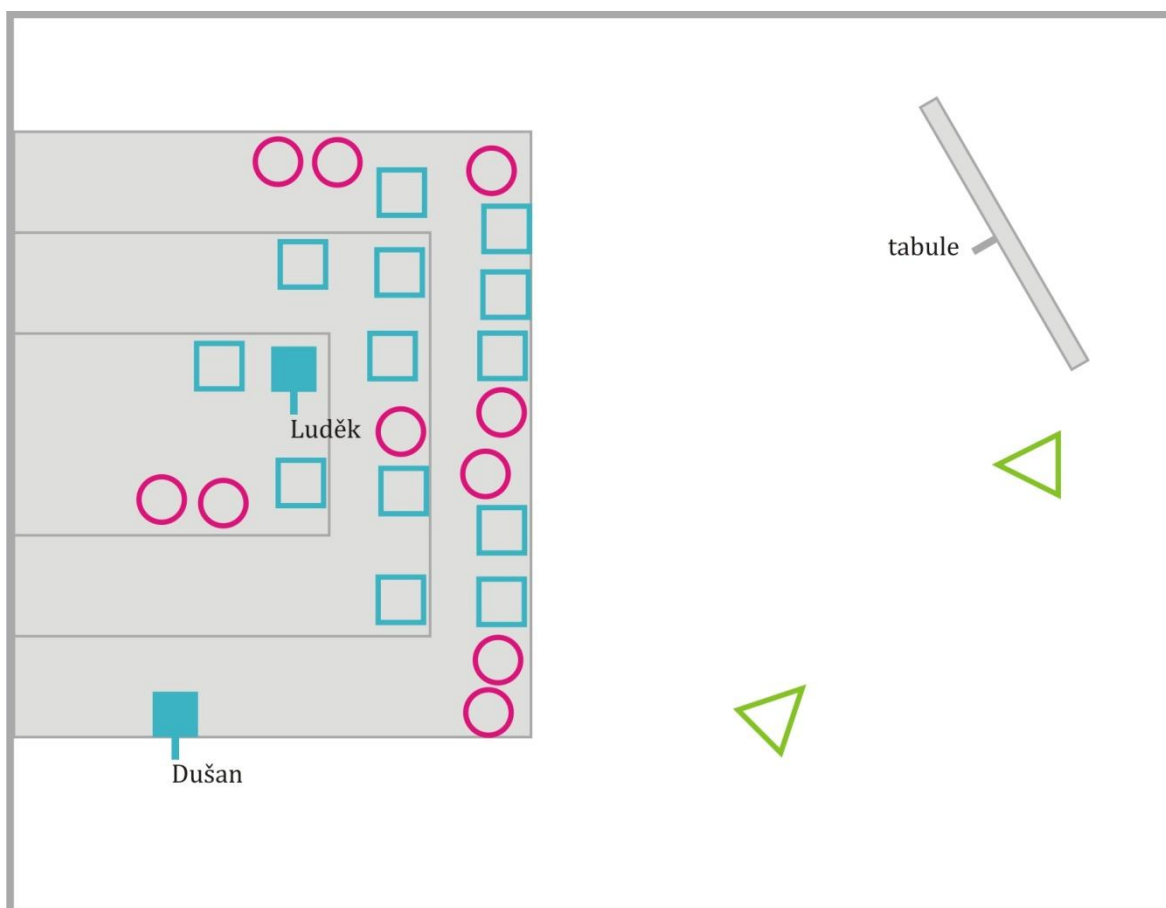
### 2.10.2 Odlišné pozice romských chlapců v páté třídě

Pátou třídu navštěvuje 24 dětí – 14 chlapců a 10 dívek. Mezi nimi jsou dva romští chlapci Luděk a Dušan. Jejich postavení vysvětlím na jednom příkladu. Ve středu ráno jsme se sešli před začátkem vyučování v učebně. Učitelka dětem po prvním zvonění oznámila, že na první dvě vyučovací hodiny se přesunou do městské knihovny, kde je pro ně připraven kurz tvůrčího psaní; knihovna je vzdálená přibližně jeden kilometr od základní školy. Učitelka odvedla žáky do šatny, aby se převlékli. Poté se děti shromáždily před školou, kde na pokyn učitelky měly vytvořit dvojice, případně trojice, a jít společně směrem ke knihovně. Luděk vytvořil trojici se dvěma spolužáky. Po celou dobu rozebírali sportovní témata. Dušan jako jediný dvojici nevytvořil. Zkusil se přidat k jedné chlapecké dvojici, která stála poblíž, ale oba spolužáci se k němu otočili zády a vzdálili se od něho.

Po zhruba 10 minutách jsme dorazili do knihovny. Děti se v šatně převlékly a přešly do posluchárny, kde na ně už čekala pracovnice městské knihovny. Pokynula jim,

aby si sedly na velkou červenou sedací pyramidu. Děti postupně zaujaly svá místa a pozorně poslouchaly úvod k tvůrčímu psaní. Luděk seděl obklopen svými spolužáky a užíval si kurz jako všichni ostatní. Jediný Dušan zůstal na úplném okraji pyramidy dále od všech spolužáků. Mezi ním a spolužáky byla podstatně větší mezera než mezi ostatními žáky (viz obrázek 24 Tvůrčí psaní v knihovně).

Obrázek 24 Tvůrčí psaní v knihovně



Luděkovo sociální postavení v kolektivu dětí se zdálo být odlišné od Dušanova. Bylo vidět, že Luděk je v kolektivu začleněn, kdežto Dušan je z něho vyčleňován. Zatímco Luděk má prostorově i sociálně blízko ke svým spolužákům, u Dušana je tomu přesně naopak. Proč je jeden romský žák začleněný a druhý vyčleněný?

Rozdíl mezi oběma chlapci je především v místě bydliště. Luděk bydlí v panelovém bytě v Pamodříně, Dušan ve známé sociálně vyloučené lokalitě ve spádové obci Smrková, která se nachází se na kraji obce mimo ostatní zástavbu. Objekt vlastní soukromý podnikatel. Je obydlen jen z části přibližně padesáti nájemníky. Celkový stav je špatný.

Není zde zavedený plyn ani kanalizace; místy chybí i okna. Zdivo je narušené, sociální zařízení je společné. Přívod vody je odpojen – obyvatelé používají místní studnu.<sup>149</sup>

Izolace obyvatel vyloučené lokality je veliká. To, že lokalita není obklopena betonovou zdí, jako tomu je například v některých obcích na východním Slovensku, ještě neznamená, že zde nepůsobí symbolická zeď, která se bourá o poznání hůř. Domnívám se, že tyto neviditelné ploty, tvořící symbolické hranice a oddělující sociálně vyloučenou lokalitu od společnosti, jsou průběžně importovány do školní třídy, kde oddělují žáka Dušana, pocházejícího z této lokality. Díky sociálně vyloučené lokalitě, velmi nízkému socioekonomickému statusu, špinavému, lacinému a podle učitelky i občas zapáchajícímu oblečení získal Dušan od spolužáků status „sociálně nečistého“.<sup>150</sup> Tento status umocňuje sociální vzdálenost mezi ním a ostatními spolužáky.

Dušan status „sociálně nečistého“ nezískal hned od začátku. Podle učitelky vycházel se spolužáky v první třídě velice dobře. Například při odchodu na hodinu tělesné výchovy do tělocvičny se s ním děti držely za ruce a při cvičení bez problémů vytvářely dvojice. Jenže vztahy se vyvíjí a mění. Chování žáků není statické, nýbrž proměňuje se v závislosti na kontextu a času.

V průběhu školní docházky se jeho postavení postupně zhoršovalo. Ve čtvrté třídě při tělesné výchově s ním již nikdo vytvářet dvojice nechtěl a cestou do tělocvičny se s ním děti nechtěly držet za ruku.<sup>151</sup> Čím více socioekonomický status nabýval u ostatních spolužáků v průběhu školní docházky na významu, tím více klesala jeho sociální prestiž v kolektivu dětí. V současné době žáci páté třídy Základní školy Františka Martina Pelcla již odmítali vytvořit dvojici s někým, kdo pochází ze sociálně vyloučené lokality. Tento příklad vypovídá nejenom o tom, že představy o „sociální čistotě“ a společenské prestiži se u dětí postupně vyvíjí, ale i o tom, že otázka chudoby, socioekonomického statusu

<sup>149</sup> Jen pro srovnání uvádím, že celkový počet sociálně vyloučených lokalit v porovnání s rokem 2006 vzrostl z 310 na 606 (viz GAC 2015).

<sup>150</sup> Mám na mysli nečistotu ve významu sociálním, nikoliv hygienickým. Mary Douglasová (2002: 36) definovala nečistotu jako „něco nemístného, nevhodného“ (dirt as matter out of place). „Tento přístup naznačuje dvě podmínky. Soubor uspořádaných vztahů a porušení řádu. Nečistota pak není ojedinělou, izolovanou záležitostí. Kde je nečistota, tam je systém. Nečistota je vedlejším produktem systematického uspořádávání a třídění věcí. (...) Tato představa nečistoty nás dovádí na pole symbolismu a slibuje spojení s více zřejmými symbolickými systémy nečistoty“ (Douglas 2002: 36).

<sup>151</sup> Chytání se za ruku závisí na kontextu a může se lišit škola od školy. Z hlediska komparace je možné porovnat situaci s děním ve 3. A Základní školy Ludovíta Štúra (viz kapitola o Základní škole Ludovíta Štúra).

a sociálního vyloučení nabývá ve školním prostředí na významu. Pro žáky páté třídy není důležité, zda je chlapec Rom. Daleko relevantnější je pro ně místo bydliště.

### 2.10.3 Utváření sociálních pout mezi romskými žáky

Třetí třídu Základní školy F. M. Pelcla navštěvuje 28 dětí – 13 chlapců a 15 dívek. Mezi dětmi je romský chlapec Kevin a romská dívka Žaneta. Dominantní roli v sociokulturním prostoru třetí třídy zastává gender, který ovlivňuje sociální vztahy a který do velké míry polarizuje kolektiv na dívčí a chlapecký.<sup>152</sup> Patrné to bylo například u nového žáka, který v pololetí přestoupil z jiné školy a byl ve školní třídě první den. Učitelka v první vyučovací hodině řekla dětem, aby se mu o přestávce představily. Přišli za ním jen chlapci, žádná dívka. Mezi dětmi panovalo přesvědčení, že s novým chlapcem by se měli seznámit především chlapci, protože je zde velká pravděpodobnost, že zpočátku si chlapec najde blízké kamarády hlavně mezi nimi.<sup>153</sup>

Gender se výrazně projevuje o přestávce. Ustanovuje vzájemný vztah chlapců a dívek a pomáhá vytvářet vzorce chování, kterými by se děti měly řídit. Ten, kdo tyhle představy narušuje a nějakým způsobem se vymyká dětem sdílené představě, může být na základě toho vylučován.<sup>154</sup> Být „normálním“ klukem je v třetí třídě gendrová norma a narušení či zpochybnění této normy je vnímáno negativně a v konečném důsledku může vést k posměchu i šikaně.

<sup>152</sup> V České republice roli genderu ve školním prostředí zkoumají zejména dvě autorky. Jarkovská (2013) se zabývá reprodukcí genderu v každodennosti školního kolektivu, zatímco Obrovská (2016: 74) zkoumá gender romských žáků, který podle jejího názoru hraje ve školním prostředí ambivalentní roli, protože je v určitých kontextech oceňován, zatímco v jiných spíše problematizován. Pro porovnání lze zmínit Valerie Hey (2002) a Claire Alexander (2002), které pojednávají o gendrových identitách v rámci britského školního a mimoškolního prostředí. Kromě nich se genderem a gendrovými nerovnostmi zabývá také například Donna Eder, Catherine Colleen Evans a Stephen Parker (1995).

<sup>153</sup> Tento příklad mimo jiné ovlivnil i moji pozicionalitu. Nový žák si s sebou přinesl bonbóny a o přestávce je začal rozdávat dětem. Po pár minutách se rozdávání změnilo na rozhazování. Žáci chytali bonbóny a všichni se u toho smáli. Při jednom rozhozu se chlapci podařilo odhodit bonbón do výšky, až se přilepil na strop. Zpočátku to byla pro děti nesmírná zábava. Většina dětí se zapojila do snahy sundat bonbón dřív, než přijde učitelka. Chlapci po něm házeli ručníky, pantofle či koule z papíru. Jedna z dívek mezitím došla pro učitelku, která měla dozor na chodbě. Učitelka vešla do učebny, podívala se na strop a řekla: „To se teda pěkně předvádíte před návštěvou. Ale co, nechte to už tam. S tím nic neuděláme. Musíme to říct školníkovi.“ Snaha dětí sundat bonbón ze stropu okamžitě ochabla. Jeden z chlapců se otočil na druhého a pošeptal mu do ucha kritické připomínky na moji pozici pozorovatele: „Podívej, jak tam sedí. Nepomůže nám a ani se nás nezastane.“

<sup>154</sup> Jarkovská (2009: 31) poukazuje, že genderové rozdíly čerpají legitimitu z víry v jejich přirozenost.

*Filip: „Paní učitelko, oni se mi posmívají.“*

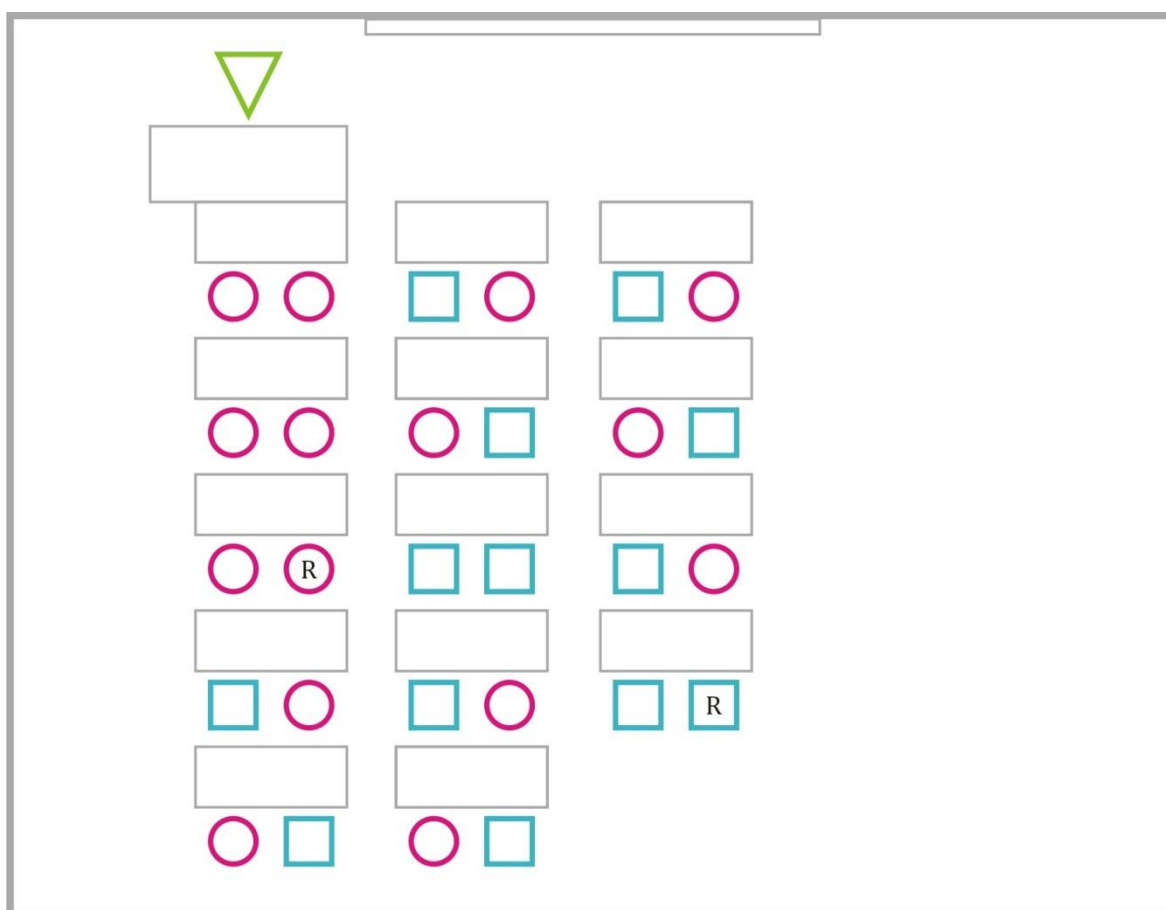
*Ivan, Jiří, Karel a Matěj: „Protože si maluješ.“*

*Filip: „A co, tak si maluju.“*

*Ivan, Jiří, Karel a Matěj: „Malování je pro holky“ (záznam z pozorování, Základní škola Františka Martina Pelcla, 4. 2. 2015).*

Gender se mnohdy výrazně projevuje v zasedacím pořádku. Záleží na třídním učiteli, v jaké míře do zasedacího pořádku zasahuje. Třídní učitelka třetí třídy utváří zasedací pořádek a sestavuje ho tak, aby chlapci seděli i s dívkami (viz obrázek 25 Zasedací pořádek třetí třídy). Tímto způsobem spoluutváří socialitu v rámci školního prostředí. Díky tomu částečně dochází i k hlubšímu sblížení a poznávání žáků opačného pohlaví.<sup>155</sup>

**Obrázek 25 Zasedací pořádek třetí třídy ZŠ Františka Martina Pelcla**



<sup>155</sup> Kaščák a Filagová (2007) ukazují, že děti v mateřské škole se vždy dělí do skupin rozdělených podle pohlaví. Oba autoři během svého výzkumu nezaznamenali vytvoření smíšené skupiny chlapců a dívek. To se ale v průběhu času mění na základní škole a z toho důvodu se domnívám, že by bylo přínosné blíže prozkoumat přechod mezi mateřskou školou a základní školou a sledovat přitom měnící se úlohu sociodemografických kategorií (zejména genderu).

Porovnejme nyní změny v zasedacím pořádku, které nastaly při dvouhodinové výuce výtvarné výchovy. V těchto vyučovacích hodinách není striktně dodržován zasedací pořádek vytvořený učitelkou. Žáci si mohou sami rozhodnout, vedle kterého spolužáka chtějí sedět v lavici. A právě v těchto okamžicích máme možnost zkoumat sociální vzdálenost mezi žáky.

Přestože v předchozích vyučovacích hodinách romská dívka Žaneta seděla se spolužačkou Zuzkou a romský chlapec Kevin se svým spolužákem Jirkou, při hodině výtvarné výchovy je oba spolužáci opustili (Zuzka si přisedla k Monice, Jirka k Patrikovi). Učitelka oznámila dětem, že si můžou sednout, jak chtějí, ale že musí vytvořit dvojice. Nikdo nesmí zůstat sedět sám v lavici. Změny v zasedacím pořádku probíhaly tak, že velká část žáků si začala přisedat. Romské děti ale zůstávaly dál sedět ve své lavici a nikdo si k nim nepřisednul.

Nakonec si Kevin a Žaneta sedli k sobě do lavice, ale až když už všechny ostatní děti měly utvořené dvojice a seděly ve svých lavicích. Tento příklad ukazuje, že když si děti mohou vybrat, s kým chtějí sedět v lavici, tak to romské děti nejsou. Ve třetí třídě Základní školy Františka Martina Pelcla romské děti zastávají marginální pozici v kolektivu dětí. Jsou vytlačovány na okraj, přestože jsem během svého výzkumu nezaznamenal, že by je někdo ze spolužáků slovně urážel či zesměšňoval.

V určitých aspektech romští žáci byli integrováni do kolektivu. V jiných byli spíše vylučováni. Nelze říci, že bych ve třetí třídě zaznamenal jen inkluzi nebo pouze exkluzi. Ve skutečnosti v interakcích bylo možné zaznamenat jak projevy inkluze, tak exkluze. Exkluze jde mnohdy ruku v ruce s inkluzí.<sup>156</sup> Do jisté míry žáky sociálně odděluje i spojuje. Vytváří mezi nimi konflikty, sociální a prostorovou distanci, ale zároveň podporuje vznik nových sociálních pout. Z hlediska sociální interakce ve třetí třídě na Základní škole F. M. Pelcla se romství částečně formuje v procesu exkluze, kdy dochází k sociálnímu sblížení Žanety a Kevina. Ve škole pod vlivem exkluze mají romští žáci k sobě navzájem blíže než k ostatním. V procesu exkluze vznikají vazby, které řada sociálních aktérů (žáků, učitelů, výzkumníků) považuje za etnické. Školní prostředí může vytvářet tlak na romské žáky, který může budovat a posilovat (ale i omezovat) jejich identitu a soudržnost. Sociologický princip formulovaný původně Georgem Simmelem

---

<sup>156</sup> Manuela Barreto a Naomi Ellemers (2009) poukazují, že sociální inkluze může v některých případech paradoxně vzbuzovat u členů minorit pocity sociální exkluze.

a známý jako „Simmelovo pravidlo“ říká, že vnitřní soudržnost skupiny je závislá na síle vnějšího tlaku (Eriksen 2007: 132).

#### **2.10.4 Shrnutí**

Podoba sociálních a interetnických vztahů na Základní škole Františka Martina Pelcla je do velké míry utvářena sociálními vztahy v Pamodřínu a jeho spádových obcích. Vlivy ze školního a mimoškolního světa se prolínají. Sociální a prostorová izolace, s níž se setkáváme v sociálně vyloučených lokalitách, se do jisté míry přenáší i do školní třídy, a naopak. Z tohoto úhlu pohledu se v tomto článku pokouším přispět k etnografii této jemné a na první pohled často skryté dialektiky.

Z výzkumu vyplývá, že výzkumník by měl chápat školu jako svět v pohybu. Sociální vztahy v prostředí základní školy se neustále vyvíjí a mění. Pro výzkumníka je snazší popsat a analyzovat vztah ve školní třídě v synchronní perspektivě. Porozumět jejich proměně v čase a prostoru bývá o poznání složitější.

Analýza každodenních sociálních interakcí dokládá, že v páté třídě Základní školy Františka Martina Pelcla žáci důkladně vnímají odlišnou sociální situaci mezi dvěma romskými chlapci. To má velký vliv na jejich pozici v kolektivu dětí. Jeden z nich je plně začleněný, zatímco druhý je vyčleněný v důsledku špatných a pro děti nevyhovujících podmínek bydlení v sociálně vyloučené lokalitě. Ve třetí třídě je pozice romských žáků odlišná oproti pozici romských žáků z páté třídy. Oba romští žáci jsou vytlačováni svými spolužáky do marginálních pozic, kde se vlivem interakčního procesu postupně sblíží.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA JOSEFA KAJETÁNA TYLA

### **Dynamika sociální vzdálenosti ve speciální třídě**

Základní škola Josefa Kajetána Tyla se nachází v severních Čechách ve městě Šácholan, které je známé sociálním napětím mezi obyvateli a protiromskými demonstracemi z let 2011/2012. Školu navštěvuje 91 žáků, kteří docházejí do šesti tříd v rámci prvního stupně. Na druhý stupeň se žáci přesouvají do ostatních škol v Šácholanu. Školu navštěvuje šest zdravotně postižených žáků, tři žáci s poruchami učení a několik žáků s lehkým mentálním postižením. Jedna část těchto žáků je integrována v běžných třídách, ve kterých pracují podle individuálních vzdělávacích plánů. Druhá dochází do speciální třídy, kde se vyučují žáci podle upraveného vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením (tato speciální třída funguje již sedmnáctým rokem). V budově školy se nachází i mateřská škola. Škola této výhody využívá a realizuje projekty, které se zaměřují na úzkou spolupráci dětí ze základní a mateřské školy. Škola také úzce spolupracuje s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra v Šácholanu. Do budoucna uvažuje o zajištění vyučování pro druhý stupeň a o částečné přeměně na školu Waldorfského typu.

Protiromské demonstrace v roce 2011 a 2012 posílily segregáčnické tendence ve vzdělávací soustavě v Šácholanu a zvýšily společenský tlak na školy.<sup>157</sup> Podstatně méně neromských rodičů zapisuje své děti do Základní školy Josefa Kajetána Tyla a upřednostňuje zápis v jiných základních školách ve městě. „Od demonstrací začali rodiče dávat děti k zápisu na jiné školy i rodiče, kteří bydlí jen pár minut od školy. (...) Za poslední dva roky nenastoupilo k zápisu do naší školy dvacet pět dětí z majority. Ředitelé ostatních základních škol mě informují o počtu žáků, kteří nenastoupili k zápisu

---

<sup>157</sup> Podle výzkumu společnosti SCIO (2013) by se čtyřicet procent žáků základních škol přidalo nebo by podpořilo pochod proti Romům, pokud by se konal v jejich městě.



k nám na spádovou školu. Díky tomu víme přesné číslo“ (ředitel Základní školy Josefa Kajetána Tyla).

Vlivem demonstrací narůstá procentuální podíl romských žáků v Základní škole Josefa Kajetána Tyla a snižuje se podíl žáků neromských. Podíl romských žáků se částečně zvyšuje i tím, že Základní škola Josefa Kajetána Tyla je považována za přátelskou vůči Romům a má dobrý ohlas v místní romské komunitě. Díky tomu romští rodiče většinou preferují Základní školu Josefa Kajetána Tyla. Část romských rodičů sice chtěla dát své děti k zápisu na jiné základní školy ve městě, ale byli v drtivé většině případů odmítnuti. Například jedna romská matka chtěla přihlásit své dítě na základní školu v centru města. Ředitel školy této školy ale odmítnul její dítě přijmout z důvodu plné kapacity (tj. jediný důvod, kdy ředitel může odmítnout přijetí žáka). Avšak řada mých informátorů (mezi něž patří i ředitel Základní školy Josefa Kajetána Tyla) považuje tyto důvody za nepravdivé. Kapacita základní školy v centru města rozhodně není podle nich vyčerpána.

Problém v Šácholanech není ničím novým a překvapujícím. Podobné situace se odehrávají v mnoha městech v České republice. Poukazuje na to například Amnesty International (2015).<sup>158</sup> „Umísťování do škol probíhá v rámci spádových oblastí, kterým jsou přiřazeny konkrétní školy. Pro školy jsou obecně závazné, ale rodiče se mohou rozhodnout pro kteroukoliv školu dle svého výběru. Často se má za to, že segregované vzdělávání vyplývá ze segregace v obytných čtvrtích, ale tak tomu vždy není. Školy ve stejné nebo podobné spádové oblasti se často výrazně liší podílem romských žáků. Mnohem významnější je dopad výběru rodičů. (...) Drtivá většina neromských rodičů vyhledává školy, kde nejsou žádní nebo téměř žádní romští žáci, a své děti ze školy přemístí jinam, pokud jim připadá, že je tam Romů příliš mnoho. Dochází také k tomu, že mnoho romských rodičů, i když v žádném případě ne všichni, raději své děti posílají do „romských škol“, protože mají dojem, že se tam jejich dětem dostane větší pozornosti a budou čelit méně předsudkům ze strany učitelů a spolužáků. Tento fakt společně

---

<sup>158</sup> Podle Amnesty International (2015) romské děti v České republice zažívají v základním vzdělání systematickou a přetrvávající diskriminaci. Zpráva Amnesty International uvádí, že diskriminace v rámci vzdělávacího systému má tři hlavní formy: nadměrné zastoupení romských žáků v základních školách praktických, segregaci Romů v hlavním vzdělávacím proudu a další formy odlišného zacházení ve smíšených běžných školách.

s principem výběru rodičů jistě jednotlivým školám a místním úřadům, které je spravují, boj proti segregaci ztěžuje“ (Amnesty International 2015: 29).<sup>159</sup>

Ředitel Základní školy Josefa Kajetána Tyla přišel s návrhem, aby se všechny základní školy v Šácholanech „podělily“ o romské žáky. Integrace by podle něho dávala větší smysl. S návrhem ovšem nesouhlasili ostatní ředitelé základních škol. Ředitel Základní školy Josefa Kajetána Tyla si neúspěch vysvětluje tím, že ostatní školy se na této podobě integrace nechtějí podílet, protože by to bylo v rozporu s jejich politikou a mohlo by to poškodit jejich renomé. Ostatní základní školy se podle ředitele Základní školy Josefa Kajetána Tyla profilují u veřejnosti jako školy, které na první stupeň Romy neberou.<sup>160</sup>

Protiromské demonstrace pomohly vytvořit konkurenční prostředí mezi školami. Školy v podstatě soutěží o neromské žáky. „Ředitel jiné základní školy otevře dvě první třídy místo jedné, a to s cílem a vědomím toho, že může poškodit naši školu“ (ředitel Základní školy Josefa Kajetána Tyla, 2. 6. 2015).

V Šácholanech probíhají nové tenze a antagonistické vztahy se rozšiřují i na další skupiny obyvatel. Zatímco v roce 2012 se odehrávaly konflikty zejména mezi Romy a chudšími obyvateli města, v současné době konflikty probíhají i mezi Romy a bohatšími obyvateli. V minulých letech totiž došlo ke zrušení ubytovny ve městě a k přestěhování rodin z ubytoven do panelových bytů. Ty se nacházejí poblíž luxusnější čtvrtě s rodinnými domy, kde bydlí obyvatelé s vyšším ekonomickým statusem. A právě těmto lidem se nelíbí přesídlení Romů do panelových bytů. Tento krok je jimi vnímán jako narušení jejich prostoru. Konflikt se tak částečně rozrůstá a vyvolává napětí v oblasti školského vzdělávacího systému. Je zde riziko, že se může přenášet do školy a etnizovat sociální vztahy.

<sup>159</sup> K tématu selekce se vyjadřuje i Česká školní inspekce, která poukazuje na její zvyšující se roli na úrovni základního školství. „Již dnes 11–13 % rodičů vyhledalo pro své děti jinou než spádovou školu, velká většina rodičů souhlasí i nadále s odchody žáků do víceletých gymnázií a pouze necelých 50 % souhlasí se snižováním jejich kapacit“ (Česká školní inspekce 2014a: 46).

<sup>160</sup> V Šácholanech se také nachází jedna speciální základní škola s dominantním zastoupením romských žáků.

### 2.11.1 Jak se žáci setkávají s antipatií části obyvatelstva vůči Romům

Romští žáci ze Základní školy Josefa Kajetána Tyla pocítují negativní atmosféru Šácholanu, zaměřenou proti Romům.<sup>161</sup> Seznamují se s dělením na „my“ a „oni“ v rovině etnické. Setkávají se s negativními sociokulturními obrazy, které popisují Romy v negativním světle. To všechno má vliv na jejich identitární proces (viz níže uvedený příklad).

Ve čtvrtek byla speciální třída spojená s několika žáky ze třetí a čtvrté třídy, kteří nejeli na školní výlet do zoologické zahrady. Celkem bylo ve třídě deset dětí, z toho pět ze speciální třídy. První hodinu si děti pouštěly romské písničky na počítači a přes projektor si je promítaly na promítací plátno. Mezitím třídní učitelka s asistentkami připravovala pro své děti hru „šipkovanou“. Když byla hra připravená a úkoly vymyšlené, jedna z asistentek požádala dva romské chlapce ze čtvrté třídy, zda by s ní nešli připravit hru do města pro ostatní žáky. Chlapci souhlasili a společně s učitelkou vyrazili napřed. Křídou měli malovat šipky, aby ostatní děti věděly, jakým směrem se mají vydat.

Já jsem šel s druhou skupinkou dětí, která plnila úkoly. Postupně jsme všechny vyřešili a došli jsme až do místního parku ve středu města, kde na nás čekala asistentka s dvěma chlapci, kteří si hráli na prolézačkách a houpačkách. Zbylé děti se k dvěma chlapcům připojily a já jsem zůstal s učitelkami na kraji parku na lavičce. Asistentka popisovala, jak probíhala příprava hry a ptala se nás, zda jsme našli všechny úkoly. Chválila oba chlapce, že byli úžasní a že je vzala za odměnu do cukrárny za zmrzlinu.

*Asistentka: „To jsem ale neměla dělat. Vlezli jsme dovnitř do cukrárny a prodavačka na nás koukla jak na vrahy. Víš proč, ne?“*

*Třídní učitelka: „Hm, to je strašný (chvíli pauza). A co děti? Zaregistrovaly to?“*

*Asistentka: „Luděk ne, ten si toho podle mě nevšiml nebo možná už tyhle věci přechází, ale Marian (třívteřinová pauza), Marian si toho všiml. On je hrozně moc citlivej (chvíli pauza). Mě ho bylo tak líto...“ (další krátká pauza).*

*Asistentka: „Kluci byli trochu od křídy, tak se mě zeptali, zda si můžou jít umýt ruce. Řekla jsem jim, ať jdou. Jakmile odešli, tak jsem prodavačce řekla, ať se nebojí, že jim něco koupím, že tu nejsme jen na čumandu.“*

<sup>161</sup> Významná část obyvatelstva Šácholanu má antipatii vůči Romům. Analýza způsobu zobrazování Romů v lokálních severočeských médiích (Multikulturní centrum Praha 2015) poukazuje na korelaci mezi negativním postojem k Romům na straně veřejnosti a obrazem Romů, zobrazovaném v médiích.

*Třídní učitelka: „A co ona na to?“*

*Asistentka: „Ona na to řekla něco v tom smyslu, jakože to jo, to jo, to musíte, to by jinak nešlo.“*

*Asistentka: „Hele já jim koupila tu zmrzlinu a hodně rychle jsme odtamtud vypadli. Už bych tam s nimi znovu nikdy nešla“ (záznam z pozorování, Šácholan, 10. 6. 2015).*

### 2.11.2 Sociální a prostorová vzdálenost v trojtřídní třídě

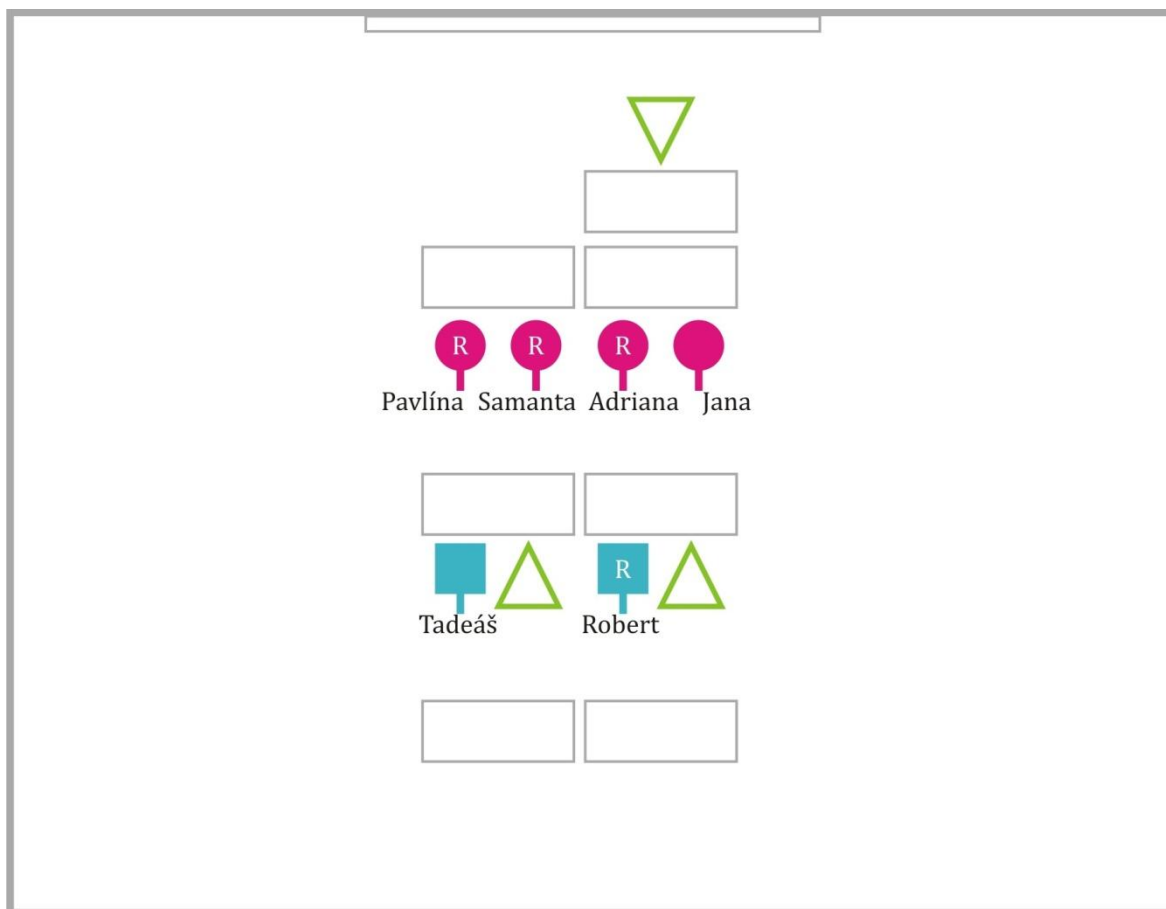
Trojtrídní speciální třída je složena z žáků druhé, třetí a páté třídy, kteří se vyučují podle upraveného vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením. Školní třídu vede třídní učitelka s dvěma asistenty pedagoga.

Speciální třída nevytváří „školu ve škole“. Žákům ze speciální třídy je dáváno najevo, že jsou součástí školy. Mohou se zúčastnit školních výletů s dětmi z jiných školních tříd. Mohou navštěvovat zájmové kroužky i některé vyučovací předměty z ostatních školních tříd (například třetíci ze speciální třídy docházejí na hudební výchovu do třetí třídy). Na Základní škole Josefa Kajetána Tyla dochází k vzájemnému poznávání žáků. Žáci ze speciální třídy jsou v kontaktu s žáky, vyučujícími se podle programu pro školy hlavního vzdělávacího proudu.<sup>162</sup>

Na začátku školního roku speciální třídu navštěvovalo osm dětí. V současné době jich je pouze šest (dva žáci se v průběhu roku odstěhovali). Jedná se o chlapce Tadeáše a Roberta a dívky Pavlínou, Samantu, Adrianu a Janu. Tadeáš chodí do druhé třídy, Robert do páté. Všechny dívky jsou ve třetím ročníku. Čtyři ze šesti dětí jsou označovány jako romské (Robert, Pavlína, Samanta, Adriana). Čtyři dívky sedí v první lavici, ve druhé sedí oba chlapci. Třetí lavice je prázdná (viz obrázek 26 Zasedací pořádek trojtřídní třídy). Ekonomický status žáků je obdobný. Otázka školní úspěšnosti žáků je ve speciální třídě minimalizována.

<sup>162</sup> Z hlediska diskutované transformace speciálního školství se nabízí otázka, zda by nebylo lepší přesunout část speciálních tříd ze základních škol praktických do škol hlavního vzdělávacího proudu tak, jak tomu je v Základní škole Josefa Kajetána Tyla. Tento systém by mohl umožňovat i větší flexibilitu v rámci přechodů žáků ze speciálních tříd do hlavního vzdělávacího proudu. Nadaný žák ze speciální třídy by mohl opustit speciální třídu a s pomocí asistenta pedagoga by se mohl vzdělávat v „běžné“ školní třídě.

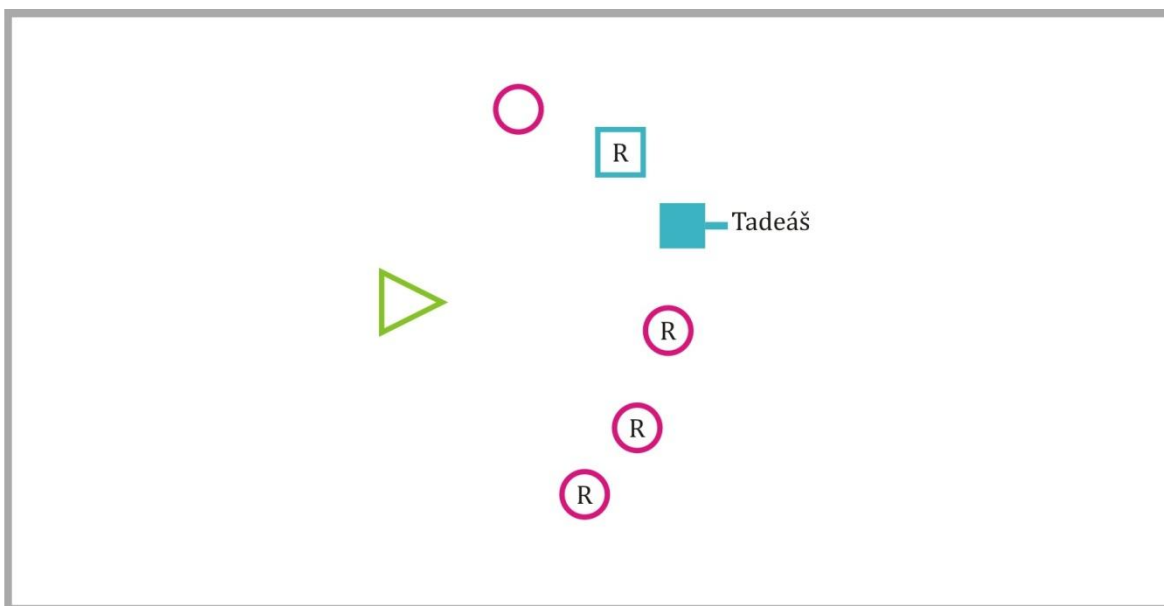
Obrázek 26 Zasedací pořádek trojtřídní třídy



V sociálních interakcích se neustále implicitně i explicitně projevuje sociální vzdálenost mezi dětmi. V průběhu vyučování třídní učitelka často pracuje s dětmi vzadu v učebně na koberci. Během vyučovací hodiny českého jazyka učitelka vyzve žáky, aby se přesunuli na koberec. Tři romské dívky si sednou vedle sebe a vedle nich se posadí romský chlapec Robert. Napravo od Roberta sedí neromská dívka Jana. Tadeáš pracuje samostatně v lavici s asistentkou pedagoga. Podobná situace nastává i během matematiky. Na koberci učitelka žákům zadává příklady (např.  $8 \times 2 = 16$ ). Vypočítá-li žák příklad správně, hodí kostkou a může se posunout se svým autíčkem na závodním okruhu, namalovaném na koberci (koberec je rozdělený do několika částí a v jedné části je závodní okruh). Žáci při matematickém cvičení soutěží, kdo nejrychleji ujede čtyři kola.

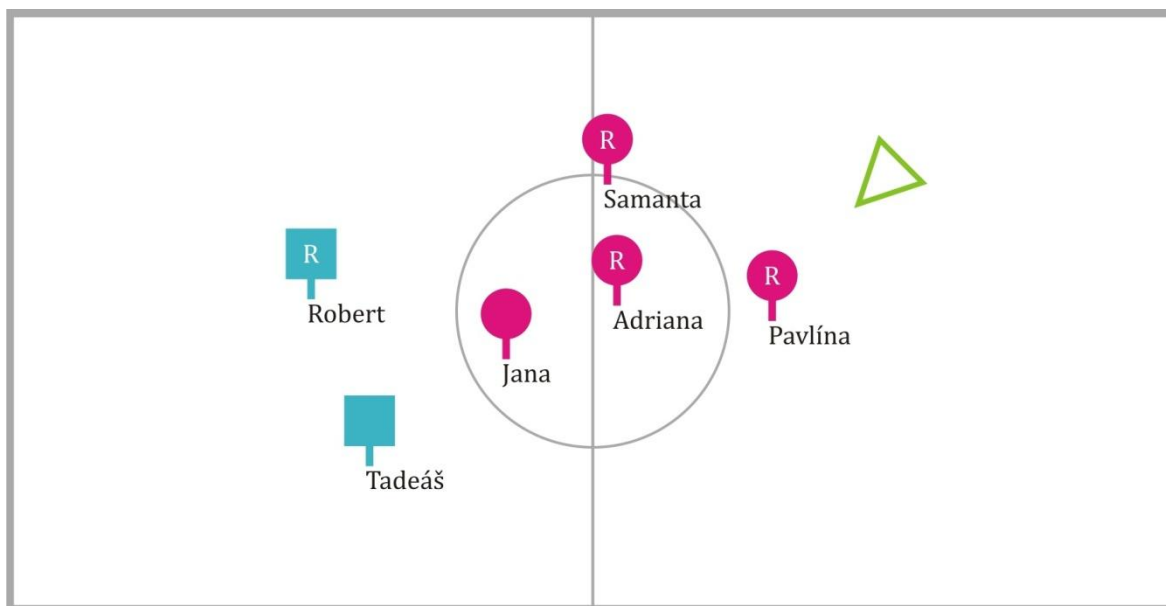
Tentokrát se matematického cvičení účastní i neromský chlapec Tadeáš. Nesedl si vedle neromské dívky, ale k romskému chlapci Robertovi (viz obrázek 27 Výuka na koberci). Pokud si Tadeáš sám může vybrat, vedle koho se posadí, vždy si zvolí Roberta. Z hlediska sociodemografických kategorií je gender pro Tadeáše významnější než etnicita.

Obrázek 27 Výuka na koberci



Pro Roberta je pravděpodobně důležitější věková kategorie. Je nejstarším žákem speciální třídy. Zatímco Tadeáš má kratší sociální vzdálenost k Robertovi, Robert Tadeáše vnímá spíše pouze jako mladšího spolužáka, nikoliv jako nejlepšího kamaráda. Robert si jako žák pátého ročníku hledá spíše stejně staré kamarády z vedlejší školní třídy. O přestávkách většinou odchází na chodbu za stejně starými kamarády a Tadeáše nechává v učebně. Jeho kamarádi z jiných školních tříd za ním nemohou docházet, protože je zakázáno, aby žáci z jiných školních tříd vstupovali do speciální třídy. Tadeáš si o přestávkách hraje sám v lavici (nejčastěji s kostkami a různými stavebnicemi).

Při hezkém počasí chodí žáci na tělesnou výchovu na venkovní hřiště, kde dvakrát oběhnou hřiště, aby se rozešli. Poté mají rozvíčku. Samy přiběhnou k učitelce a stoupnou si před ní tak, jak chtějí. Samy si určují prostorovou vzdálenost, která se do velké míry shoduje se sociální. Tři romské dívky jsou nejbliže u sebe. O trochu dál je neromská dívka Jana, která zároveň je poměrně blízko u Roberta. Nejbliže k Robertovi stojí ale Tadeáš (viz obrázek 28 Tělesná výchova na venkovním hřišti).

**Obrázek 28** Tělesná výchova na venkovním hřišti

Romské dívky tráví přestávky většinou společně a tvoří nerozlučnou trojici. Často hrají například hru „na babu“. Jana většinou sedí sama v lavici. Často je také poblíž učitelky a jen občas si hraje s ostatními dívkami. Během svého výzkumu jsem nezaznamenal, že by si o přestávce společně hráli chlapci s dívkami.

Dělicí linie ve speciální třídě probíhá převážně mezi etnicitou, gendrem a věkem. Nicméně hranice na základě věku i hranice etnické a genderové jsou denně překračovány. Jsou propustné, nikoliv neprodyšně uzavřené. Přesto je třeba výše uvedené kategorie vnímat tak, jak to naznačila Lucie Jarkovská ve svém článku „Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností“ (Jarkovská 2009): „Kategorie jako věk, gender či etnicita jsou ve společnosti, stejně tak i v pedagogickém procesu, osami, kolem nichž se strukturují sociální nerovnosti“ (Jarkovská 2009: 32).

### 2.11.3 Shrnutí

Demonstrace zaměřené proti Romům z let 2011 a 2012 mají přímý dopad na vzdělávací soustavu v Šácholanu. Nejenom částečně zvýšily její selektivnost, ale do jisté míry mohly i etizovat sociální vztahy ve městě a základní škole. Výzkum naznačuje, že vnímání etnicity a etnických rozdílů v kontextu vzdělávacího systému nabývá na významu. Etnické hranice byly ve školním prostředí posíleny a pravděpodobně i svým způsobem nově (re)konstruovány.

## ZÁKLADNÍ ŠKOLA KARLA HYNKA MÁCHY

### **„Naše učitelka nás naučila vytvářet skupinky rovnoměrně“: inkluze v každodenních interakcích**

Základní škola Karla Hynka Máchy se nachází v obci Buková v pohraničním regionu s vysokou nezaměstnaností a migrací. V obci žije přibližně 1500 obyvatel a v jejím okolí se nachází několik sociálně vyloučených lokalit, ve kterých žije blíže nespecifikovaný počet obyvatel. Tato škola je držitelem titulu „Férová škola“ a je školou inkluzivního typu.<sup>163</sup> Již řadu let se snaží vzdělávat všechny žáky pohromadě. Mezi 210 žáky, kteří školu navštěvují, je řada dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, ze sociálně znevýhodněných rodin, s rozmanitým rodinným zázemím, nadáním a dokonce i s poruchou autistického spektra.

Základní škola Karla Hynka Máchy má jasně formulované vize, cíle a ideály (včetně cest k jejich dosažení), které vedení proklamuje a za nimiž si stojí, nehledě na kritiku, která se občas ze strany veřejnosti ozývá. Základní škola úzce spolupracuje s místní komunitou. Snaží se získat podporu veřejnosti a překonat nedůvěru části veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání.<sup>164</sup> Usiluje o vytvoření přátelské prostředí pro všechny žáky. Klade důraz na primární prevenci a předcházení konfliktům.

---

<sup>163</sup> Jak lze rozeznat inkluzivní prostředí? Návod nabízí například Monika Tannenbergerová (2016: 41–58).

<sup>164</sup> Podle reprezentativního sociologického šetření, realizovaného EDUin o.p.s. v roce 2013, 80 % populace vyhovuje oddělování dětí do různých vzdělávacích proudů (EDUin, o.p.s., Perfect Crowd 2013). Společná škola pro všechny děti má nižší míru podporu, což je podle výsledků stejného průzkumu zapříčiněno tím, že velká část veřejnosti nevěří, že by stát uměl zorganizovat kvalitní vyučování pro všechny děti v jedné škole (EDUin, o.p.s., Perfect Crowd 2013). Oproti tomu sociologická šetření v letech 2015 a 2016 přinášela zprávy, že česká společnost začíná být více nakloněna myšlenkám inkluzivního vzdělávání. Například podle reprezentativního šetření agentury IPSOS pro Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání o názorech české veřejnosti na společné vzdělávání dětí s různými vzdělávacími potřebami si 57 % české populace myslí, že inkluze je správná (blíže ČOSIV 2015). Postoje české veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání zkoumá také Karel Pančocha a Helena Vaďurová (2016), kteří se na základě svého šetření domnívají, že česká společnost zastává k inkluzi spíše rezervovaný postoj.



To neznamena, že by se na Základní škole Karla Hynka Máchy konflikty neobjevovaly. Konflikty zde přirozeně vznikají, ale oproti jiným školám je jim věnována větší pozornost ze strany vedení a pedagogického sboru. Škola například začíná den tzv. „třídní patnáctiminutovkou“. Každý běžný vyučovací den začíná čtvrt hodinovým setkáním třídních učitelů se svými žáky, které má vést k upevnění vztahu učitelem a žákem a zároveň být preventivním opatřením proti všem možným nepříjemnostem školního života.

Základní škola Karla Hynka Máchy se prezentuje navenek jako škola, která neškatulkuje žáky na „úspěšné“ a „neúspěšné“.<sup>165</sup> Maximálně zdůrazňuje myšlenku, že každý žák by se měl snažit dosáhnout svého maxima a že každý žák může být úspěšný. Na jednu stranu v porovnání s jinými školami, které jsem navštívil, se jim tyto myšlenky do velké míry daří uplatňovat v praxi, což má samozřejmě velký dopad na sociální vztahy v kolektivu dětí. Na druhou stranu se část pedagogického sboru s uvedenými myšlenkami neidentifikuje. Podle „opozičních“ učitelů je zvolený přístup školy demotivující (vzdělanostní úroveň se snižuje a žáci se nemusí příliš snažit, aby na stanovenou laťku dosáhli). Z každého žáka se nedostává maximum a individuální plán je mnohým dětem přiřazován zcela zbytečně.

Uvnitř pedagogického sboru Základní školy Karla Hynka Máchy dochází ke skryté i přímé rezistenci vůči vedení a k interpersonálním a ideovým konfliktům, jež ovlivňují celý edukační proces a vzájemnou spolupráci mezi učiteli.<sup>166</sup> V průběhu mého výzkumu jsem si všimnul, že část pedagogů podezřívá asistenty, že na ně donášejí (ředitel základní školy tohle tvrzení popírá). Následkem toho se rozhořel konflikt, který měl neblahý vliv na kooperativnost mezi pedagogy a asistenty pedagoga.<sup>167</sup>

A jak se tento konflikt mezi pedagogy a asistenty pedagoga projevoval v praxi? Dvě školní třídy měly jet společně na školní výlet do zoologické zahrady. Třídní učitelky obou tříd ale nechtěly jet na tento výlet s asistenty pedagoga, a to jak kvůli výše uvedenému podezření z donášení, tak implicitně i kvůli tomu, že nechtěly, aby se výletu zúčastnili žáci s potřebou vyšších podpůrných opatření. Ředitel řešil tento vzniklý konflikt

<sup>165</sup> Diskuze o tom, kdo je a není úspěšný, úzce souvisí s konceptem sociální inkluze a exkluze. Institucionální mechanismy, dělící žáky na úspěšné a neúspěšné, mohou podle mého názoru přispívat k sociální roztržce mezi žáky.

<sup>166</sup> Blíže o spolupráci mezi učiteli a řediteli viz Josef Lukas (2009). Více o skryté a přímé rezistenci viz Horská (2009: 49–50).

<sup>167</sup> V této souvislosti je zajímavé, že v průběhu mého výzkumu jsem pojal podezření, že část pedagogů byla přede mnou velmi opatrná a vnímala mě jako “instrument of top management” (Bryman 2012: 408).

a rozhodl, že je nemyslitelné, aby část žáků byla tímto způsobem vyčleněna z kolektivu (žáci s potřebou vyšších podpůrných opatření by nemohli jet na výlet bez pomoci asistenta). Akce tedy měla pokračovat jak za účasti asistentů, tak všech žáků. Nicméně dvě třídní učitelky bez vědomí ředitele napsaly textové zprávy všem rodičům, že se vybrané peníze za výlet vrací, protože ředitel školní výlet zrušil. Ředitel jejich jednání označil za cílené podkopávání jeho pozice a oslabování autority.

Tyto informace zde předkládám nejenom proto, abych představil Základní školu Karla Hynka Máchy a poukázal na určitý rozpor uvnitř pedagogického sboru, ale abych i zdůraznil, že z hlediska metodologie je zcela zásadní „nepapouškovat“ to, jak se škola prezentuje navenek (např. na internetových stránkách školy, ve školských oficiálních dokumentech). Výzkumník musí zejména kriticky reflektovat to, jak škola funguje v každodenní realitě.

### 2.12.1 Sociální inkluze ve druhé třídě

*Sociální inkluzi lépe porozumíme, máme-li (analytickou) zkušenost se sociální exkluzí. Moje zkušenost s exkluzivním prostředím mi pomáhala uvědomovat si prostředí inkluzivní. Myslím si, že tedy v tomto smyslu je podstatné uvědomit si to, co tvrdí Goerge Lakoff (2006: 137): „Naše zkušenost vidění může být do velké míry závislá na tom, co víme o tom, na co se díváme.“*

Druhou třídu Základní školy Karla Hynka Máchy navštěvuje deset dívek a šest chlapců. Mezi šestnácti dětmi jsou tři romské dívky a jeden romský chlapec. Při svém výzkumu jsem dospěl k jednoznačnému názoru, že ve druhé třídě jsou romští žáci z hlediska každodenních sociálních a symbolických interakcí plně začleněni do kolektivu dětí. Během prováděného výzkumu byla sociální inkluze rozpoznatelná a z mého pohledu čitelná v každodenních rutinních interakcích.

Ve své práci jsem se většinou snažil podpořit výsledky mého výzkumu vybranými příklady z terénního výzkumu. V rámci takto zvolené strategie jsem byl ale nucen vypořádat se s některými obtížemi, které se týkaly hlavně uvedení a nastínění etnografických příkladů, ze kterých jsem vyvozoval své závěry o sociální inkluzi. Připadalo mi, že většina příkladů může působit (na čtenáře) zcela triviálně, rutinně a „obyčejně“. Své závěry vyvozují z dlouhodobého pozorování, v rámci kterého zaznamenám a analyzuji desítky příkladů. Jeden příklad nic nevyovídá a sám o sobě je lehce napadnutelný. Na druhou stranu v disertační práci je prostor pro prezentaci mého terénního deníku značně omezený. Díky těmto myšlenkám jsem si začal pokládat

následující otázky: Jakým způsobem by měl antropolog prezentovat své výsledky etnografického výzkumu? Do jaké míry lze výsledky výzkumu oddělit od informací, z nichž jsou výsledky výzkumu odvozeny? Jak velký počet informací by měl výzkumník v kvalifikační práci předkládat, aby výsledky výzkumu byly věrohodné? Jeden příklad je evidentně málo, ale kolik příkladů je dostačujících? Jak máme prezentovat jevy, které se čtenářům mohou zdát triviální a zcela rutinní?

Níže předkládám vybrané a v interakci stále se opakující příklady, na nichž se pokusím vysvětlit, jak fungují sociální vztahy ve druhé třídě Základní školy Karla Hynka Máchy. Ještě dříve než přistoupím k výkladu, musím předeslat, aby čtenář při pročítání jednotlivých příkladů věnoval velkou pozornost grafickým schémátům, která poukazují na rozmístování žáků v prostoru školní třídy. Z hlediska teorie chci zároveň předeslat, že v níže uvedených příkladech a následné analýze se opírám o koncept sociální distance. Tento koncept chápu jako interakční přístup, který zkoumá blízkost v interakcích a který mapuje to, co posiluje a redukuje rozdíly v sociální vzdálenosti mezi jednotlivými žáky.<sup>168</sup> Vycházím přitom výhradně z pozorování, nikoliv z Bogardusovy škály sociální distance (Bogardus 1925, 1933, 1959).<sup>169</sup> „Sociální distance vyjadřují relační perspektivu nerovností. Ve své odlišnosti nejsme totiž toliko jiní, vždy se lišíme od něčeho či někoho, proto předem nedefinujeme hierarchicky uspořádané skupiny, například pomocí určitého třídního schématu, ale sledujeme vzorce vzájemných vztahů mezi lidmi, které samy o sobě určují povahu stratifikace“ (Šafr 2008: 12).

Z hlediska analýzy sociálních interakcí ve školním prostředí si uvědomuji, že sociální vzdálenost může být krátká, anebo dlouhá, a že se může odehrávat jak v rovině vertikální, tak v horizontální. Rovněž si uvědomuji další dva základní předpoklady, které přejímá Šafr ze Steinbachové (2004: 12): za první, sociální vzdálenost (někdy označovaná též jako mentální) se často prolíná a koreluje se vzdáleností fyzickou (geografická distance); za druhé, sociální vzdálenost může existovat navzdory malé fyzické vzdálenosti.

<sup>168</sup> Relační a interakční přístup či sociálně-distanční-interakční přístupy uceleně představuje Jiří Šafr (2008), který zároveň dokládá, v čem se tento přístup liší oproti běžné sociologické analýze (zájem o sociální relace a interakce místo sledování vlastností jednotlivých individuí).

<sup>169</sup> S koncepty a typy sociálních distancí nás blíže seznamuje taktéž Šafr (2008: 12–45).

## Přátelství mezi romskými a neromskými žáky

Žáci druhé třídy měli kamarády mezi romskými i neromskými dětmi. O vyučovacích hodinách i o přestávkách nevytvářeli skupiny romské nebo neromské. Mezi dětmi panovala přátelská atmosféra a zdálo se, že děti žijí ve vzájemné symbióze. Svůj podíl na tom zajisté má třídní učitelka, která tahá za nitky a spektakulárně zmenšuje délku sociální vzdálenosti mezi romskými a neromskými žáky. Posiluje soudržnost školního kolektivu a nabádá žáky k smířlivějším postojům vůči žákům s horšími studijními výsledky. Učí žáky toleranci, která se v konečném důsledku nevztahuje pouze na žáky méně nadané, nýbrž i na žáky, kteří jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní.

*Při matematice učitelka připravuje pro žáky soutěž „vyřazko“. Děti vytvářejí dvojice a učitelka jim zadává příklady (například  $6 \times 4$ ). Postupuje vždy jen ten z dvojice, který jako první vypočítá správně příklad (žák, který prohraje, je vyřazen a odchází si sednout do lavice). Romská dívka se umísťuje na druhém místě, za které je odměněna třemi bonbóny. Jeden si ponechává a o zbylé dva se dělí se svými kamarádkami. Jeden bonbón dostává romská dívka z přední lavice a druhý neromská dívka ze třetí lavice uprostřed (záznam z pozorování, matematika, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 10. 5. 2016).*

*Romský chlapec se kamarádí s chlapcem ze zadní lavice. Při matematice žáci samostatně počítají cvičení číslo tři. Jakmile chlapec ze zadní lavice je hotov s příkladem, táže se učitelky, zda si může jít sednout k romskému spolužákovi a společně s ním počítat následující cvičení číslo čtyři. Učitelka souhlasí (záznam z pozorování, matematika, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 5. 5. 2016).*

*Během vyučovací hodiny českého jazyka je romská dívka ze zadní lavice vyvolána k tabuli. Má doplnit písmeno B nebo P ze závorky u spojení „ZU\_(B/P)“. Dívka správně doplňuje písmeno B. Učitelka reaguje na její doplnění a ptá se dívky, z jakého důvodu napsala písmeno B. Dívka vysvětluje příklad následovně: „Zuby, slyšíme B a píšeme B.“ Učitelka souhlasí a dodává, že si může jít sednout. Dívka neodchází nejkratší cestou přímo do své lavice, ale oklikou. Po cestě si plácne s romskými dívkami v přední lavici vpravo (záznam z pozorování, český jazyk, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 11. 5. 2016).*

## Vliv třídní učitelky na interakční kulturu v kolektivu dětí

„Inkluze velmi závisí na pozitivním přístupu učitelů a jejich profesionálních dovednostech“ (Rýdl 2011: 316). Třídní učitelka druhé třídy má významný vliv na utváření pozitivního sociálního klimatu školní třídy a zavádí nepsaná pravidla interakce, která výrazně ovlivňují interakční kulturu v kolektivu dětí. Podsouvá dětem inkluzivní myšlenky a vzdělává žáky společně, aniž by to podle mého i jejího názoru znamenalo snížení vzdělávací úrovně.<sup>170</sup> Učí žáky, co je správné a nesprávné, přičemž do první kategorie víceméně spadají myšlenky inkluze a do druhé kategorie myšlenky exkluze.<sup>171</sup> Cíleně a opakovaně vytváří sociální skupinky žáků tak, aby byly rovnoměrně rozloženy z hlediska genderu, etnicity a školní úspěšnosti.<sup>172</sup> Její důraz na rovnoměrné rozložení je vidět při práci ve skupinkách o vyučovacích hodinách.

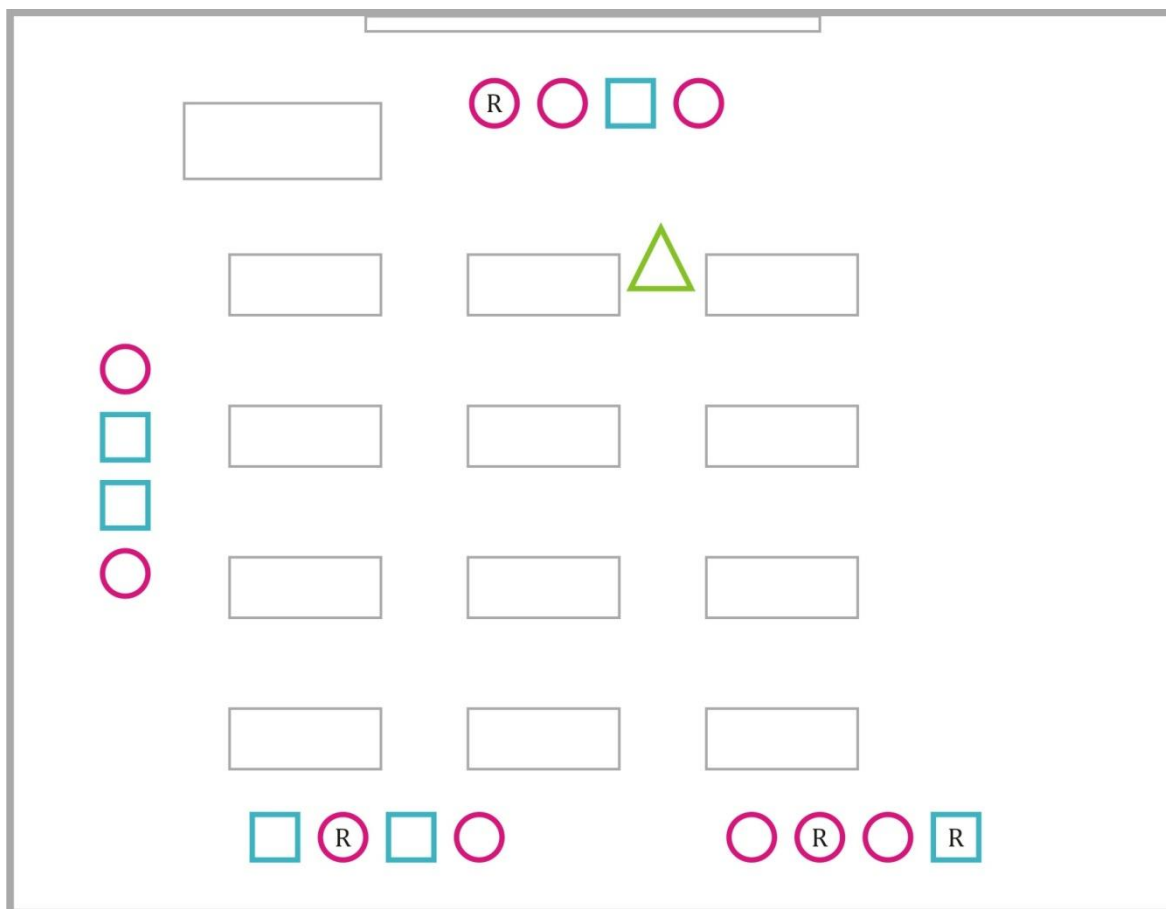
*O vyučovací hodině českého jazyka třídní učitelka rozdělí žáky do čtyř skupin a následně jim rozdá psací tabule (viz obrázek 29 Český jazyk a rozdělení žáků podle učitelky). Žáci mají napsat slova, která jim učitelka přednese. Jejich úkolem je, aby je napsali všechny správně. Učitelka diktuje slova: „mrkev, oříšek, zelenina, židle, keř.“ Žáci si zapisují slova křídou na svoji tabuli (záznam z pozorování, matematika, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 13. 5. 2016).*

<sup>170</sup> Inkluzi ve vzdělávání přibližuje například Monika Tannenbergerová (2016) či Tony Booth a Mel Ainscow (2007), sociální klima školní třídy Jiří Mareš (1998).

<sup>171</sup> Třídní učitelka usměrňuje sociální interakci žáků nejenom svým jednáním o vyučovacích hodinách, ale i stanovením zasedacího pořádku a jasných nepsaných pravidel, jež usměrňují chování žáků. Mezi nepsaná pravidla patří například zákaz jakéhokoliv posmívání se spolužákům: Při matematice učitelka zadává Kateřině příklad „19 - 4“. Kateřina odpoví, že „19 - 4 = 16“. Jeden spolužák se lehce zasmál. Učitelka se na něj obrátila slovy: „Neposmívej se, ty bys brečel, kdyby se ti někdo posmíval. Běž a omluv se Kateřině.“ Chlapec vstal ze svého místa a za přihlížení celé třídy se jí omluvil.

<sup>172</sup> Hájková a Strnadová (2010: 64) vymezují principy inkluzivního pedagoga z hlediska heterogenity pohlaví a genderových aspektů inkluze: „Inkluzivní pedagog přistupuje ke každému žákovi bez ohledu na všeobecná očekávání, která jsou spojována s projevy pohlavních rozdílností. Jeho gendrově otevřený a korektní přístup se projevuje jak v bezprostřední komunikaci s nimi, tak i v zadávání školních úkolů a jejich hodnocení Hájková a Strnadová.“

Obrázek 29 Český jazyk a rozdělení žáků podle učitelky

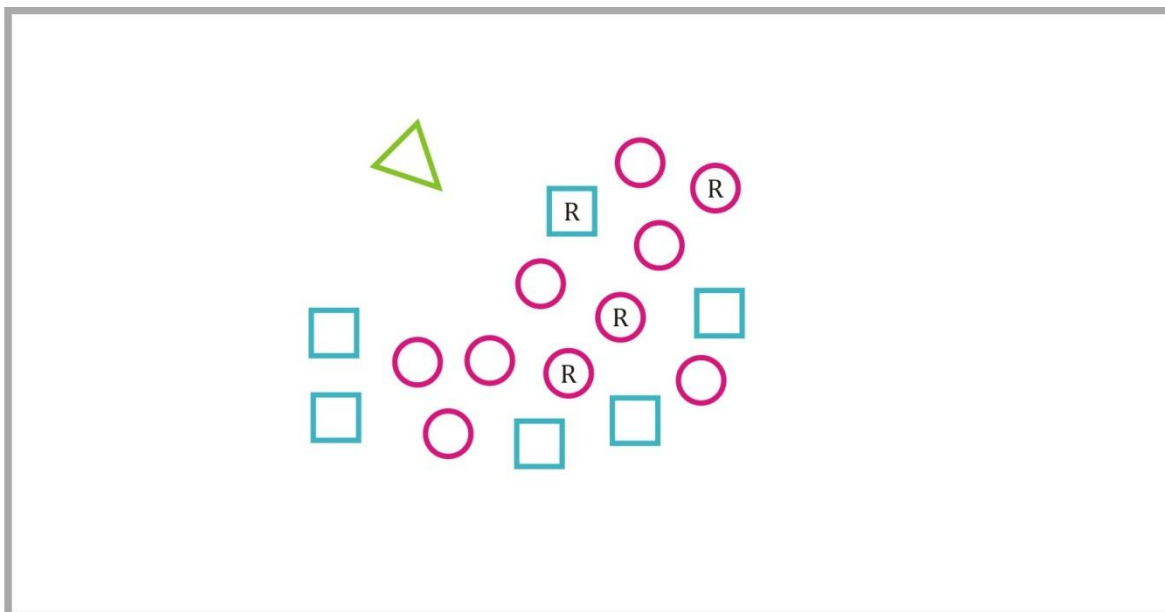


### Rozmíst'ování žáků v prostoru školní třídy

Analýza sociálních a interetnických vztahů v první třídě Základní školy K. H. Máchy ukazuje, že mezi romskými a neromskými dětmi je krátká prostorová i fyzická vzdálenost. Během svého výzkumu jsem nezaznamenal nebo se mi přinejmenším nepodařilo zaznamenat větší sociální vzdálenost mezi těmito dětmi, která by se projevovala v sociální interakci (viz níže uvedené příklady a schémata).

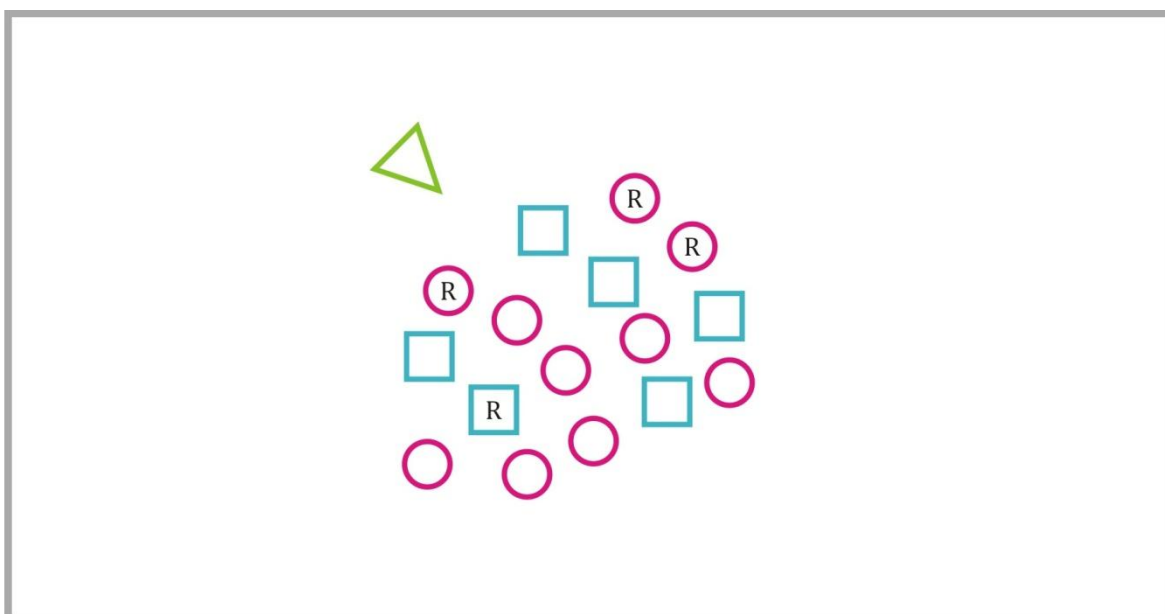
*O vyučovací hodině českého jazyka žáci míří na koberec a rozmisťují se tak, jak je vyobrazeno na níže uvedeném obrázku. Učitelka jim předčítá pohádku... (záznam z pozorování, matematika, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 6. 5. 2016).*

Obrázek 30 Pohádka na koberci



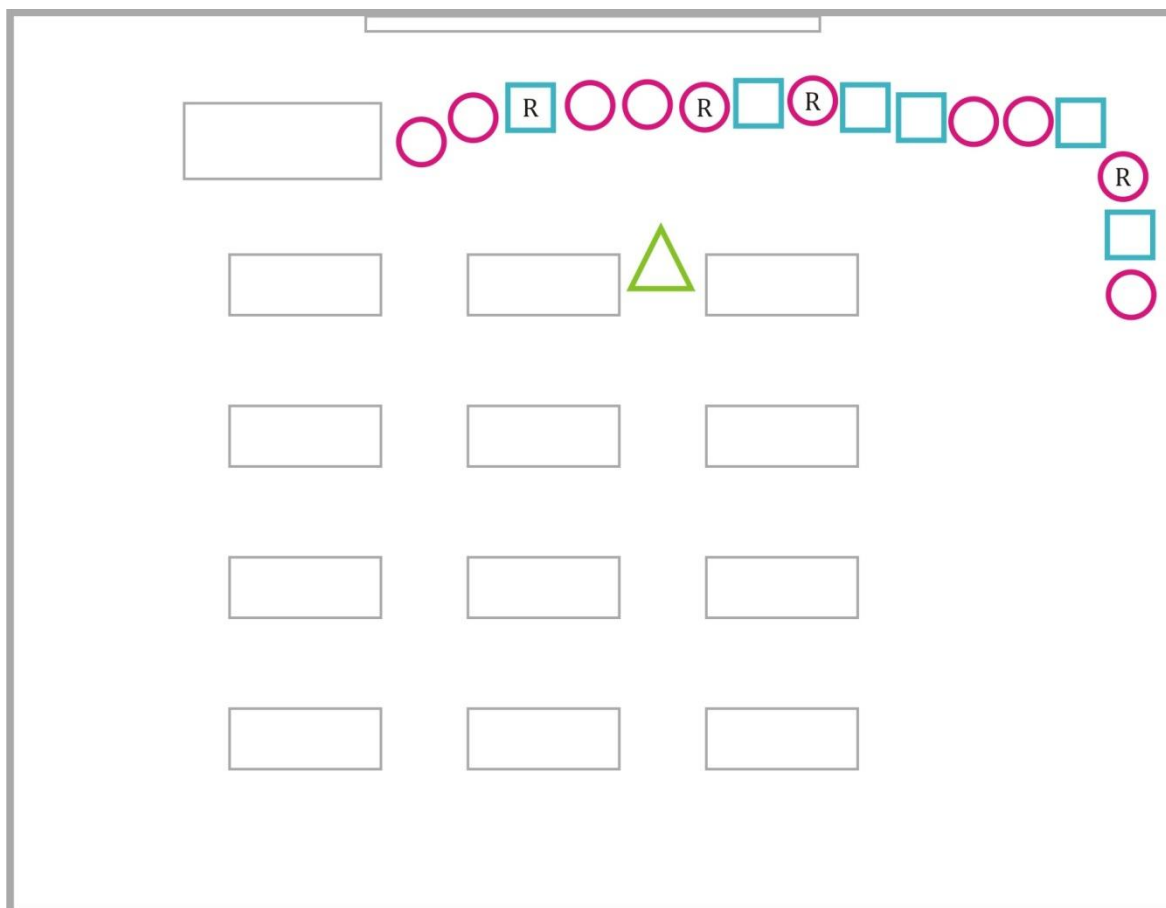
*Během matematiky učitelka oznamuje dětem, aby si šly sednout na koberec a poslouchaly čísla, která budou chybět v číselné řadě (viz rozmístění žáků na koberci, vyobrazené na obrázku 31 Matematika a číselná řada). Učitelka diktuje čísla „11 12 14 15 16 17 19 20“ a děti přicházejí na to, že v řadě chybí čísla „13 a 18“ (záznam z pozorování, matematika, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 9. 5. 2016).*

Obrázek 31 Matematika a číselná řada



O vyučovací hodině českého jazyka si děti mají vzít psací tabule, najít si místo na zemi na podlaze a psát malá a velká písmena, která jim učitelka bude diktovat. Děti vytváří řadu napravo od stolu třídní učitelky (viz obrázek 32 Český jazyk a psací tabule). Píší velké a, velké v, malé l, malé y, malé b a velké r. Učitelka kontroluje, zda děti písmena zapsaly správně (záznam z pozorování, matematika, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 11. 5. 2016).

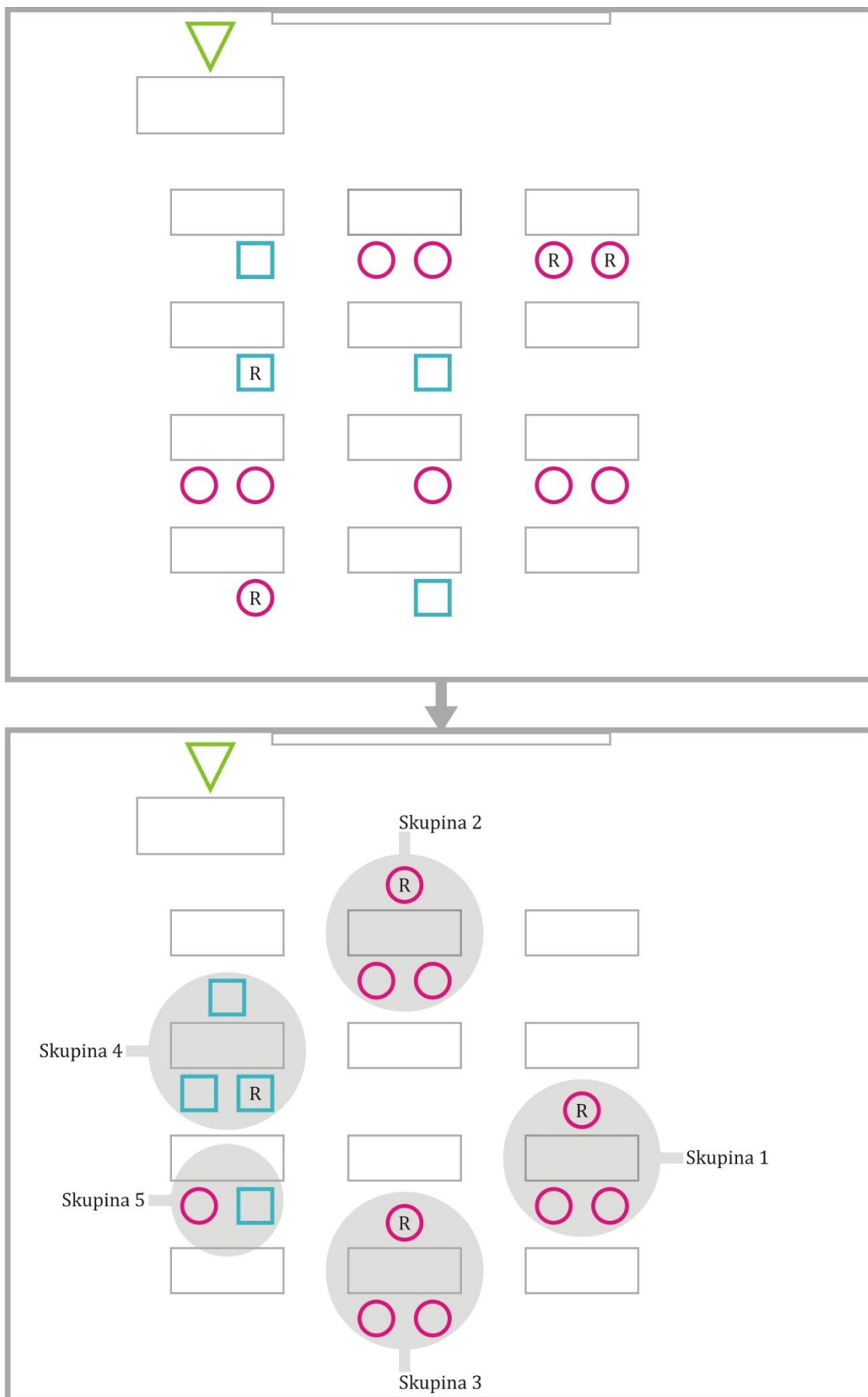
Obrázek 32 Český jazyk a psací tabule



Během vyučovací hodiny českého jazyka děti na žádost učitelky vytvářejí trojice a jednu dvojici (viz obrázek 33 zasedací pořádek a vytváření sociálních skupin při vyučovací hodině českého jazyka). V rámci přiděleného cvičení vyhledávají ve skupině slova, která jim zadala učitelka (např. dědeček, naběračka apod.). Dva neromští chlapci míří za romským chlapcem a vytváří tříčlennou skupinu. Romské dívky z přední lavice utváří skupiny s neromskými spolužačkami (záznam z pozorování, český jazyk, druhá třída Základní školy Karla Hynka Máchy, 4. 5. 2016).



Obrázek 33 Zasedací pořádek a formování skupin o vyučovací hodině českého jazyka



## **Inkluzivní principy třídní učitelky a školního kolektivu**

Během svého výzkumu jsem dospěl k názoru, že děti z druhé třídy si osvojily přístup třídní učitelky a denně ho aplikují o vyučovacích hodinách a přestávkách. Ve většině školních tříd na základních školách, které jsem navštívil, naleznete rozdíly v tom, když skupiny vytváří učitelka a když je vytváří sami žáci. Nicméně v druhé třídě panuje shoda mezi učitelkou a žáky. Třídní učitelka i žáci vytváří skupiny naprosto podobně. Princip, podle kterého učitelka vytváří skupiny, je totožný s tím, podle kterého žáci vytváří skupiny. Třídní učitelka často pracuje s dětmi skupinově formou různých zábavných her, ve kterých se děti samy rovnoměrně rozmisťují. Žáci sami v prostoru své školní třídy nevytváří skupiny dívčí a chlapecké, romské a neromské, vzdělanostně úspěšné a neúspěšné, nýbrž skupiny, na nichž je rovnoměrné uspořádání patrné. Z mého pohledu je druhá třída v tomto ohledu typickou ukázkou inkluzivní školní třídy. Školní třída je vedená vynikající třídní učitelkou, která přesvědčivě dokazuje, že ze sociálního hlediska je možné vzdělávat spolu žáky z různých sociálních, etnických, ekonomických a vzdělanostních skupin.

V jakých souvislostech je možné chápat výše uvedené výsledky? Myslím si, že převládá pět dominantních oblastí: role pedagoga v inkluzivním vzdělávání a v budování sociálního klimatu školní třídy, vyjednávání významu etnicity ve školním prostředí, otázka rovnosti, žákovské diverzity a kvality ve vzdělávání.<sup>173</sup> Výsledky mého výzkumu ukazují, že role pedagoga je klíčová pro utváření sociálního klimatu školní třídy. Tyto výsledky plně korespondují s informacemi, které podávají další výzkumníci (za všechny např. Hájková a Strnadová 2010: 65). Z výzkumu dále vyplývá, že učitelka má významný vliv na vyjednávání významu etnicity ve školním prostředí – blíže k vyjednávání významu etnicity ve škole (Kašparová, Suralová 2014) či na území obce (Abu Ghosh 2010). Přístup třídní učitelky druhé třídy Základní školy Karla Hynka Máchy do jisté míry také souvisí s aspektem rovnosti, o kterém pojednává Moree a Janská (2008: 82): „Jde o to, zda se pedagog k dětem chová tak, aby rovnost demonstroval nebo zda nerovnost vytváří už v základu samotných interakcí.“ Obecněji je možné výsledky výzkumu vnímat jako střípky do debaty, která se týká tématu žákovské diverzity na jedné straně a kvality vzdělávání na straně druhé (blíže Kasíková, Straková 2011). Rovněž je možné se dívat na text jako na

<sup>173</sup> Blíže k pohledu pedagoga na inkluzi viz Kaleja (2015: 65–69) a k roli pedagoga v inkluzivním vzdělávání viz Kaleja, Adamus, Mühlpachr, Zezulková (2015: 21–25).

ukázku jednoho z možných způsobů, jakými lze zacházet s rozmanitostí žákovské populace v základním vzdělávání.<sup>174</sup>

### 2.12.2 „Ne etnicita, ale obezita“: sociální vyloučení v páté třídě

*„Kdo je členem skupiny a kdo ne, ovšem není vždy zřejmé, stejně jako není vždy jasné, které typy skupin jsou důležité, a které nikoli. Předpokládat a priori, že etnické příslušnosti jsou důležitější než ostatní, prostě není možné“ (Eriksen 2012: 284).*

Základní inkluzivní škola Karla Hynka Máchy deetnizuje interetnické vztahy v kolektivu dětí. Vedení školy společně s pedagogickým sborem svým přístupem a politikou zmenšuje prostor pro aktivizaci etnicity. Etnicita je ve školním prostředí odsouvána na okraj. Nicméně do popředí se dostávají další faktory, které v určitých chvílích pomáhají vytvářet třecí plochy v kolektivu dětí.

Pátou třídu Základní školy Karla Hynka Máchy navštěvuje čtrnáct žáků<sup>175</sup>. Mezi nimi je jedna romská dívka. Z výsledků výzkumu vyplývá, že ve školní třídě nedochází k sociálnímu vyčleňování této romské dívky. Naopak přes velkou snahu třídního učitele je z kolektivu vyčleňován neromský žák Mirek.

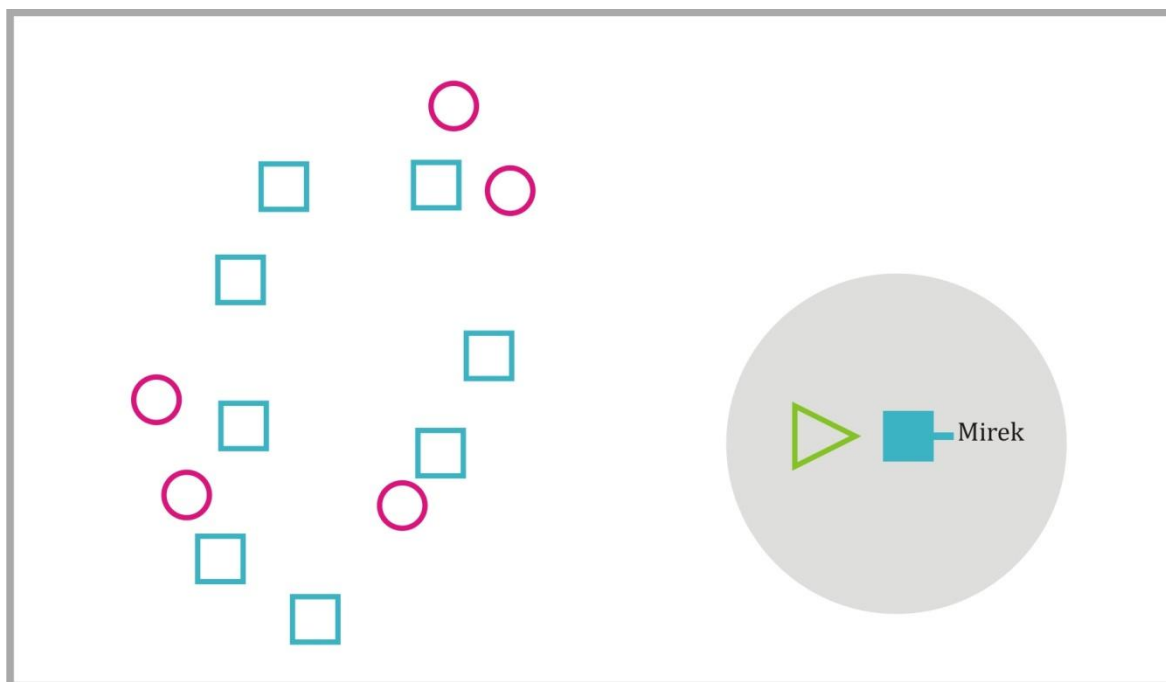
Mirek se nejvíce od ostatních spolužáků odlišuje tím, že je obézní. Kromě toho má individuální vzdělávací plán a výrazné problémy s učivem. V některých předmětech spolupracuje s přiděleným asistentem pedagoga, jehož přítomnost ve třídě je velmi důležitá, neboť spolužáci se chovají k Mirkovi odlišně v jeho nepřítomnosti. Spolužáci si nedovolí urážet a zesměšňovat Mirka v přítomnosti asistenta. Asistent utváří okolo Mirka symbolickou hranici, která v konečném důsledku pomáhá vytvářet „třídu ve třídě“ (viz obrázek 34 „Třída ve třídě“).<sup>176</sup>

<sup>174</sup> K tématu zacházení s rozmanitostí žákovské populace viz Kasíková, Straková (2011).

<sup>175</sup> Ještě před pár lety školní třídu navštěvovalo 27 dětí. „Některé děti odcházely, jiné přicházely, část zůstávala“ (třídní učitel páté třídy, 35 let, Základní škola Karla Hynka Máchy).

<sup>176</sup> Upozorňuji čtenáře, že na tomto příkladě poukazuji pouze na méně viditelné sociální důsledky, které může mít (za určitých podmínek) přítomnost asistenta pedagoga ve školní třídě. V žádném případě tento příklad nezpochybňuje práci asistentů pedagoga a jejich přínos v oblasti edukace – přínos (i úskalí) práce asistenta pedagoga předkládá např. Uzlová (2010).

Obrázek 34 „Třída ve třídě“

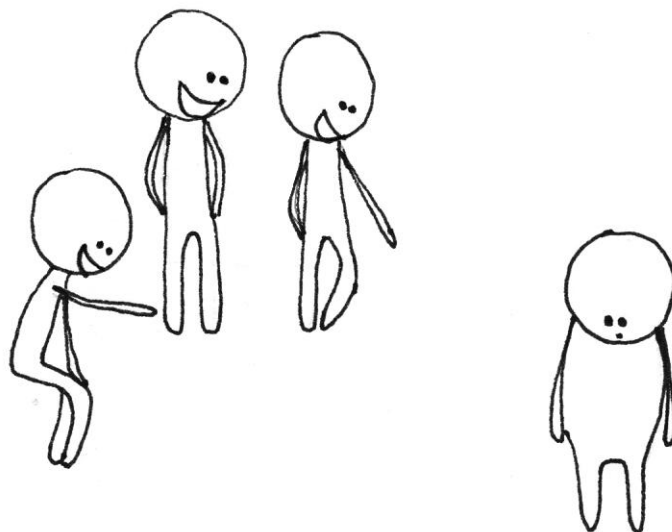


Opustí-li ale asistent pedagoga učebnu, situace se mění a pro Mirka nastávají krušnější chvíle. Setkává se s kritickými poznámkami, mířenými na jeho vzhled a obezitu: „Ty jsi tlustej jak bečka sádla“.<sup>177</sup> Kritické vnímání obezity patří k jednomu z nejvýraznějších důvodů, proč spolužáci Mirka zesměšňují a proč ho z některých skupinových aktivit vyčleňují: „Obézní dítě je vystaveno neúměrnému společenskému tlaku ze strany společensko-estetických norem. Je konfrontováno se šikanou na podkladě anti-fat-rasismu. Je vystaveno pocitu každodenního selhání a sebeobviňování, které vede k depresivním a úzkostným stavům“ (Nesrtová, Marinov 2012: 57).<sup>178</sup>

<sup>177</sup> Mirek je občas „titulován“ přezdívkou „sádlo“.

<sup>178</sup> Z mého pozorování vyplývá, že se dívky a chlapci chovají k Mirkovi odlišným způsobem. Mirkovi se nedaří navázat kamarádský vztah zejména s chlapci, protože jsou vůči němu dost kritičtí, zatímco dívky jsou tolerantnější.

Obrázek 35 „Ty jsi tlustej jak bečka sádla“



Třídní učitel si uvědomuje problémy spjaté s dětskou obezitou a vnímá obtížnou sociální pozici Mirka v kolektivu dětí.<sup>179</sup> Snaží se ho začlenit do kolektivu a mírnit dopady sociální exkluze.<sup>180</sup> „Na čtvrtek bylo naplánované focení s fotografem. Nejprve jsme se všichni vyfotili jako třídní kolektiv a poté se žáci mohli fotit po skupinkách. Bohužel se nikdo nechtěl vyfotit s Mirkem. Přemluvil jsem proto pár žáků, aby se s ním vyfotili. Věděl jsem, že Mirek touží po fotce se svými spolužáky. Chlapci nakonec svolili a vyfotili se s ním. Když ale došlo na objednávání pořizovaných fotografií, tak si žádný z nich společnou fotku s Mirkem u fotografa neobjednal“ (třídní učitel páté třídy, 35 let, Základní škola Karla Hynka Máchy).

Antipatie vůči Mirkovi se projevovaly obzvláště při skupinových hrách o volnějším vyučovacími hodinách či o přestávkách. Například při vyučovací hodině českého jazyka v posledních dvaceti minutách děti hrály hru „městečko Palermo“.<sup>181</sup> Děti se střídaly v roli vypravěče. Jednou se stal vypravěčem i Mirek, ale jeho působení skončilo dříve, než začalo. Téměř polovina žáků nejprve odmítla hrát. Mirek se snažil hru „rozeběhnout“ s druhou půlkou žáků, ale hra po pár minutách zkolabovala díky kritickým poznámkám

<sup>179</sup> Na psychologické problémy obézního dítěte také poukazuje např. Fraňková, Pařízková, Malichová (2013).

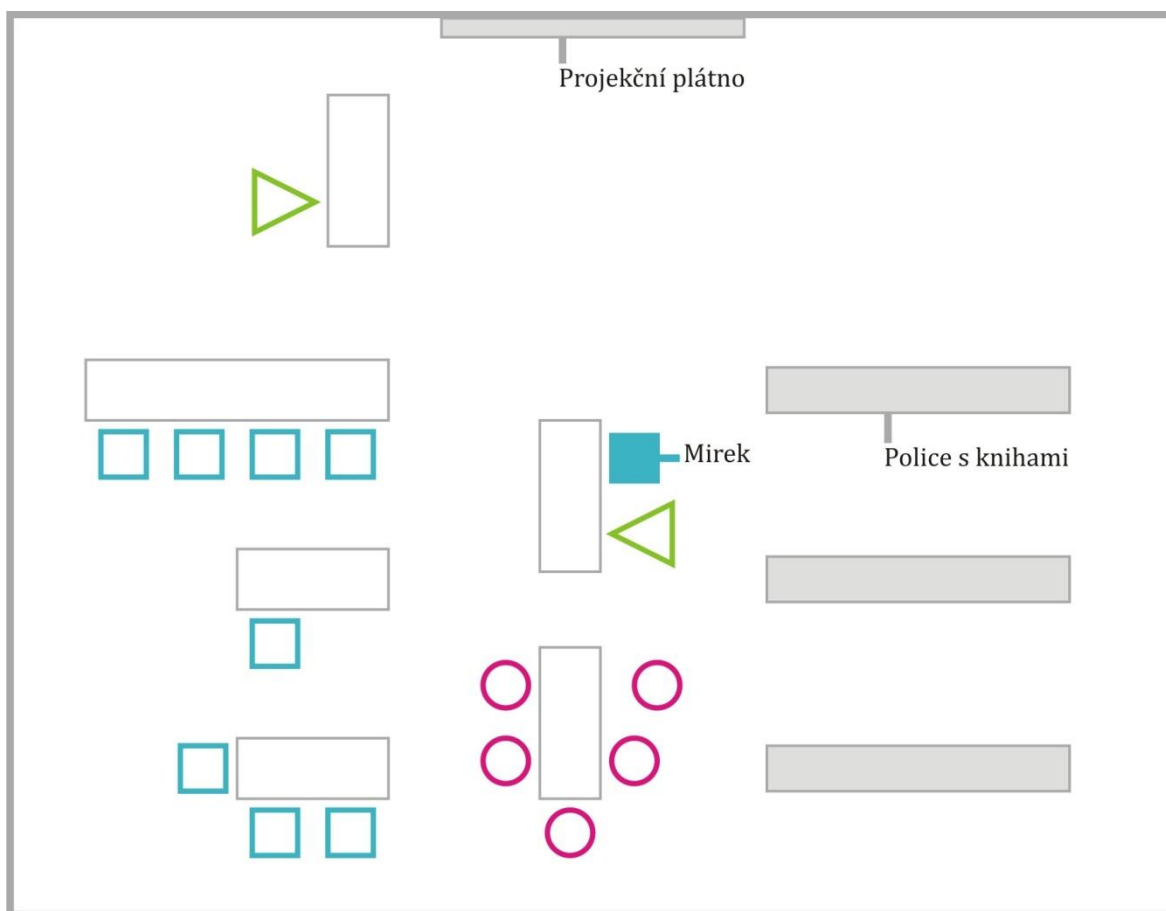
<sup>180</sup> Rovněž i ostatní učitelé mají vliv na Mirkovu pozici. Například učitelka matematiky klade důraz, aby se děti neposmívaly spolužákům, kteří mají vzdělávací problémy. Mirek byl vyvolán k tabuli. Učitelka mu nadiktovala příklad: „Sedm celých dvacet osm děleno třemi“ (7,28:3). Mirek místo desetinné čárky napsal symbol: „\_“. Tři chlapci se okamžitě nahlas začali smát. Učitelka na jejich smích zareagovala následovně: „Lukáš, Vojta a Filip, máte 5 příkladů navíc. To je to nejhorší, co můžete udělat, posmívat se spolužákovi.“

<sup>181</sup> Městečko Palermo je známá hra, jejíž princip je vysvětlen na internetových stránkách, které propagují dětské hry (např. [www.hranostaj.cz](http://www.hranostaj.cz)).

nehrajících žáků. Mirek si sednul do lavice a na jeho místo nastoupil nový vypravěč. Nehrající žáci se opět zapojili do hry.

Mirek je svými spolužáky odsouván na okraj kolektivu. Marginalizace se projevuje obzvláště během utváření sociálního prostoru v učebnách, kde není dodržován třídním učitelem stanovený zasedací pořádek.<sup>182</sup> Při hodině čtení ve speciální učebně si žáci odsedali dál od Mirka. Nikdo si nepřisednul k jeho stolu, kde seděl společně s asistentem pedagoga (viz obrázek 36 Čtení ve speciální učebně).

**Obrázek 36 Čtení ve speciální učebně**



V disertační práci předkládám příklady vylučovaných žáků, jejichž situace a pozice je v něčem podobná i odlišná. U Mirka je oproti například Alešovi ze Základní školy Magdaleny Dobromily Rettigové situace rozdílná v tom, že Mirek touží po začlenění. Mirek nerezignoval na svoji pozici tak jako Aleš (blíže kapitola o Základní škole

<sup>182</sup> Zasedací pořádek páté třídy je zobrazen v příloze (viz příloha 8 Obrázek 41 Zasedací pořádek páté třídy ZŠ Karla Hynka Máchy).

Magdaleny Dobromily Rettigové). Inkluze a exkluze není závislá pouze na učiteli, spolužácích, ale i na konkrétním jedinci a jeho „agency“.<sup>183</sup>

### 2.12.3 Shrnutí

Analýzou Základní školy Karla Hynka Máchy dospívám k závěru, že politika základní školy má významný vliv na podobu sociálních a interetnických vztahů. Víra v myšlenky a hodnoty inkluze se předává z generace učitelů na generaci žáků. Z výzkumu vyplývá, že pro dynamiku inkluze a exkluze v kolektivu dětí je podstatný přístup třídního učitele i dalších členů pedagogického sboru.

Škola učí žáky toleranci a (do jisté míry možná i nevědomky) tím upevňuje vztahy mezi romskými a neromskými žáky. Deetnizuje sociální a interetnické vztahy v kolektivu dětí. Minimalizuje antagonismy v rovině etnické, ale všem konfliktům, odehrávajících se i v jiných dimenzích, zabránit nedokáže (otázkou zůstává, zda by to bylo vůbec žádoucí).

Jarkovská (2015) dospívá k závěru, že „etnické minority jsou pro české školy akceptovatelné pouze tehdy, pokud jsou neviditelné a neslyšitelné, pokud dokážou přiměřeně splynout a nenarušovat homogenitu“ (Jarkovská 2015: 228). Na základě svých empirických zkušeností se domnívám, že tato teze platí pro velkou část základních škol. Zároveň si ale myslím, že je přehnané zobecňovat toto tvrzení na všechny školy. Můj výzkum ukazuje, že inkluzivní základní školy a základní školy rodinného typu akceptují a začleňují i ty žáky, kteří jsou, jak říká Jarkovská, viditelně a slyšitelně odlišní.

---

<sup>183</sup> Další rozdíl je například v tom, že Mírek se potýká se sociálním vyloučením zejména v posledních dvou letech, zatímco Aleš prakticky celou školní docházku.

**3**

## **DISKUZE A ZÁVĚRY**



Disertační práce má interdisciplinární charakter a pokrývá rozmanité spektrum fenoménů. Umožňuje poměřovat příslušné institucionální rámce, v nichž se výuka dětí odehrává. Odhaluje spletnost sociálních vztahů. Deetnizuje problematiku sociálních a interetnických vztahů, tedy nepohlíží na sociokulturní vztahy pouze prizmatem etnickým. Odhaluje rovněž ty aspekty vztahů, které zůstávají skryté pro svoji jednoduchost a každodennost. Nevykresluje žáky jako pasivní jedince, nýbrž spíše jako aktivní sociální aktéry, kteří spolurozhodují o svém postavení v rámci školního kolektivu. Nepřímou poukazuje na relativně malé rozdíly mezi žáky a na daleko větší a významnější rozdíly mezi regiony a základními školami. Všimá si, že vztah minority a majority ve školním prostředí je do značné míry determinován postavením majority a minority ve společnosti. Osvětluje, které kategorie ve školním prostředí nabývají na významu a které se stávají v daném kontextu irelevantními. Ukazuje, jakým způsobem je identita dětí v prostředí základních škol esencializována a distribuována. Zkoumá, k jakému relevantnímu postavení tendují romští žáci v rámci třídního kolektivu. Vstupuje také do probíhající debaty o inkluzi a poukazuje na možné třecí plochy v kolektivu dětí, které mohou za určitých podmínek vzniknout při zavádění inkluzivních myšlenek do praxe. Do jisté míry se vztahuje k otázce interetnické komunikace a mimo jiné implicitně vyzývá i k užší spolupráci mezi pedagogikou a sociální antropologií.<sup>184</sup>

Na první pohled to možná vypadá, že se práce rozbíhá do mnoha směrů. Ve skutečnosti v ní převládá tematická soustředěnost. Ve třetí části, která představuje jádro celé disertační práce, se zabývám sociálními a interetnickými vztahy ve dvanácti základních školách. Ukazuji přitom, jak se tyto vztahy proměňují od jednoho kontextu ke druhému. Každá škola má svá specifika, která částečně determinují jednání a chování sociálních aktérů.

V první škole, o níž hovořím, tedy v **Základní škole Jána Kollára**, poukazuji na nejednoznačnou a složitou etnodiferenční a transformační úlohu školy, která spíše než aby překonávala, tak etnické difference formalizuje, jak ukazuji zejména v případě školního prostoru. Sociální dynamika i interetnické vztahy jsou kontextuálně závislé: romské třídy, smíšené třídy a společný (veřejný) sociální prostor v budově školy tvoří tři do jisté míry autonomní, a přece úzce propojené sociální světy, v nichž dynamika sociálních

---

<sup>184</sup> V roce 1954 se na konferenci „Carmel Valley“ v Kalifornii v USA sešlo dvacet dva odborníků z řad antropologie a pedagogiky s cílem prodiskutovat, jak prospěšná může být jejich vzájemná spolupráce (blíže např. McCarty 2005: 299). Otázkou zůstává, zda by se podobná konference neměla odehrát i v České republice.

a interetnických vztahů funguje odlišně. Z výsledků výzkumu vyplývá jednak to, že ZŠ Jána Kollára v minulosti nepřímo posilovala sociální exkluzi romských žáků a svým přístupem pomáhala institucionalizovat nerovné postavení mezi žáky, a jednak to, že tato škola je místem, kde etnicita je institucionálně formována a vyzdvihována v procesu každodenní sociální interakce. Škola v minulosti zformovala hierarchický žebříček identit, když v kontextu školního prostředí pomáhala posunout identitu etnickou mezi nejdůležitější aspekty sociality. V současné době struktura školních tříd reprodukuje sociální geografii okolních obcí včetně s ní spojených tendencí k sociální exkluzi. Sociální stratifikace a vyloučení v rámci přilehlých lokalit se tak projektuje do výchovně-vzdělávací instituce jako její „přirozená“ organizační matrice. Tři okolní obce v podstatě tvoří tři sociální světy, které se od sebe vzdalují. A škola tento proces nebrzdí, spíš mu dodává zdání přirozenosti (je stejně strukturovaná jako dané lokality) a tím ho naturalizuje. Kromě toho aktuální vnější tlak na inkluzi (tj. v kontextu dané školy neoddělování Romů a Neromů) paradoxně prohlubuje exkluzi: ZŠ Jána Kollára se stává čím dál víc školou etnicky homogenní.

Na **Základní škole Ľudovíta Štúra** ukazují, jak vnitřní politika školy přispívá k udržování sociální nerovnosti ve společnosti. Základní škola Ľudovíta Štúra neumožňuje všem žákům čerpat zkušenosti ze soužití v heterogenní vrstevnické skupině a chová se podobně jako Maxwellův démon, popsáný Bourdieuem (1998). Na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny účelově rozděluje žáky do tříd podle jejich schopností, posouvá startovní čáru a pomáhá spoluvytvářet nejenom dvě odlišné vzdělávací dráhy, ale také dvě kategorie žáků: žák z výběrové třídy a „outsider“. Základní škola v tomto případě představuje příklad selektivního vzdělávání. Tato selekce uvnitř základní školy je podle mého názoru nespravedlivá i nerovnoměrná, a to nejenom z hlediska školní úspěšnosti, ale i podél genderových, etnických a sociálně třídních linií. Výzkum v Základní škole Ľudovíta Štúra dále dokládá jednak to, že začleňování romských žáků je prostorově a kontextuálně omezené a má tak své hranice, a jednak to, že romství jako negativní nálepka je přenášeno i na neoblíbené spolužáky, kteří sami Romové nejsou. Na příkladu Základní školy Ľudovíta Štúra se rovněž snažím ukázat, že je přínosné vnímat etnicitu jako kategorii, která je situovaná a znovu reprodukována v rámci lokální společnosti. Proto se v textu nezabývám diskusí o tom, kdo je a není Rom, protože romství je komunikováno v rámci interakcí v lokální společnosti i škole. Snažím se tím poukázat na to, že marginalizace může mít mnoho zdrojů, které jsou právě dány mnohvrstevnatostí

kontextů, do nichž se dítě dostává, a etnicita (resp. sociokulturní obraz určité skupiny) je jen jedním z nich.

V **Základní škole Štefana Marka Daxnera** se zaměřuji na praktiky učitele a žáků, které ovlivňují průběh šikany a které přispívají k marginalizaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Poukazuji, že sociální stratifikace šesté třídy je spoluutvářena vyčleňováním a stigmatizací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který zastává pozici outsidera. Jeho pozici ovlivňuje zejména nepochopení a netolerance handicapu ze strany spolužáků. Ve školním prostředí je konstruována a umocňována jeho odlišnost, která ho posouvá do nevýhodného postavení. Navíc spolužáci vyžadují, aby s handicapovanými bylo zacházeno úplně stejně jako se všemi ostatními žáky. Vyjadřují nelibost k jakémukoliv zvýhodňování a neuznávají výhody a úlevy, na které má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok. Výzkum naznačuje, že dva romští chlapci se snaží zvýšit svůj sociální status tím, že utvářejí a udržují nepřátelské klima vůči spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich jednání se jeví jako motivované a vychází z jejich sociální pozice (oba chlapci se snaží šikanou odbourat vlastní askriptivní sociální status, který jim byl přidělen společností v důsledku sociálních okolností). Kromě romských žáků věnuji pozornost i učitelce, která legitimizuje proces vyjednávání moci v dětském kolektivu a která se spolupodílí na vylučování žáka se speciálními potřebami z komunikace šesté třídy. Po metodologické stránce upozorňuji na aspekty, které se vážou k vyjednávání pozice výzkumníka (obzvláště řeším morální dilemata své přítomnosti ve škole, resp. školní třídě).

V **Základní škole Antona Bernoláka** je nainstalován kamerový systém, který plní kontrolní funkci „Velkého bratra“ (Orwel 1984) a který odsouvá šikanu do méně viditelné formy. Výzkum odhalil, že rozlišování mezi Romy a Neromy je kontextuálně podmíněné. Na prvním stupni žáci nevnímají rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. Na druhém stupni nastává postupně změna a tyto rozdíly nabývají na významu. Etický rozdíl mezi romskými a neromskými žáky byl postupně změněn a povýšen na rozdíl emický (sociokulturně relevantní).

Výsledky výzkumu realizovaného v **Základní škole Štefana Závodníka** ukazují, že v každodenní realitě a školní praxi má současný slovenský vzdělávací systém k rovnosti daleko a v některých obcích spíše nerovnosti podporuje, než aby je nějakým významným způsobem zmírňoval či odbourával. Školský vzdělávací systém, který by za určitých

podmínek mohl fungovat jako nástroj sociální mobility, se v obci Lípová stává spíše nástrojem sociální exkluze, protože výrazně přispívá k separaci uvnitř obce. V obci Lípová nalezneme školu pro Romy a školu pro Neromy. Toto rozdělení ve své podstatě umožňuje soukromé vlastnictví – škola jen pro bílé je možná jen jako soukromá. Přitom bílí nebydlí jen jinde, ale taky si (někteří z nich) mohou dovolit školu zaplatit. Zde vstupuje do hry kapitalismus. Kromě toho významnou úlohu v obci zastává starosta, který svým jednáním do velké míry znemožňuje vzájemný dialog mezi občany. Starosta nadužíváním etnické kategorie a přerámováním problému chudoby do dimenze etnické nejenom polarizuje společnost na Romy a Neromy, ale rovněž posiluje dialog a soudržnost uvnitř těchto skupin.

Výzkum v **Základní škole Jozefa Miroslava Hurbana** popisuje, jak sociální vztahy v základní škole mohou být odlišné od vztahů odehrávajících se za zdmi vzdělávací instituce a jak různé sociodemografické kategorie nabývají na významu v konkrétním kontextu a sociálním prostoru. Věková linie je ve školním prostředí udržována a v mimoškolním překračována. Vyšší socioekonomický status nabývá na významu v mimoškolním prostředí, kde funguje jako magnet, jenž k sobě přitahuje žáky z různých věkových skupin, kteří se ve školní třídě spolu vůbec nebaví.

Na **Základní školu Magdaleny Dobromily Rettigové** je možné aplikovat systém „klovací řád“ (Thorleif Schjelderup-Ebbe 1975). Mezi romským žákem a jeho spolužáky panuje antagonistický vztah. Romský žák čelí opakovaným slovním nadávkám, fyzickým útokům a narážkám na svoji údajnou etnickou odlišnost. Zastává pozici outsidera, nemá ve školní třídě kamarády, je v bezvýchodné situaci a nedokáže se ze své pozice vymanit. V prostorách školní třídy se navíc vlivem šikany postupně sociálně uzavírá a spolužáci ho implicitně umisťují vně symbolických hranic školní třídy. Z hlediska formování identity je podstatné, že spolužáci mu nastavují zrcadlo, ve kterém spatřuje sám sebe.

V rámci výzkumu na **Základní škole Františka Ladislava Čelakovského** ukazují, jak je ve školním prostoru uplatňován identitární aparát a jak je zviditelňována nebo dokonce upevňována etnická polarizace. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že třídní učitelka první třídy vyzdvihuje etnickou dichotomii „my“ a „oni“, určitým způsobem podporuje myšlení v etnických kategoriích a vlastně tak pomáhá spoluvytvářet etnicitu v žákovském kolektivu. V důsledku toho dochází nejenom k etnizaci školní třídy, ale potažmo i celé školy, jako výchovně vzdělávací instituce.

V **Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera** dochází k zostřování třídních antagonismů a velké rozdíly ve výši socioekonomického kapitálu vyvolávají napětí uvnitř školního kolektivu. Nejen že v České republice sílí tendence na rozdělování škol pro bohaté a chudé žáky, ale Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera je ukázkou, že toto dělení nastává i uvnitř školy samotné. Kolektiv se rozměňuje do skupin, které se od sebe odlišují zejména velikostí ekonomického kapitálu. Nejvýznamnější roli v utváření školního kolektivu zastává socioekonomický status, etnicita v této škole ustupuje do pozadí, a má daleko menší vliv než v jiných školách. Z hlediska interetnických vztahů může být zajímavé, že romští žáci v této škole netvoří homogenní skupinu, ale jsou naopak členy odlišných sociálních skupin, mezi nimiž existují významné, málo propustné, socioekonomické a symbolické hranice. Ve školním prostoru se výrazně projevuje princip tzv. homofilie, který je charakterizován příslovím „vrána k vráně sedá“. Žáci s nižším socioekonomickým statutem mají tendenci se vzájemně sdružovat. Podobnou tendenci nacházím i u žáků s vyšším socioekonomickým statutem, kteří k sobě vyhledávají vrstevníky, zaujímající stejné postavení ve společnosti. Ti jsou pro ně více atraktivnější, než děti níže postavené.

Výzkum v **Základní škole Františka Martina Pelcla** ukazuje, že chování žáků není statické, nýbrž proměňuje se v závislosti na kontextu a času. Představy o „sociální čistotě“ a společenské prestiži se u dětí postupně vyvíjejí. Otázka chudoby, socioekonomického statusu a sociálního vyloučení nabývá ve školním prostředí na významu. Ve třetí třídě jsou romští žáci vytlačováni svými spolužáky do marginálních pozic, kde se vlivem interakčního procesu postupně sbližují. V páté třídě žáci rozlišují mezi dvěma romskými spolužáky. Jeden z nich je začleněný, zatímco druhý je vyčleněný v důsledku špatných podmínek bydlení v sociálně vyloučené lokalitě, která je jeho domovem. Školní a mimoškolní prostředí jsou propojené světy a vlivy z obou prostředí se vzájemně prolínají. Sociální a prostorová izolace, s níž se setkáváme v sociálně vyloučených lokalitách, se do jisté míry přenáší i do školní třídy, a naopak. Z tohoto úhlu pohledu se pokouším přispět i k etnografii této jemné a na první pohled často skryté dialektiky.

Speciální třída v **Základní škole Josefa Kajetána Tyla** nevytváří „školu ve škole“, přestože se jedná o jedinou speciální třídu v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Žáci ze speciální třídy se účastní školních akcí a výletů a navštěvují některé vyučovací předměty z ostatních školních tříd. Pedagogický sbor i jejich spolužáci z ostatních školních

tříd jim dávají najevo, že jsou součástí školy. Z výzkumu v Šácholanech vyplynulo, že protiromské demonstrace ve městě posílily segregační tendence ve vzdělávací soustavě a pomohly vytvořit konkurenční prostředí mezi školami. Romští žáci ze Základní školy Josefa Kajetána Tyla pocítují negativní atmosféru v Šácholanech zaměřenou proti Romům a ve městě se setkávají s negativními sociokulturními obrazy, které popisují Romy v negativním světle. Vzhledem k tomu, že školní a mimoškolní prostředí netvoří oddělené světy, existuje zde určitá možnost, že vlivem negativní sociální situace v Šácholanech by mohly být posíleny a pravděpodobně i nově (re)konstruovány etnické hranice ve školním prostředí.

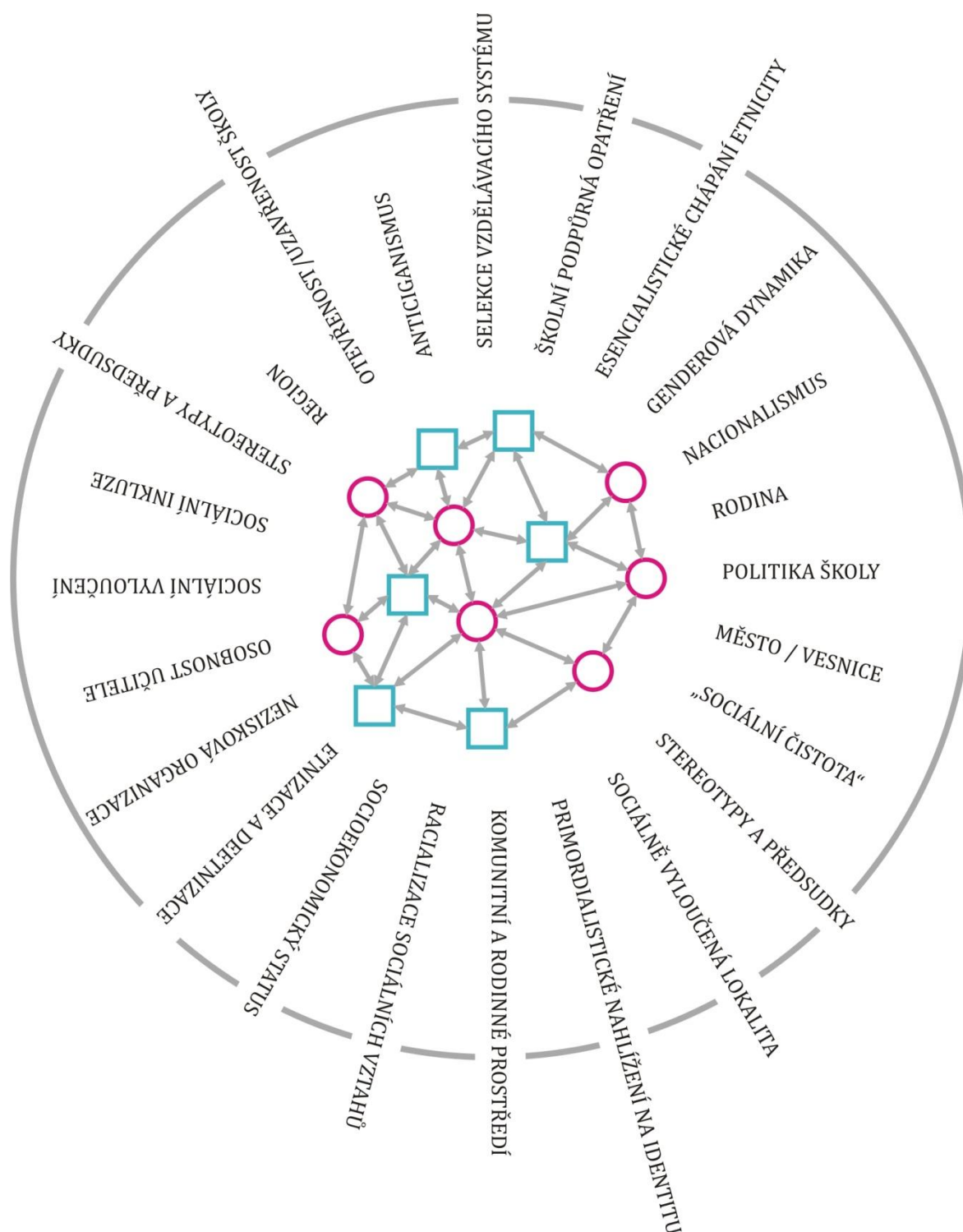
Jak naznačuje můj výzkum v **Základní škole Karla Hynka Máchy**, dynamika inkluze a exkluze v kolektivu dětí je do velké míry závislá na přístupu třídního učitele. Třídní učitelka druhé třídy záměrně zkracuje délku sociální vzdálenosti mezi romskými a neromskými žáky. Učí žáky toleranci, která se v konečném důsledku vztahuje i na žáky, kteří jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní. Oproti tomu asistent pedagoga v páté třídě ustanovuje okolo neromského žáka s individuálním vzdělávacím plánem symbolickou hranici, která v konečném důsledku pomáhá vytvářet „třidu ve třídě“.

### **Zahrnování výsledků do jednoho analytického rámce**

Zkusme nyní nevmínat výše uvedené školy jako samostatné celky a zahrňme je do jednoho analytického rámce, který se vztahuje k sociálním a interetnickým vztahům i ke školskému vzdělávacímu systému a jeho integračním, segregačním a asimilačním tendencím. Jak napovídají mé výzkumné cíle zmíněné v úvodu, nejde mi pouze o porozumění lokálnímu kontextu (přestože si uvědomuji, že etnografie je do velké míry lokální), ale i o hlubší zevšeobecnění, které vyplývá z výzkumu dvanácti různých základních škol.

Můžeme například přemýšlet nad tím, co zlepšuje a zhoršuje vztahy ve školní třídě. Můžeme si také položit otázku, jaké významné faktory ovlivňují sociální a interetnické vztahy v prostředí základních škol (viz obrázek, který mimo jiné ukazuje, o jak mnohotvárné a komplikované téma se jedná).

Obrázek 37 Co ovlivňuje sociální a interetnické vztahy v prostředí základních škol?



Vliv a role jednotlivých faktorů se liší. A jak moc se liší, závisí vždy na konkrétní škole. Jeden příklad za všechny. Vrátime-li se trochu zpátky k jednotlivým školám, zjistíme, že z hlediska komparace škol je možné poukázat na zajímavý rozdíl, který lze zaznamenat v (de)etnizaci sociálního školního prostoru. Zatímco v části „tradičních“ základních škol hlavního vzdělávacího proudu dochází v procesu exkluze často k etnizaci

sociálních vztahů a zviditelňování etnicity, v inkluzivních školách spíše k deetnizaci a zneviditelňování etnicity. Neznamená to ovšem, že by se konflikty v inkluzivních školách neobjevovaly. Spíše jsou jen (mnohdy nevědomky) přesouvány do jiných dimenzí (otázka třídy a socioekonomického statusu v Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera a např. obezity v Základní škole Karla Hynka Máchy). Otázkou zůstává, zda v procesu exkluze je zesílena tendence k budování etnického češství a romství a zda inkluzivní prostředí naopak výrazněji podporuje spíše ideu občanství.<sup>185</sup>

Z hlediska komparace základních škol můžeme také do jisté míry porovnávat interakční kulturu jednotlivých základních škol a školních tříd.<sup>186</sup> Nabízí se například porovnání prvních romských tříd Základní školy Jána Kollára a Základní školy Štefana Závodníka. Obě školní třídy jsou si z hlediska skladby kolektivu velmi podobné (obě školní třídy navštěvují pouze romští žáci a žákyně). První romskou třídu Základní školy Jána Kollára navštěvují romští žáci z Habrovce, kteří se z hlediska socioekonomického kapitálu nacházejí na obdobné pozici. Díky stanovenému uspořádání prvních tříd ji nenavštěvují neromští žáci ani romští žáci z Čilimníku či romské osady Dresno. V sociokulturním prostoru této školní třídy zastává jednu z nejvýznamnějších rolí gender a jemu odpovídající dynamika, zatímco etnicita, socioekonomický status i významné meziskupinové rozdíly mezi Romy ztrácí relevanci. Oproti tomu v první romské školní třídě Základní školy Štefana Závodníka gender zastává méně významnou roli. Důležitější je skupinová příslušnost, převzatá z romské osady, zvané Daválie. Zatímco žáci první školní třídy Základní školy Jána Kollára vytváří především skupinky chlapců a dívek, žáci první školní třídy Štefana Závodníka se primárně shlukují podle skupinové příslušnosti, kterou získali v romské osadě, nehledě na to, zda se jedná o dívky či chlapce.

Mezi jednotlivými školami lze nalézt i rozdíly v otevřenosti kolektivu vůči těm žákům, kteří jsou považováni svými spolužáky za odlišné. Dále je zajímavé, že v určitých školách se část žáků nedobrovolně stává členy minority, zatímco na jiných školách je tato otázka přesouvána spíše do roviny dobrovolnosti. Kromě toho se domnívám, že význačný rozdíl mezi školami lze zaznamenat i ve školském managementu. Některé školy, jako například Základní škola Karla Hynka Máchy, mají jasně formulované vize, cíle a ideály

---

<sup>185</sup> Na základě svého výzkumu se domnívám, že otázka nacionalismu a formování identity není v rámci českého školského vzdělávacího systému objasněna a zůstává námětem pro další navazující výzkum.

<sup>186</sup> Jsem si vědom toho, že komparativní metoda bývá často kritizována kvůli nadměrné dekontextualizaci studovaných jevů (viz Horský 2015: 33–34). Ve své práci jsem se snažil tomuto problému předejít a kladl jsem důraz na kontextualizaci. Otázkou ovšem zůstává, zda to nebylo právě na úkor komparativní metody.



(včetně cest k jejich dosažení), které vedení proklamuje a praktikuje a za nimiž si stojí, nehledě na kritiku, která se občas ze strany veřejnosti ozývá. U části škol jsem ale tuto aktivitu postrádal a proces strategického stanovování i naplňování cílů jsem téměř nezaznamenal (vyjma pár řádků ve školských dokumentech).<sup>187</sup>

Na úrovni základního školství můžeme aktuálně zaznamenat mnoho různých tendencí. Myslím si, že z hlediska vztahů v kolektivu dětí je asi jedna z nejvýraznějších ta, která směřuje k racializaci sociálních vztahů (racializaci definuji jako specifickou diferenciaci a kategorizaci, která úzce souvisí s fyzickým vzhledem, jenž částečně spolurozhoduje o tom, kam se ve školní třídě a potažmo i ve společnosti zařazujeme).<sup>188</sup> V kontextu školního prostoru jsou romští žáci v procesu kategorizace často spojováni s tmavší barvou pleti. Neznamená to však, že bychom měli automaticky považovat žáka s tmavší barvou pleti za Roma. Tento kategorizační proces je sociálním konstruktem a je sociokulturně podmíněný. Vidět je to podle mého názoru nejlépe na těch žácích, o kterých se říká, že mají romskou matku a českého otce, případně romského otce a českou matku. Tito žáci bývají obvykle ve školním prostoru zařazováni do třech kategorií. V některých školách spolužáci a učitelé o nich pojednávají jako o polovičních Romech (případně o „bílých Romech“, přičemž adjektivum bílý odkazuje na českou matku), v jiných školách čistě jako o Romech nebo Neromech. Tyto tři kategorie jsou proměnlivé a vnímání žáků jakožto Romů velmi závisí na kontextu školy a školní třídy (viz např. kapitola o Základní škole Štefana Závodníka).

### **Navázání na výsledky diplomové práce**

Disertační práce věcně navazuje na moji diplomovou (i bakalářskou) práci a svým výzkumem potvrzuje dvě skutečnosti, k nimž jsem dospěl v rámci magisterského studia:

1. k exkluzi Romů mnohdy přispívá samotné prostředí školy, a to často i v případech, kdy se škola vědomě snaží o opak;

---

<sup>187</sup> Přiznávám, že v tomto posledním případě se jedná pouze o domněnku, založenou na mém pozorování a mých pocitech.

<sup>188</sup> Chris Barker vymezuje racializaci následovně: „The concept of racialization refers to the way in which social relations between people have been structured by the signification of human biological characteristics. Thus, the idea of 'racialization' or 'race formation' is founded on the argument that race is a social construction and not a universal or essential category of biology“ (Barker 2004: 170). Dále například Martinot (2003: 180) tento koncept považuje spíše za proces, jehož prostřednictvím společnost konstruuje, přijímá a ohodnocuje rozdíly ve fyzických charakteristikách.

2. tato exkluze není něčím nutným, čemu se nelze vyhnout, neboť přináším pozitivní příklady školských praxí, kde k exkluzi nedochází nebo kde se mi její interakční projevy přinejmenším nepodařilo zaznamenat.

Kombinace těchto dvou skutečností, doložených mým výzkumem, ukazuje jednak to, že české většinové školství paradoxně do jisté míry přispívá k problému, který se zároveň snaží řešit, jednak to, že takovému působení je podstatnou měrou možné předcházet (blíže Vorlíček 2014).

Podle mého názoru může být zajímavé a přínosné porovnávat základní školy, navštívené v rámci doktorského studia, se základními školami navštívenými v rámci studia magisterského. Úvahy a výsledky z diplomové práce totiž přímo souvisejí s dynamikou interetnických vztahů a nabízejí pohled do jiných základních škol.<sup>189</sup>

### **Jakým směrem se budou vyvíjet základní školy?**

Přesto, anebo právě proto, že se výzkum zabýval dynamikou sociálních a interetnických vztahů, nastiňuje zároveň i několik možností budoucího vývoje základních škol, nebo dokonce celého vzdělávacího systému. Jednotlivé možnosti formuluji v dalším textu jako otázky jednoduše proto, že na ně v současné době neexistují a ani nemohou existovat jednoznačné odpovědi. Za ještě důležitější a cennější však považuji to, aby se prostřednictvím hledání odpovědí na tyto otázky do směřování a vývoje školského systému zapojilo co nejvíce aktérů z řad širší odborné veřejnosti.

---

<sup>189</sup> Na Základní škole Boženy Němcové (škola pro sluchově postižené žáky) sluchový handicap částečně vymazává handicap sociokulturní – jeden handicap překrývá viditelnost druhého, což přímo ovlivňuje postavení romských žáků ve školní třídě (viz Vorlíček 2014: 56–59). Na školní třídu v Základní škole Františka Palackého bychom mohli nahlížet jako na zmenšeninu Šluknovského výběžku. Žáci využívají identitární kategorie k vyjednávání sociální pozice a vlivem sociálního konfliktu se děti z chudších vrstev obracejí na ještě chudší romské děti a nadávají na ně (viz Vorlíček 2014: 37, Vorlíček 2011). Základní škola Josefa Jungmanna (škola alternativního a komunitního typu) pořádá pikniky pro rodiče svých žáků, které částečně brání tomu, aby se prostorová segregace z místa bydliště přenášela do školní třídy. Učitelé podsouvají dětem myšlenky demokracie a tolerance, které do jisté míry přispívají k deetnizaci mechanismů hierarchizace. Škola rozšiřuje hranice společného „my“, čímž relativně problematizuje dichotomii „my“ a „oni“ v rovině Romové a Neromové (viz Vorlíček 2014: 46–55). Na Základní škole Josefa Dobrovského představy o „sociální čistotě“ a „nečistotě“ spoluutvářejí hranice mezi dětmi a zároveň jsou jimi ovlivňovány. Interakčně konstruovaná „sociální (ne)čistota“ (Douglas 2002) způsobuje selekci žáků „čistých“ od „nečistých“. Jsou to přitom níže postavení žáci (romský chlapec a velmi chudá neromská dívka), kteří jsou vnímáni jako „špinaví, nečistí“ (viz Vorlíček 2014: 38–43).

Jakým směrem se tedy celý vzdělávací systém bude vyvíjet?

- Posune se směrem k větší inkluzivitě, nebo se naopak prohloubí jeho selektivita?
- Stanou se myšlenky inkluzivního vzdělávání významným pilířem školského vzdělávacího systému, anebo budou tyto myšlenky šířeny a podporovány jen v menším okruhu základních škol?

A jakým směrem se budou vyvíjet základní školy?

- Budou institucionalizovat nerovné postavení mezi žáky a rozdělovat žáky na Romy a Neromy podobně, jako na Základní škole Jána Kollára?
- Budou základní školy častěji rozřazovat žáky do tříd podle jejich schopností a spoluvytvářet odlišné vzdělávací dráhy, jako tomu bylo v Základní škole Ludovíta Štúra?
- Bude vznikat separované školství jako v obci Lípová?
- Budou se základní školy více uzavírat okolnímu světu, anebo se budou podobat Základní škole Miroslava Hurbana, jejíž otevřenost a přátelskost navenek úzce souvisí i s tolerancí a otevřeností uvnitř školy?
- Bude zviditelňována nebo dokonce upevňována etnická polarizace v základních školách?
- Budou učitelé podporovat myšlení v etnických kategoriích a vyzdviňovat etnickou dichotomii „my“ a „oni“, jako to dělají v Základní škole Františka Ladislava Čelakovského?
- Jakou roli bude hrát etnicita v procesech inkluze a exkluze?
- Bude docházet k zostřování třídních antagonismů a k prohlubování konfliktu mezi žáky z rozdílných socioekonomických vrstev společnosti takovým způsobem, jaký ukázal výzkum v Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera?
- Bude se v „problémovějších“ základních školách instalovat kamerový systém podobný tomu v Základní škole Antona Bernoláka?
- Stane se šikana tématem, které se dočká zvýšené pozornosti a zájmu veřejnosti? Anebo bude šikana stále přehlížena či dokonce bagatelizována?
- Bude častěji docházet k šikaně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podobné té v Základní škole Štefana Marka Daxnera?

- Budou muset romští žáci čelit opakovaným slovním nadávkám, přehlížení, ponižování, fyzickým útokům a narážkám na svoji etnickou odlišnost, jak ukazují na příkladu Základní školy Magdaleny Dobromily Rettigové?
- Budou se romští žáci uvnitř škol sociálně uzavírat? Nebo naopak budou interetnické vztahy deetnizovány a romští žáci začleňováni do kolektivu stejným způsobem, jako tomu bylo v Základní škole Karla Hynka Máchy?

Z výsledků disertační práce je mi patrné, že jednotlivé základní školy se od sebe velice liší. Proto na závěr zůstává ještě jedna podstatná otázka. Je možné, aby některý model sociálních a interetnických vztahů na základní škole v budoucnu převládl a stal se dominantním? To do velké míry záleží i na vývoji celé společnosti, a proto odpověď překračuje rámec této práce.

### **Sociodemografické kategorie**

V rámci svého dlouhodobého výzkumu jsem zkoumal sociodemografické kategorie, které se utváří v kontextu každodenní sociální interakce a situační dynamiky a které mají velký vliv na dynamiku sociálních a interetnických vztahů.<sup>190</sup> Myslím si – a doufám, že se mi to podařilo i dokázat –, že se významnou měrou podílejí na diferenciaci školního kolektivu. Tyto kategorie nejen ovlivňují dynamiku inkluze, exkluze a hierarchizace, nýbrž zároveň jsou tvorbou dynamiky spoluvytvářeny.<sup>191</sup> Z mého výzkumu vyplývá, že sociodemografické kategorie jsou dynamické, tekuté, neurčité, vztahové a situační. Vyznačují se dynamickou proměnlivostí a panuje mezi nimi vysoká míra korelace.<sup>192</sup> V určitých případech některé sociodemografické kategorie zastávají dominantní roli a jsou silnější než ostatní. Někdy zastávají rovnocennější roli, vzájemně se ovlivňují, jejich síla se násobí, jindy ztrácí svou relevanci. Mezi kategoriemi existuje rozmanité a nejasné spojení

<sup>190</sup> To, že se v disertační práci zabývám sociodemografickými kategoriemi, neznamená, že je přeceňuji a že vyzdvihám jejich úlohu v sociálních a interetnických vztazích. Zdůrazňuji, že dynamika sociálních a interetnických vztahů je ovlivňována širokým souborem faktorů a sociodemografické kategorie tvoří pouze jednu významnou část z tohoto souboru.

<sup>191</sup> V procesu hierarchizace se uplatňují různé vlivy a faktory, které dohromady vytvářejí síť vzájemného působení, jež je z metodologického hlediska obtížné dešifrovat. Rozpletení a pochopení sociodemografických kategorií, o což se v této práci částečně pokouším, nám nepostačí k odhalení celého procesu hierarchizace. Pochopením sociodemografických kategorií získáme pouze klíč, s jehož pomocí se nám otevřou jen jedny z mnoha dveří, ze kterých lze blíže nahlédnout do procesu hierarchizace.

<sup>192</sup> K podobným úvahám dospěla i Jarkovská a Obrovská (2015), které vymezují etnicitu jako „... kontextuálně definovanou, vyjednávanou v každodenních vztazích, a proto značně proměnlivou a nestálou sociální kategorií. (...) součástí procesů produkování stejnosti a jinakosti, které za jistých podmínek mohou ústít v exkluzi jedinců na samotný okraj třídního kolektivu, zatímco v jiných konstelacích mohou podporovat jejich integraci“ (Jarkovská, Obrovská 2015: 33).

(nepanuje mezi nimi ekvivalentní vztah).<sup>193</sup> Hranice mezi nimi se značně problematizuje. Jednotlivé kategorie se vzájemně nevylučují, často se překrývají a prolínají, v některých případech mohou přecházet jedna v druhou. Můžeme říci, že mají schopnost proměňovat se od jednoho kontextu k druhému.<sup>194</sup>

V průběhu výzkumu jsem si uvědomil, že obzvláště vztah mezi etnicitou a dalšími kritérii společenského postavení je složitý. V rovině odborného diskurzu většinou etnicitu, třídu, gender a další kategorie vzájemně nezaměňujeme. Nicméně v průběhu výzkumu je zaměnit můžeme poměrně snadno. Kde se například nalézá hranice mezi etnicitou a třídou, může být v určitých případech obtížné stanovit.<sup>195</sup> Jejich hranice se částečně stírají a překrývají, jejich působení v mnoha případech nelze dobře rozlišit. Zatímco v některých případech kategorie nejsou konfliktní a nestojí proti sobě, v jiných případech si vzájemně konkurují. V některých okamžicích se etnicita postupně mění v třídu a mnohdy nevíme, ve kterém místě nastává změna.<sup>196</sup> Myslím si, že závěrem lze zmínit dva teoreticko-metodologické postřehy, které s touto problematikou souvisejí:

1. Na výzkumníka jsou v rámci výzkumu kladeny velké požadavky, vzhledem k tomu, že sociodemografické kategorie jsou konstruovány v každodenním jednání sociálních aktérů a jejich hranice závisí na kontextu. Výzkumník se nesmí nechat zmást a měl by vědět, co přesně analyzuje a interpretuje. Zároveň musí být velice pečlivý při psaní terénního deníku, neboť mu nesmí uniknout kontext, který při analýze hraje zásadní roli (v některé školní třídě se etnicita aktivuje v určité situaci,

---

<sup>193</sup> Z hlediska teorie by podle mého názoru mohlo být přínosné aplikovat na sociodemografické kategorie *polarismus*, přístup, který podle Samka (2016) překonává binarismus ostrých dichotomií: „Polarismus chápe binární opozita jako póly, mezi nimiž je jimi popisovaný (a ustavovaný) jev rozprostřen jako kontinuální přechod od jednoho pólu k druhému. Pojmové rozhraní mezi terminologickými protiklady pak není ostré, nýbrž pozvolné, analogové, neuchopitelné logikou typu *entweder – oder*, nýbrž spíš logikou *sowohl – als auch*“ (Samek 2016: 29–30).

<sup>194</sup> Z hlediska teorie sociodemografických kategorií jsou významné a inspirující Brubakerovy myšlenky, týkající se přehodnocení etnicity. „To rethink ethnicity, race and nationhood along these lines is in no way to dispute their reality, minimize their power or discount their significance; it is to construe their reality, power and significance in a different way. Understanding the reality of race, for example, does not require us to posit the existence of races. Racial idioms, ideologies, narratives, categories and systems of classification and racialized ways of seeing, thinking, talking and framing claims are real and consequential, especially then they are embedded in powerful organizations. But the reality of race – and even its overwhelming coercive power in some settings – does not depend on the existence of ‘races’“ (Brubaker 2006: 168).

<sup>195</sup> Eriksen (2012) přibližuje, jaký je vztah mezi oběma uvedenými kategoriemi: „Mezi etnicitou a třídou existuje zřejmě významná korelace, tj. vysoká pravděpodobnost, že osoby příslušející ke specifické etnické skupině zároveň patří k určité sociální třídě. Jde o signifikantní vzájemnost – jak třída, tak etnicita mohou být kritérii společenského postavení a členství v jedné skupině může mít důležitý vliv na členství v sociální třídě“ (Eriksen 2012: 30).

<sup>196</sup> Na elasticnost etnicity a na manipulativní aspekty etnogeneze poukazuje například Eugene E. Roosens ve své knize „Creating ethnicity : the process of ethnogenesis“ (Roosens 1989).

zatímco v jiném prostředí se za podobných podmínek vůbec aktivovat nemusí).<sup>197</sup> Analytické rozlišování mezi sociodemografickými kategoriemi je značně problematické, přesto však důležité pro pochopení dynamiky sociálních a interetnických vztahů.

2. Domnívám se, že jednotlivé sociodemografické kategorie nesmí být zkoumány samy o sobě, protože se většinou pojí s dalšími kategoriemi a faktory. V rámci výzkumu bychom se neměli jednostranně zaměřovat pouze na etnicitu (nebo na jakoukoliv jinou kategorii). Etnicita sice může být v některých příkladech jedním z dominantních kritérií sociální diferenciaci, ale jsem přesvědčen, že ona nebo jakákoliv jiná samostatná sociodemografická kategorie není rozhodující, protože je to spíše souhrnný celek kategorií, které lze považovat za vysvětlující proměnnou.

## Slovo závěrem

Tématem sociálních a interetnických vztahů i dynamikou inkluze, exkluze a hierarchizace ve školním prostředí jsem se víceméně zabýval na bakalářském, magisterském i postgraduálním stupni studia. Na bakalářském stupni a na začátku mé výzkumné cesty stálo poněkud naivní, prostě popisné etnografizování, v rámci kterého jsem neviděl za horizont (jak říká jedno úsloví, pro stromy jsem neviděl les). Na magisterském stupni jsem se částečně posunul od zkoumání minority ke zkoumání mainstreamu a díky předchozí znalosti terénu nebyla pro mne základní škola a školní třída tak rozsáhlé a nezmapované pole, ale přesto jsem některé souvislosti nedotáhnul do konce a nezpracoval jsem své téma do dostatečné šířky a hloubky.<sup>198</sup> Teprve až na doktorandském stupni jsem dosáhl svých stanovených osobních cílů a konečně mohu své téma s čistým svědomím uzavřít, i když jsem si vědom toho, že samotný výzkumný problém uzavřený není.<sup>199</sup>

V rámci svého tříletého doktorského studia byly od začátku s mým terénním výzkumem spjaty nejrůznější obavy, úzkosti, zklamání, lítosti a radosti (například

---

<sup>197</sup> Jen pro zajímavost uvádím, že moje terénní deníky obsahují přes tisíc stran textu a přes dvě stovky grafických schémat, které detailně zachycují sociální interakce ve školních třídách.

<sup>198</sup> K tématu analýzy a poznání z hlediska angažovanosti a distancovanosti viz (Norbert Elias 1956, případně Šubr 1996: 81–85).

<sup>199</sup> Kromě toho se otevírají další možnosti, jak lze s tématem dále pracovat. Nabízí se například propojení dvou teoretických perspektiv: goffmanovského interakcionismu (Goffman 2003, 1999, 1981) a perspektivy bourdieuovské (Bourdieu 1998, 2002; Bourdieu, Passeron 1977). Jaké různé druhy kapitálu a jakým způsobem se uplatňují při sociálních interakcích? Jak se vzájemně ovlivňují, posilují či oslabují? Mohli bychom se dozvědět něco zajímavého, pokud bychom se pokusili o syntézu Goffmana a Bourdieuho při výzkumu terénu i při interpretaci terénního výzkumu?

zklamání z toho, že jsem se nedohodl s řediteli na delším pobytu v základní škole; obavy, zda stihnu svoji disertační práci napsat včas a v požadované kvalitě; lítost nad tím, jakému utrpení čelili mnozí šikanovaní žáci a spontánní pocity radosti, když část výzkumu vyšla podle mých představ).<sup>200</sup> Při psaní těchto závěrečných řádků vzpomínám na týdny příprav, na práci v terénu, čtení odborných knih a článků, složité vyjednávání s řediteli ohledně vstupu do školního prostředí, deset měsíců výzkumu nejenom ve školním prostředí, ale i v prostředí mimoškolním, stovky kilometrů na cestách, komunikaci s desítkami učitelů a žáků, zpracovávání nepřehledného množství rozmanitých informací a etnografického materiálu, náročný proces etnografického psaní, snahy o dodržení etických aspektů výzkumu v průběhu výzkumu i po jeho skončení apod. Přestože byl výzkum po mnoha stránkách náročný, dovoluji si v úplném závěru jednu osobní poznámku, s jejíž pomocí bych chtěl zdůraznit, že pozitiva antropologického výzkumu podle mého názoru plně převažují nad veškerými negativy. Kouzlo celého mého výzkumu spočívalo nejenom v poznávání tématu a uvědomování si mnohotvárnosti a složitosti našeho světa, ale především v poznání a porozumění sama sebe. Nápís „Gnóthi seauton“ (Poznej sám sebe) se nevztahuje pouze k věštírně v Delfách, posvátnému místu starého Řecka, ale svým způsobem i ke všem dlouhodobým antropologickým výzkumům. „In the context of both intellectual and practical developments, it is important to stress that a significant attribute of writing is the ability to communicate not only with others but with oneself“ (Goody 1988: 83).

Na jednu stranu by se mohlo zdát, že tyto názory a reflexivní vzpomínky do akademického textu nepatří. Na druhou stranu v tomto ohledu souhlasím s Bourdieuem (2002), který tvrdí, že není nic falešnějšího než v sociálních vědách téměř univerzálně přijímaná maxima, podle níž nesmí výzkumník vložit do svého bádání nic ze sebe samotného. Čím více člověk pozná sám sebe, tím více dokáže poznávat i okolní svět (blíže Bourdieu 2002).<sup>201</sup>

---

<sup>200</sup> Amy Pollard (2009) poukazuje na řadu pocitů, jimiž procházejí studenti doktorského studia v průběhu etnografického terénního výzkumu: „alone, ashamed, bereaved, betrayed, depressed, desperate, disappointed, disturbed, embarrassed, fearful, frustrated, guilty, harassed, homeless, paranoid, regretful, silenced, stressed, trapped, uncomfortable, unprepared, unsupported, and unwell“ (Pollard 2009: 2–20).

<sup>201</sup> Pierre Bourdieu (2002) hovoří o zúčastněné objektivizaci, která se snaží o objektivizování subjektivního vztahu k objektu, což je jednou z podmínek skutečné vědecké objektivity. „Vědecká objektivace není úplná, pokud nezahrnuje hledisko toho, kdo objektivuje, a zájmy, které se na jeho objektivaci vážou“ (Bourdieu 2002: 6).

**4**

**BIBLIOGRAFIE**



- Abu Ghosh, Yasar. 2010. *Crediting Recognition: Monetary Transactions of Poor Roma in Tercov*. Pp. 91–107 in Michael Stewart – Márton Rövid (eds.): *Multi-disciplinary Approaches to Romany Studies*. Budapest: Central European University.
- Abu Ghosh, Yasar. 2008. *Escaping Gypsiness: work, power and identity in the marginalization of Roma*. Disertační práce. Vedoucí práce: František Vrhel. Univerzita Karlova. Ústav etnologie.
- Alexander, Claire, E. 2002. *'One of the boys': black masculinity and the peer group*. In: Taylor, Stephanie. *Ethnographic research : a reader*. London: Sage Publications.
- Amnesty International. 2015. *Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách*. Amnesty International Ltd. Dostupné z: [http://www.amnesty.cz/pripady/data/file/1993-chce-to-vice-snahy\\_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650](http://www.amnesty.cz/pripady/data/file/1993-chce-to-vice-snahy_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650) [cit. 6. 4. 2016].
- Amnesty international. 2009. *Nedokončený úkol: romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání* [online]. 1. vyd. London: Amnesty International Publications. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/soubor-319> [cit. 19. 9. 2015].
- Archetti, Eduardo P. 1994. *Exploring the written : anthropology and the multiplicity of writing*. Scandinavian University Press.
- Atkins, Liz; Wallace, Susan. 2012. *Qualitative research in education*. n.p.: Los Angeles: SAGE.
- Atkinson, Paul; Housley, William. 2003. *Interactionism: an essay in sociological amnesia*. London: SAGE.
- Auer, Peter. 2014. *Jazyková interakce*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Barker, Chris. 2004. *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd.
- Barreto, Manuela; Ellemers, Naomi. 2009. *Multiple Identities and the Paradox of Social Inclusion*. In: Butera, Fabrizio; Levine, John M. *Coping with minority status: responses to exclusion and inclusion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barša, Pavel. 2005. *Konec Romů v Česku?: Kaciřské eseje plzeňských antropologů* [online]. Dostupné z: [www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_8.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_8.pdf) [cit. 2015-10-23].
- Barša, Pavel. 1999. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. Politologická řada.
- Barša, Pavel; Strmiska, Maxmilián. 1999. *Národní stát a etnický konflikt: politologická perspektiva*. 1. vyd. Brno Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Barth, Fredrik. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Little, Brown.
- Bartoňová, Miroslava. 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma = Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. n.p.: Brno: Masarykova univerzita.
- Bendl, Stanislav. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV.
- Bernard, H. Russell. 2006. *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. 4th ed. Lanham, MD: AltaMira.
- Bittnerová, Dana; Doubek, David; Levínská, Markéta. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Vyd. 1. V Praze Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- Bluebond-Langner, Myra; Korbin, Jill E. 2007. *Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies"*. Special In Focus Section of *The American Anthropologist*.

- Booth, Tony; Ainscow, Mel. 2007. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. Redakce a produkce výroby pro CSIE Mark Vaughan. Rytmus o. s. Dostupné z WWW: [www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index\\_inkluze.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf) [cit. 2014-02-15].
- Bogardus, Emory S. 1925. „*Measuring Social Distances*“. *Journal of Applied Sociology* 9: 299–308.
- Bogardus, Emory S. 1933. „*A Social Distance Scale*“. *Sociology and Social Research*, 17: 265–271; 1933
- Bogardus, Emory S. 1959. *Social Distance*. Yellow Spring, OH: The Artichild Press.
- Bořkovicová, Máša. 2006. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *The Forms of Capital*. Pp. 46–58 in Richardson, J. E. (ed.). 1986. *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Greenword Press. Dostupné z: <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf> [cit. 2017-02-16].
- Bourdieu, Pierre. 1995. *Sociální prostor a symbolická moc*. Espace social et pouvoir symbolique; francouzský text přednášky na univerzite v San Diegu, brezen 1986. Z francouzského originálu přeložila Alena Lhotová a Hana Prousková. Pp 213–233 in Cahiers du CEFRES, 8. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Raisons pratiques : sur la théorie de l'action. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Zúčastněná objektivace: Huxleyho přednáška: Biograf (30): 29*. In: *Participant objectivation: The Huxley memorial lecture*. *Journal of the Royal Anthropological Institute*.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. Translated from the French by Richard Nice; with a foreword by Tom Bottomore. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. 1979. *The inheritors: Students and their culture*. Chicago: The University of Chicago Press. Published originally as *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press. Published originally as *La nobles d'état: Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989.
- Bourgeois, Prhilippe. 1996. *Confronting Anthropology, Education, and Inner-City Apartheid*. *American Anthropologist, New Series, Vol. 98, No. 2, 249-258*.
- Boyd, Danah. 2014. *It's complicated: the social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Brubaker, Rogers. 2006. *Ethnicity without groups*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryman, Alan. 2012. *Social research methods*. n.p.: Oxford; New York: Oxford University Press.
- Burjanek, Aleš. 1997. *Segregace*. Sociologický časopis, Praha: Sociologický ústav AV ČR, roč. 33, 4/1997.
- Burns, Tom. 1992. *Erving Goffman*. London: Routledge.
- Candea, Matei. 2009. *Arbitrary Locations: In Defence of the Bounded Field-site*. Pp 25 – 45 in Falzon, Mark-Anthony, ed. *Multi-Sited Ethnography*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Ltd. ProQuest ebrary.
- CEROP. 2010a. *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému* [online]. Zpráva je dílčím výstupem z projektu Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). Dostupné z: <http://cerop.2142.net/133s> [cit. 8. 1. 2015].
- CEROP. 2010b. *Analýza institucionálních podmínek integrace sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému* [online]. Zpráva je dílčím výstupem z projektu Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity

vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). Dostupné z: <http://cerop.2142.net/> [cit. 11. 1. 2013].

CEROP. 2010c. *Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem* [online]. Zpráva je dílčím výstupem z projektu Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). Dostupné z: <http://cerop.2142.net/> [cit. 12. 1. 2015].

Cook, Joanna; Laidlaw, James; Mair, Jinathan. 2009. *What if There is No Elephant? Towards a Conception of an Un-sited Field*. 47-72s. In: Falzon, Mark-Anthony, ed. *Multi-Sited Ethnography*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Ltd, ProQuest ebrary.

Cooley, Charles H. 1902. *Human Nature and the Social Order*. New York: C. Scribner's sons.

CVTI SROV. *Štatistická ročenka - základné školy*. Centrum vedecko-technických informácií SR. 2015/2016. Dostupné z: <http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-a-prognozy-skolstva/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly> [cit. 2016-09-11].

Červenka, Jan. 2009. *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. [online]. Předkládající organizace: Univerzita Karlova v Praze (Filozofická fakulta). Dostupné z: <http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf> [cit. 2015-06-11].

Česká školní inspekce. 2014a. *Rovný přístup ke vzdělávání v ČR: situace a doporučení*. Dostupný v elektronické knihovně NRVDM.

Česká školní inspekce. 2014b. *Sekundární analýzy výsledků šetření PISA 2012*. Praha, září.

Člověk v tísní, o. p. s. 2014. *Pasivita, břemeno, nebo výzva? Role zřizovatele ZŠ při zajišťování rovného přístupu ke vzdělání*. Editor: Jaroslav Šotola. Tato publikace byla vytvořena v rámci projektu Vzdělávací koncepce, financovaného z prostředků OPVK.

Člověk v tísní, o.p.s. 2009. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/analyza-individualniho-pristupu-pedagogu-k-zakum-se> [cit. 25. 6. 2015].

ČOSIV. 2015. *Česká republika na cestě ke společnému vzdělávání*. Zpracoval Jan Klusáček, výzkumný pracovník Lumos, analytik České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání. Projekt podpořila Nadace Open Society Fund Praha. Praha.

Daniel, Bartoloměj. 1994. *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. n.p.: Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.

Davies, Charlotte Aull. 2008. *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. 2nd edition. London: routledge.

Delamont, Sara. 2003. *Fieldwork in Educational Settings: Methods, pitfalls and perspectives*. Second edition. Taylor & Francis e-Library.

Delamont, Sara. 2014. *Key Themes in the Ethnography of Education Achievements and Agendas*. Los Angeles: SAGE.

Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. 2011. *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage publications, Inc.

Disman, Miroslav. 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.

Doubek, David; Levínská, Markéta. 2016. *Příběh jednoho neuskutečněného projektu: Pokus o vícehlasou narativní rekonstrukci politického konfliktu*. Biograf, (63-64): 118 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.html?clanek=v6301> [cit. 25. 4. 2017].

Doubek, David. 1998. *Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy*. Pp. 297-349 in Pražská skupina školní etnografie. 1998. *První třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 -*

- leden 1997 : "Žák v měnicích se podmínkách současné školy". n.p.: Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Douglas, Mary. 2002. *Purity and danger. An analysis of concepts of pollution and taboo*. First published in 1966, reprinted 2002 by Routledge.
- Dvořák, Dominik [et al.]. 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Džambazovič, Roman. 2007. *Priestorové aspekty chudoby a sociálneho vylúčenia*. Sociológia 39, č. 5.
- Eder, Donna; Evans; Catherine Colleen; Parker, Stephen. 1995. *School Talk: Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.
- EDUin, o.p.s.; Perfect Crowd. 2013. *Postoje veřejnosti k českému školství (Srovnání obecná a odborná veřejnost)*.
- Eller, Jack D.; Coughan, Reed M. 2016. *Bída primordialismu: demystifikace etnických vazeb*. Pp. 155 – 176 in Jakoubek, Marek (ed). *Teorie etnicity: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Elias, Norbert. 1956. *Problems of Involvement and Detachment*. Reviewed work(s). The British Journal of Sociology, Vol. 7, No. 3 (Sep., 1956), pp. 226-252.
- Elias, Norbert. 1994. *Introduction: A Theoretical Essay on Established and Outsider Relations*. Pp. xv–lii in Elias, Norbert; Scotson, John L. 1994. *The established and the outsiders : a sociological enquiry into community problems*. n.p.: London: Sage Publications.
- Elias, Norbert. 2006. *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie*. n. p.: Praha: Argo.
- Elias, Norbert. 2007. *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie*. n. p.: Praha: Argo.
- Elias, Norbert; Scotson, John L. 1994. *The established and the outsiders: a sociological enquiry into community problems*. n. p.: London: Sage Publications.
- Elšík, Viktor. 2005. *Romové, etnicita a radikální konstruktivisté*.  
Dostupné z: [http://www.demografie.info/?cz\\_detail\\_clanku&artclID=115](http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=115) [cit. 26. 11. 2016].
- Emerson, Robert. M.; Fretz, Rachel. I; Shaw, Linda. L. 1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Epstein, Arnold Leonard. 1978. *Ethos and Identity: Three Studies in Ethnicity*. Transaction Publishers.
- Equality. 2011. *School attainment of Roma pupils: From segregation to integration* [online].  
Dostupné z: [www.equality.uk.com/Education.html](http://www.equality.uk.com/Education.html) [cit. 22. 12. 2015].
- Erickson, Frederick. 1992. *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: LeCompte, Margaret Diane; Millroy, Wendy L.; Preissle, Judith. *The handbook of Qualitative Research in Education*. London; San Diego: Academic Press.
- Erickson, Frederick. 1984. *What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?* Anthropology and Education Quarterly, Vol. 15, 51-66.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2007. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Vyd. 1. Praha: Triton.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2012. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Eriksen, Thomas Hylland. 2015. *Fredrik Barth: An Intellectual Biography*. London: Pluto Press.
- Eriksen, Thomas Hylland; Loupová, Hana. 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Vyd. 1. Praha: Portál.

ERRC. 2005. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. [online]. Evropské centrum pro práva Romů. Dostupné z: <http://www.errc.org/db/01/AB/m000001AB.pdf> [cit. 2011-02-15].

*Evropská charta regionálních či menšinových jazyků*. [online].

Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/evropska-charta-regionalnich-ci-mensinovykh-jazyku-17547/> [cit. 2015-07-08].

Falzon, Mark-Anthony (ed.). 2009. *Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Farnham and Burlington: Ashgate.

Fay, Brian. 2002. *Současná filosofie sociálních věd multikulturní přístup*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.

Fenton, Steve. 1999. *Ethnicity: racism, class and culture*. Lanham, Md. : Rowan & Littlefield Publishers.

Fieldelová, Evelyn M. 2009. *Jak se bránit šikaně: praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. N.p.: V Praze: Ikar

Francisci, Ján. *Bratislavským bratom*. Dostupné z: [http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1141/Francisci\\_Iskry-zo-zaviatej-pahreby/3#ixzz3nUknKNIf](http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1141/Francisci_Iskry-zo-zaviatej-pahreby/3#ixzz3nUknKNIf) [cit. 2015- 9- 29].

Fraňková, Slávka; Pařízková, Jana; Malichová, Eva. 2013. *Jídlo v životě dítěte a adolescenta: teorie, výzkum, praxe*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.

GAC spol. s r. o. 2007. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [online].

Dostupné z: [www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/Gac\\_ROMSKOLY\\_analyza\\_vzdelavacich\\_potreb\\_romskych\\_deti\\_FINAL.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/Gac_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf) [cit. 2015-6-1].

GAC spol. s r. o. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených lokalit: sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* [online]. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/1627\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/1627_1_1/) [cit. 1. 2. 2015].

GAC spol. s. r. o. 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Hlavní autor a editor: Mgr. Karel Čada, Ph.D. Spoluautoři textu: Mgr. Daniela Büchlerová, Mgr. Zuzana Korecká, Mgr. Tomáš Samec.

Dostupné z: [www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_gac.pdf](http://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf) [cit. 2016-10-01].

GAC spol. s.r.o. 2010. *Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* [online]. Závěrečná zpráva.

Dostupné z: <http://www.gac.cz/cz/nase-prace/vystupy-ke-stazeni/> [cit. 2015-10-27].

Gavora, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno Paido.

Gay Y Blasco, Paloma. 1999. *Gypsies in Madrid: Sex, Gender and the Performance of Identity*. Publisher: Berg, Oxford, England.

Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.

Giddens, Anthony. 2010. *Důsledky modernity*. n.p.: Praha: SLON.

Goffman, Erving. 1983. "The Interaction Order." *American Sociological Review* 48, pp. 1-17.

Goffman, Erving. 1969. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Harmondsworth: Penguin Books.

Goffman, Erving. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goffman, Erving. 2003. *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Goffman, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Studio Ypsilon.
- Goody, Jack. 1988. *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge University Press.
- Grygar, Filip. 2014. *Komplementární myšlení Nielse Bohra v kontextu fyziky, filosofie a biologie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Grygar, Filip. 2011. *Komplementarita kalkulující a kvalitativní deskripce*. TEORIE VĚDY/ THEORY OF SCIENCE / XXXIII / 2011 / 2. Dostupné z: <http://teorievedy.flu.cas.cz/index.php/tv/article/viewFile/95/116> [cit. 2016-08-27].
- Hájková, Vanda; Strnadová, Iva. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Hammersley, Martyn; Atkinson, Paul. 2007. *Ethnography: Principles in practice*. Third edition. This edition published in the Taylor & Francis e-Library.
- Hannerz, Ulf. 2003. „Being there... and there... and there! Reflections on Multi-Sited Ethnography. Ethnography 2003, 4: 201. Dostupné z: [http://www.academia.edu/6528628/Being\\_there...\\_and\\_there...\\_and\\_there\\_Reflections\\_on\\_Multi-Site\\_Ethnography](http://www.academia.edu/6528628/Being_there..._and_there..._and_there_Reflections_on_Multi-Site_Ethnography) [cit. 2016-07-23].
- Helus, Zdeněk. 2001. *Úvod do sociální psychologie*. Skripta, Praha: PF UK.
- Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. - Praha: Portál.
- Hey, Valerie. 2002. 'Not as nice as she was supposed to be': schoolgirls' friendships. In: Taylor, Stephanie. Ethnographic research : a reader. London: Sage Publications.
- Hirschfeld, Lawrence A. 2002. *Why Don't Anthropologists Like Children?* Volume 104, Issue 2, Pages 611–627.
- Hirt, Tomáš; Jakoubek, Marek (ed). 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Homans, Georgie, Caspar. 1950. *The Human Group*. New York, Harcourt.
- Horská, Viola. 2009. *Koučování ve školní praxi*. 1. vydání. Praha: Grada.
- Horský, Jan. 2015. *Komparativní historické vědy*. Pp. 29-38 in Himl, Pavel; Tuček, Jan a kol. *Texty k historickému prosemináři FHS UK*. n.p.: V Praze: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.
- Horst, Cindy. 2009. *Expanding Sites: The Question of 'Depth' Explored Multi-Sited Ethnography*. Pp 119–134 in Falzon, Mark-Anthony, ed. *Multi-Sited Ethnography*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Ltd. ProQuest ebrary.
- Hovland, Ingie. 2009. *Follow the Missionary: Connected and Disconnected Flows of Meaning in the Norwegian Mission Society*. Pp 136-148 in Falzon, Mark-Anthony (ed.) *Multi-Sited Ethnography*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Ltd. ProQuest ebrary.
- Howard, S. Becker. 1963. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Hroch, Miloslav (ed.). 2003. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. [z anglických, francouzských, německých a polských originálů přeložili Alena Bakešová [et al.]. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hříbková Lenka. 1998. *Stát se žákem*. Pp. 273-298 in Pražská skupina školní etnografie. *První třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 - leden 1997: "Žák v měnicích se podmínkách současné školy"*. n.p.: Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hůle, Daniel. (2011). *Tendence Spádových škol v lokalitě*. Pp. 36-42 in Varianty, Člověk v tísni, o. p. s. *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Pojdte\\_do\\_skoly.pdf](http://www.ptac.cz/data/Pojdte_do_skoly.pdf) [cit. 2015-11-26].

- Hurtig, Janise; Dyrness, Andrea. 2011. *Parents as Critical Educators and Ethnographies of Schooling*. Pp. 530 – 546 in *A Companion to the Anthropology of Education*, edited by Bradley Levinson and Mica Pollock, Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Hübschmannová, Milena. 2002. *Šaj pes dovakeras = Můžeme se domluvit*. n.p.: Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Hymes, Dell. H. 1972. *Introduction*. Pp. xi–lviii in Cazden, Courtney B.; John, Vera P.; Hymes, Dell H. *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, Dell. 1980. *Language in education: ethnolinguistic essays*. Center for Applied Linguistics. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Irvine, Judith T.; Gal, Susan. 2009. *Language Ideology and Linguistic differentiation*. Pp. 402–434 in Duranti, Alessandro. *Linguistic Anthropology: A Reader*, 2nd Edition. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Jackson, Philip W. 1990. *Life in Classrooms*. Teachers College Press.
- Jakoubek, Marek. 2008. *Cikáni a etnicita*. Vyd. 1. Praha: Triton.
- Jakoubek, Marek. 2004. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Vyd. 1. Praha: BMSS-Start.
- Jakoubek, Marek; Hirt, Tomáš. 2006. “Romové“ v osidlech sociálního vyloučení: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Jakoubek, Marek; Hirt, Tomáš. 2004. *Romové: kulturologické etudy: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Jakoubek, Marek (ed.). 2016. *Teorie etnicity: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan. 1998. *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison. 2007. *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*. AMERICAN ANTHROPOLOGIST, Vol. 109, Issue 2, pp. 261–272.
- Janák, Dušan; Stanoev, Martin [et al.]. 2015. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- Janošová, Pavlína et al. 2016. *Psychologie školní šikany*. 1. Vydání. Praha: Grada.
- Janošová, Pavlína. 2016a. *Školní šikana v posledních dvou desetiletích*. Pp. 17– 40 in Janošová, Pavlína et al. 2016. *Psychologie školní šikany*. 1. Vydání. Praha: Grada.
- Janošová, Pavlína. 2016b. *Šikana a krutost v psychodynamické perspektivě*. Pp. 128 – 157 in Janošová, Pavlína et al. 2016. *Psychologie školní šikany*. 1. Vydání. Praha: Grada.
- Janošová, Pavlína. 2016c. *Šikanovaný žák a jeho zvládání šikany*. Pp. 195 – 249 in Janošová, Pavlína et al. 2016. *Psychologie školní šikany*. 1. Vydání. Praha: Grada.
- Janošová, Pavlína. 2016d. *Ambivalentní protagonisté: Kdo jsou „šikanující zastánci“?(ekologický přístup)*. Pp. 265-294 in Janošová, Pavlína et al. 2016. *Psychologie školní šikany*. 1. Vydání. Praha: Grada.
- Jarkovská, Lucie [et al.]. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Jarkovská, Lucie. 2013. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON); Brno: Masarykova univerzita.
- Jarkovská, Lucie. 2009. *Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností*. Orbis scholae, Praha: Univerzita Karlova v Praze, roč. 3, č. 1, s. 21-34.

- Jarkovská, Lucie. 2012. *Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí*. Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, S. 31–42. 2/2012.
- Jarkovská, Lucie; Lišková, Kateřina; Obrovská, Jana. 2015. „Přístupujeme k nim stejně, ale...“ *Jak učitelé nakládají s mizející etnickou homogenitou v českých školách*. Pp. 35–58 in Jarkovská, Lucie [et al.]. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Jarkovská, Lucie; Lišková, Kateřina; Obrovská, Jana. 2015. *Zapadnout a nelišit se, nebo trvat na své jinakosti? Dynamika etnicky smíšených kolektivů školních tříd*. Pp. 59–96 in Jarkovská, Lucie [et al.]. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Jarkovská, Lucie; Obrovská, Jana. 2015. *Teoretický a metodologický rámec studia etnicity ve školním prostředí*. Pp. 190–34 in Jarkovská, Lucie [et al.]. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Jelínková, Miroslava. 2000. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. [Metodická příručka IPPP.] Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Jenkins, Richard. 2016. *Přehodnocení etnicity*. Pp. 133 – 140 in Jakoubek, Marek (ed). *Teorie etnicity: čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Jenkins, Richard. 1997. *Rethinking ethnicity: Arguments and Explorations*. SAGE publications Ltd.
- Johnson, Heather Beth. 2001. *From the Chicago School to the New Sociology of Children: The Sociology of Children and Childhood in the United States, 1920 – 1999*. P 53-93 in Sandra L. Hofferth and Timothy J. Owens, eds., *Advances in Life Course Research*, vol. 6, *Children at the Millenium: Where Have We Come From, Where Are We Going?*, JAI Press.
- Kaleja, Martin. 2009. *Edukativní strategické postupy při vyučování romských žáků*. Pp. 120 – 126 in Kaleja, Martin a KNEJP, Jan (ed). *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Kaleja, Martin; Adamus, Petr; Mühlpachr, Pavel; Zezulková, Eva. 2015. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. n.p.: Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Centrum empirických výzkumů.
- Kaleja, Martin. 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. n.p.: Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- Kaleja, Martin. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. n.p.: Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kasíková, Hana; Straková, Jana (eds.). 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
- Kaščák, Ondrej; Filagová, Markéta. 2007. *Javisko a zákulisie školy : o materskej škole a skrytom kurikule*. n.p.: Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, Ondrej; Pupala, Branislav. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kaščák, Ondrej; Pulala, Branislav. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. N.p.: Prešov: Rokus.
- Kašparová, Irena; Souralová, Adéla. 2014. „Od lokální k cikánské škole“: *homogenizace školní třídy a měnící se role učitele*. ORBIS SCHOLAE, 8 (1) 79–96.
- Katrnák, Tomáš. 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Keller, Jan. 2006. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha Sociologické nakladatelství.



- Keller Jan. 2016. *Přehlížená inkluze*. Deník Právo, 1. března 2016.
- Kincheloe, Joe L. a Steinberg, Shirley. 1997. *Changing Multiculturalism: New Times, New Curriculum*. London: Open University Press.
- Kolář, Michal. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011.
- Král, Janko. *Slovo*.  
Dostupné z: [http://zlatyfond.sme.sk/dielo/174/Kral\\_Slovo/1#ixzz3nUlwSeWS](http://zlatyfond.sme.sk/dielo/174/Kral_Slovo/1#ixzz3nUlwSeWS) [cit. 2015- 10- 1].
- Kriesberg, Louis Kriesberg; Dayton, W. Bruce. 2011. *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Fourth edition.
- Křivohlavý, Jaro. 1998. *Jak neztratit nadšení*. n.p.: Praha: Grada.
- Kučera, Miloš. 1992a. *Orientace školní etnografie*. Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Ročník XLII, 1992, č. 4.
- Kučera, Miloš. 1992b. *Školní etnografie: přehled problematiky*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.  
Dostupné z  
:[http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/skolni\\_etnografie\\_prehled\\_problematiky/skolni\\_etnografie\\_prehled\\_problematiky.pdf](http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/skolni_etnografie_prehled_problematiky/skolni_etnografie_prehled_problematiky.pdf) [cit. 2017-03-10].
- Kymlicka, Will. 1989. *Liberalism, Community, and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will. 2001. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will. 2007. *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George. 2006. *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Triáda.
- Lábusová, Adéla; Nikolai, Tomáš; Pekárková, Simona; Rendl, Miroslav. 2010. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Latour, Bruno. 2005. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. New York: Oxford University Press, x, 301 p. Clarendon lectures in management studies.
- Lechta, Viktor (ed.). 2016. *Inkluzivní pedagogika*. N. P.: Praha: Portál.
- LeVine, Robert A. 2007. *Ethnographic Studies of Childhood: A historical Overview*. American Anthropologist, Jun 2007, 109, 2, Proquest Central, pg. 247.
- Levinson, Bradley A; Pollock, Mica. 2011. *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Liessmann, Konrad Paul. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha Academia.
- Lindbloom, Jana. 2004. *Preklopenie asymetrie po získaní údajov: Pomáha informovaný súhlas alebo škodí?*. Biograf (35): 33 odst. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=3507>
- Listina základních práv a svobod. 1992. [online].  
Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> [cit. 2015-03-25].
- Lorenzová, Jitka; Pávková, Karolína. 2014. *Koncept komunitní školy v soudobém pedagogickém diskurzu*. Pp. 179-199 in *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Lukas, Josef. 2009. *Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách: přehled relevantních výzkumů*. Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno. Roč. 14, č. 1, s. 127-145.
- Marcus, George E. 1995. *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. Annual Review of Anthropology 24: 95–117.
- Marcus, George E. 1998. *Ethnography through thick and thin*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Mareš, Jiří. 1998. *Sociální klima školní třídy*. Přehledová studie. AŠR ČR a SR, IPPP. Dostupné z: [http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf) [cit. 2016-10-24].
- Mareš, Petr; Tomáš Sirovátka. 2008. „Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda.“ Sociologický časopis / Czech Sociological Review 44 (2): 271-294
- Markvart, Ivo. 2004. *Cizinci tu nejsou cizí!(?) : názory lounských školáku, názory dětí cizinců, pohledy pedagogů*. Louny: Městská knihovna.
- Martinot, Steve. 2003. *The Rule of Racialization: Class, Identity, Governance*. Temple University Press, Philadelphia.
- Matějů, Petr; Straková, Jana. 2006. *(Ne) rovné na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia.
- McCarty, Teresa L. 2005. *Reflections on Educational Anthropology – Past, Present, Future*. Anthropology and Education Quarterly; Dec 2005; 36, 4; ProQuest Education Journals.
- Mead, Margaret. 1972. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill.
- Mead, George Herbert. 1962. *Mind, Self and Society : from the Standpoint of a Social Behaviorist*. N.p.: Chicago: Univlof Chicago Press.
- Mills, David; Morton, Missy. 2013. *Ethnography in education*. Los Angeles; London: Sage [for the] British Educational Research Association.
- Miškolciová, Lýdia. 2008. *Syndróm vyhorenia u učiteľ'ov základných škôl a možnosti prevence*. N.p.: Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Moree, Dana; Janská, Iva. 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni.
- MŠMT ČR. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele - C1. 1 Základní vzdělávání – školy, třídy, žáci/dívky*. Rok 2015/2016. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> [cit. 2016-10-25].
- MŠMT. 2016. *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/2017*. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/39658\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/39658_1_1)[cit. 2017-01-30].
- Multikulturní centrum Praha. 2015. *Analýza způsobu zobrazování Romů v lokálních severočeských médiích*. Realizováno v rámci projektu „Společně proti rasismu“. Podpořeno grantem z Islandu, Lichtenštejnska a Norska v rámci EHP fondů.
- Munden, Alison; Arcelus, Jon. 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Murchison, Julian M. 2010. *Ethnography essentials: designing, conducting, and presenting your research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murphy, Robert Francis. 2004. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Nadai, Eva; Maeder, Christoph. 2009. *Countours of the Field(s): Multi-sited Ethnography as a Theory-driven Research Strategy for Sociology*. Pp 233-250 in Falzon, Mark-Anthony, ed. *Multi-Sited Ethnography*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Ltd. ProQuest ebrary.

- Nečas, Ctibor. 2002. *Romové v České republice včera a dnes*. n.p.: Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nekorjak, Michal; Souralová, Adéla; Vomastková, Klára. 2011. *Uvznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností*. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2011, Vol. 47, No. 4: 657–680.
- Nespor, Jan. 1997. *Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Nespor, Jan. 2011. *Unsettling categories in educational discourse*. Pedagogy, Culture & Society, 19:2, 319-326.
- Nespor, Jan; Hicks, David; Fall, Anna-Maria. 2009. *Time and exclusion*. Journal Title: Disability & Society. Volume 24, Issue 3, pages 373-385.
- Nesrtová Marie; Marinov, Zlatko. 2012. *Psychosociální rizika běžné dětské obezity*. Pp. 56–57 in Marinov, Zlatko; Pastucha, Dalibor a kol. *Praktická dětská obezitologie*. Nakladatelství: Grada Publishing.
- Nikolai, Tomáš. (ed). 2007. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni.
- Obrovská, Jana. 2016. „*Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě*.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 52 (1): 53-78.
- Okin, Susan Moller. 1998. *Feminism and Multiculturalism: Some Tensions*. Ethics 108(4): 661–684.
- Okin, Susan Moller. 2005. *Multiculturalism and feminism: no simple question, no simple answers*. In Eisenberg, Avigail; Spinner-Halev, Jeff (eds.). *Minorities within Minorities: Equality, Rights, and Diversity*. Cambridge University Press.
- Ortner, Sherry Beth. 1974. *Is Female to Male as Nature is to Culture?* Pp 68 – 87 in Rosaldo, M. Z.; Lamphere, L. (eds). *Woman, culture, and society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Orwell, George. 2011. *Devatenáct set osmdesát čtyři*. Přeložila Petra Martínková, Praha: Argo.
- Ottenberg, Simon. 1990. *Thirty Years of Fieldnotes: Changing Relationships to the Text*. Pp. 139 – 160 in Sanjek, Roger. *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Pančocha, Karel; Vaňurová, Helena. *Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání*. Pp. 25-42 in Bartoňová, Miroslava. 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma = Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. n.p.: Brno: Masarykova univerzita.
- Patterson, Orlando. 1998. *The Ordeal Of Integration: Progress And Resentment in America's "Racial" Crisis*. Basic Civitas Books.
- Pierides, Dean. 2010. *Multi-Sited Ethnography and the Field of Educational Research*. Critical Studies in Education, 51:2, 179-195.
- Pipeková, Jarmila. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd.Paido: Brno.
- Pogány, István. 2008. *Přijímání ustavující se národní identity: Romové střední a východní Evropy*. Pp. 165-187 in Jakoubek, Marek. *Cikáni a etnicita*. Vyd. 1. Praha: Triton.
- Pole, Christopher; Morrison, Marlene. 2003. *Ethnography For Education: doing qualitative research in educational settings*. Open University Press.
- Pollard, Amy. 2009. *Field of screams: difficulty and ethnographic fieldwork*. Anthropology Matters Journal 2009, Vol 11 (2).
- Pražská skupina školní etnografie. 2001. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, 2. vydání.

- Pražská skupina školní etnografie. 2004. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pražská skupina školní etnografie. 1998. *První třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 - leden 1997: "Žák v měnicích se podmínkách současné školy"*. n.p.: Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Pražská skupina školní etnografie. 2005. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Pražská skupina školní etnografie. 1995. *Typy žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Průcha, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. n.p.: Praha: Portál.
- Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika. 2., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál.
- Ptáček, Radek; Kebza, Vladimír; Raboch, Jiří. 2013. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. N.p.: Praha: Grada.
- Pullmann, Michal. 2014. *Třída*. Pp 185-193 in Storchová, Lucie a kol.: *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*, Scriptorium, Praha.
- Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin [online].  
Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/ramcova-umluva-o-ochrane-narodnostnich-mensin-6912/> [cit. 2016-04-16].
- Renan, Ernest. 1882. „*Qu'est-ce qu'une nation?*” Conférence prononcée à la Sorbonne.
- Robben, Antonius C. G. M. 2012. *Introduction: Multi-Sited Fieldwork*. In: Robben, Antonius C. G. M.; Sluka, Jeffrey A. *Ethnographic fieldwork : an anthropological reader*. 2nd ed., Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Roberts, John Michael; Sanders Teela. 2005. *Before, During and After: Realism, Reflexivity and Ethnography*. The Sociological Review, Volume 53, Issue 2 (2005), 294-313.
- Roosens, Eugeen E. 1989. *Creating Ethnicity : The Process of Ethnogenesis*. Sage Publications.
- Rush, Myron D. 2003. *Syndrom vyhoření*. n.p.: Praha: Návrat domů.
- Růžička, Michal; Vašát, Petr. 2011. *Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus*. ANTROPOWEBZIN 2/2011. Dostupné na adrese <http://www.antropoweb.cz/media/document/ruzicka-vasat-2-2011.pdf> [cit. 2017-02-16].
- Rýdl, Karel. 2011. *Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí. Příklad Finska*. Pp. 302-316 in Kasíková, Hana; Straková, Jana (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
- Říčan, Pavel. 2000. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. n.p.: Praha: Portál.
- Samek, Tomáš. 2016. *Tahle země je naše český a německý veřejný prostor v deiktické perspektivě*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Sanjek, Roger. 1990. *A Vocabulary for Fieldnotes*. Pp. 92 – 138 in Sanjek, Roger. *Fieldnotes: the makings of anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- SCIO. 2010. *Etnická, kulturní a sociální odlišnost a její vnímání žáky a studenty ZŠ a SŠ*. Projekt Multipolis. Připravil Mgr. Jiří Zelenda.
- SCIO. 2013. *Jak čeští žáci vnímají své okolí*. Tisková zpráva k výsledkům výzkumu v rámci projektu multipolis. [www.scio.cz](http://www.scio.cz), s.r.o.  
Dostupné z: [scio.cz/download/Vysledky\\_vyzkumu\\_Multipolis\\_tiskova\\_zprava.pdf](http://scio.cz/download/Vysledky_vyzkumu_Multipolis_tiskova_zprava.pdf) [cit. 2014-07-15].
- Schensul, Jean J.; LeCompte, Margaret D. 1999. *The ethnographer's toolkit*. Vol 6, *Researcher roles and research partnerships*. AltaMira Press, Sage Publications.

- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn A.; Kroskrity, Paul V. 1998. *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford University Press, USA.
- Schjelderup-Ebbe, Thorleif. 1975. *Contributions to the social psychology of the domestic chicken* [Schleidt M., Schleidt, W. M., translators]. Pp 35–49 in Schein, M. W. (ed); "*Social Hierarchy and Dominance*. Benchmark Papers in Animal Behavior, Volume 3." Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson and Ross, reprinted from *Zeitschrift fuer Psychologie*, 1922, 88:225-252.
- Schwartzoffer, Rachel V. 2009. *Psychology of burnout : predictors and coping mechanisms*. N.p.: New York: Nova Science Publishers.
- Shachar, Ayelet. 2000. *On Citizenship and Multicultural Vulnerability*. *Political Theory*, 28: 64–89.
- Shachar, Ayelet. 2001. *Multicultural Jurisdictions: Cultural Differences and Women's Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schutz, Alfred. 1944. *The stranger : an essay in social psychology*. *The American Journal of Sociology*, 49 (6): 499-507.
- Schutz, Alfred; Luckmann, Thomas. 1973. *The Structures of the Life-world*. Volume 1. Northwestern University Press.
- Seckel, Al. 2003. *Velká kniha optických iluzí*. Z anglického originálu *The Art of Optical Illusions*, vydaného nakladatelstvím Carlton Books, přeložila Viola Lyčková. Nakladatelství Albatros, a. s., Praha.
- Silverstein, Michael. 1979. *Language Structure and Linguistic Ideology*. Pp. 193–248 in Paul Clyne; William Hanks; Carol Hofbauer (eds.), *The Elements* (pp. 193–248). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Skinner, Burrhus Frederic. 1989. *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus, Ohio: Merrill Pub. Co.
- Skupnik, Jaroslav. 2007. *Světy se zrcadlem. Marginalizace a integrace z hlediska psychosociologické dynamiky společnosti*. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 43:1:133-148.
- Skupnik, Jaroslav. 1999. *O absolutnosti poznávací metody a relativitě poznávané reality*. *Cargo* 1:1999:64-66.
- Sluka, A. Jeffrey. 1992. *The Anthropology of Conflict*. In: Nordstrom, Carolyn; Martin, Joann. *The Paths to Domination, Resistance, and Terror*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, Oxford.
- Sluka, Jeffrey A. 2012. *Introduction: Fieldwork Ethics*. In: Robben, Antonius C. G. M.; Sluka, Jeffrey A. *Ethnographic fieldwork : an anthropological reader*. 2nd ed., Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sluka, Jeffrey A. 2012. *Introduction: Fieldwork Relations and Rapport*. In: Robben, Antonius C. G. M.; Sluka, Jeffrey A. *Ethnographic fieldwork : an anthropological reader*. 2nd ed., Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Soukup, Martin. 2014. *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii 2014*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Spindler, George Dearborn. 1974. *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George Dearborn. 1963. *Education and culture: anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George Dearborn. 2000. *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: a Spindler anthology*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler, George; Spindler, Louise. 1992. *Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective*. Pp. 53–92 in LeCompte, Margaret Diane; Millroy, Wendy L.; Preissle, Judith. *The handbook of qualitative research in education*. London; San Diego: Academic Press.
- SPOT, o. s. 2013. *Situační analýza: Krnov*. Situační analýza sociálně vyloučených lokalit v Krnově vznikla jako součást individuálního projektu „Zavádění systémových nástrojů sociálního začleňování v sociálně

vyložených lokalitách“. Projekt je realizován Agenturou pro sociální začleňování Úřadu vlády České republiky v roce 2012 a 2013 s podporou Evropského sociálního fondu a českého státního rozpočtu v rámci oblasti podpory 3.2 Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost. Centrum pro společenské otázky SPOT, o. s.

Steinbach, Anja. 2004. *Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stöckelová, Tereza; Yasar Abu Ghosh (eds.). 2013. *Etnografie: improvizace v teorii a terénní praxi*. Vyd. 1. Praha Sociologické nakladatelství SLON.

Sullivan, Harry Stack. 1953. *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Svoboda, Zdeněk; Hrubý, Miloš; Kvízová, Helena. 2006. *Jeden kamarád - jeden potenciální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků směrem k osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí*. Článek ve sborníku. Dostupné z: [http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek18.pdf](http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek18.pdf) [cit. 2013-11-26].

Svoboda, Zdeněk; Říčan Jaroslav; Morvayová Petra; Zilcher Ladislav. 2015. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/cz/ke-stazeni/metodika.html> [cit. 2017-04-26].

Šafr, Jiří. (ed.). 2008. *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. 1. vyd. Praha Akademie věd České republiky, Sociologický ústav.

Šedřová, Klára. 2004. *Komunitní škola a rodiče (případová studie)*. Pp. 122-139 in Rabušicová, Milada. *Škola a (versus) rodina*. n.p.: Brno: Masarykova univerzita.

Šojdrová, Michaela; Bařinková, Zonna; Borkovcová, Irena; Dlouhý, Radek. 2014. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Česká školní inspekce. Publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Kompetence III spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Praha.

Šubrt, Jiří. 1996. *Civilizační teorie Norberta Elaise*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.

Švec, Jakub; Jeřábková, Simona; Kolář, Michal. 2007. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě. Kurz osobnosti a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea.

Tannenbergerová, Monika. 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* [E-kniha]. Nakladatel: Wolters Kluwer.

Tatum, Beverly Daniel. 2003. *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?* Basic Books. Taylor, Charles [et al.]. 2004. *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. 2. vyd., Praha: Epoque: Filozofický ústav AV ČR.

Uzlová, Iva. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál.

Varianty, Člověk v tísni, o. p. s. 2011. *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Pojdte\\_do\\_skoly.pdf](http://www.ptac.cz/data/Pojdte_do_skoly.pdf) [cit. 2015-11-26].

Varvařovský, Pavel. 2012a. *Popis metody a výsledky výzkumu etnického složení žáků bývalých zvláštních škol v ČR v roce 2011/2012* [online].

Dostupné z: [files.cosiv.cz/200000062-7d2fb7e273/Vyzkum\\_skoly-metoda.pdf](files.cosiv.cz/200000062-7d2fb7e273/Vyzkum_skoly-metoda.pdf) [cit. 11. 11. 2016].

Varvařovský, Pavel. 2012b. *Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol* [online].

Dostupné z: [files.cosiv.cz/200000063-1e00f1eebb/Vyzkum\\_skoly-zprava.pdf](files.cosiv.cz/200000063-1e00f1eebb/Vyzkum_skoly-zprava.pdf) [cit. 11. 11. 2016].

Vágnerová, Kateřina. 2011. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál.

- Venkatesh, Sudhir Allani. 2008. *Gang leader for a day : a rogue sociologist takes to the streets*. The Penguin press. New York.
- Vojtíšková, Kateřina. 2011. *Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole*. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2011, Vol. 47, No. 5: 911–935.
- Vomáčková, Helena. 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. n.p.: Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Vorlíček, Radek. 2016a. *Doučování Romů v neziskové organizaci*. Časopis Komenský. Vydává Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity. Číslo 03, ročník 140.
- Vorlíček Radek. 2014. *Dynamika sociální inkluze a exkluze v rámci výchovně vzdělávacích institucí*. Diplomová práce. Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta.
- Vorlíček, Radek. 2011. *Mechanismy a dynamika sociální exkluze a inkluze z hlediska sociální interakce*. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.
- Vorlíček, Radek. 2017. „S odlišností se nekamarádíme“: sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. AntropoWebzin, 1-2/2017. Vydává AntropoWeb, z. s.
- Vorlíček, Radek. 2016b. „Vy jste dole, my nahoře“: Sociální a etnické hranice v základní škole. Lidé města, 18, 2016, 3.
- Vorlíček, Radek. 2017a. „Vyvolení, outsideři a Romové“: Selektce žáků v základní škole s výběrovými třídami. Slovenský národopis, ročník 65, 1/2017. Vydává Ústav etnologie SAV.
- Vosmik, Miroslav; Bělohávková, Lucie. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.
- Wacquant, Loïc. 2002. *Pierre Bourdieu*. Biograf (27): 46 odst. Přeloženo z originálu: Wacquant, L. (1998): Pierre Bourdieu. Pp 215–229 in Stones, R. (ed). *Key sociological thinkers*. London: Macmillan Press. Str. 215-229. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v2707> [cit. 2015-10-26].
- Waltzlawick, Paul; Bavelas, Janet B.; Jackson, Don D. 1999. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Konfrontace.
- Werner, Oswald; Schoepfle, G. Mark. 1987. *Systematic Fieldwork*. Vol. 1. Inc., Newbury Park, Foundations of ethnography and interviewing.
- Woods, Peter. 1992. *Symbolic Interactionism: Theory and Method*. In: LeCompte, Margaret Diane; Millroy, Wendy L.; Preissle, Judith. *The handbook of qualitative research in education*. London; San Diego: Academic Press.
- Wortham, Stanton; Reyes, Angela. 2011. *Linguistic Anthropology of Education*. In Bradley A. U. Levinson and Mica Pollock (Eds.) *A Companion to the Anthropology of Education*, pp. 137–153. Wiley-Blackwell.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon> [cit. 2016-03-13]
- Žižek, Slavoj (ed.). 2012. *Mapping Ideology*. London; New York: Verso.

**5**

**PŘÍLOHY**



# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Tabulka 1 Počty romských žáků podle vzdělávacích programů v základních školách ve školním roce 2016/17 .....	210
Příloha 2 Tabulka 2 Počet škol podle odhadovaného podílu romských žáků na celkovém počtu žáků školy .....	211
Příloha 3 Báseň 1 Janko Král': Slovo .....	212
Příloha 4 Báseň 2 Ján Francisci: Bratislavským bratom .....	213
Příloha 5 Obrázek 38 Zasedací pořádek v učebně fyziky, ZŠ Jána Kollára.....	214
Příloha 6 Obrázek 39 Tělesná výchova a skákání po jedné noze, První třída ZŠ Jána Kollára ...	215
Příloha 7 Obrázek 40 Zasedací pořádek šesté třídy ZŠ Magdaleny Dobromily Rettigové .....	216
Příloha 8 Obrázek 41 Zasedací pořádek páté třídy ZŠ Karla Hynka Máchy .....	217

**Příloha 1 Tabulka 1 Počty romských žáků podle vzdělávacích programů v základních školách ve školním roce 2016/17 (MŠMT 2016: 6)**

Vzdělávací program	Počet romských žáků	Podíl (%)
RVP ZV	28 929	85,4
RVP ZV LMP	2 635	7,8
RVP ZV UV	1 683	5,0
RVP ZV ZŠS	311	1,8
celkem	33 858	100

**Vysvětlivky:**

**RVP ZV** = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

**RVP ZV LMP** = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

**RVP ZV UV** = Rámcový vzdělávací program se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení

**RVP ZŠS** = Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

**Příloha 2 Tabulka 2 Počet škol podle odhadovaného podílu romských žáků na celkovém počtu žáků školy (MŠMT 2016: 6)**

Podíl romských žáků	Počet škol	Podíl (%)
100 %	12	0,3
75-99,9 %	24	0,6
50,74,9 %	47	1,1
25-49,9 %	136	3,3
5-24,9 %	572	13,8
Méně než 5 %	3 350	80,9
Celkem	4 141	100

**Janko Kráľ: Slovo**

---

Zajasal blesk jasnej zory  
ponad vrchy, ponad hory:  
zahučte, slovenské polia,  
sloboda nás k činom volá.  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

Kto si Slovák z duše, z rodu,  
teraz sa hlás ku národu;  
rovnosť práva, život nový,  
odmyká ústa, okovy.  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

Povedala vrana vrane,  
že nás šklbať neprestane;  
sľubov, rečí krásnych dosti —  
veríme len skutočnosti.  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

Nehľadme na škodu, na zisk;  
tam sa spojme, kde je nátisk;  
ako reťaz držíme spolu —  
zradca, kto vystúpi z kolu.  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

Choďme mierne, pevne, vážne;  
kde treba, vystúpme rázne,  
nech vlasť našu váhu skúsi;  
čo chceme, to stať sa musí!  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

Chorvát, Maďar, naši bratri,  
nech každý má, čo mu patrí;  
nadvláda len právo haní —  
všetci sme rovnakí páni.  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

S krivdami von! tie netajme,  
práva si národné hájme;  
nebojme sa žiadnej moci,  
inakšie sme len otroci.  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

Jarmili nás dosiaľ všade,  
verili sme podlej zrady,  
v nevoľi nám srdce skleslo:  
sloboda je naše heslo!  
Hore, za česť, slobodu  
slovenského národu!

---

<sup>202</sup> Kráľ, Janko. *Slovo*. Dostupné z: [http://zlatyfond.sme.sk/dielo/174/Kral\\_Slovo/1#ixzz3nUlwSeWS](http://zlatyfond.sme.sk/dielo/174/Kral_Slovo/1#ixzz3nUlwSeWS).

**Ján Francisci: Bratislavkým bratom**

---

Rimava, Rimava,  
Rimavôčka moja,  
už mi je maličká  
tá vodička tvoja;

Lebo nemáš, milá,  
pláne, ani splavu,  
čo by ma zanesol  
do môjho prístavu.

Ta ja idem, ta ja,  
do lepšieho kraja,  
do lepšieho kraja,  
veľkého Dunaja.

A keď ja ta prídem  
veľkému Dunaju,  
tam ma hodní bratia  
bratsky privítajú.

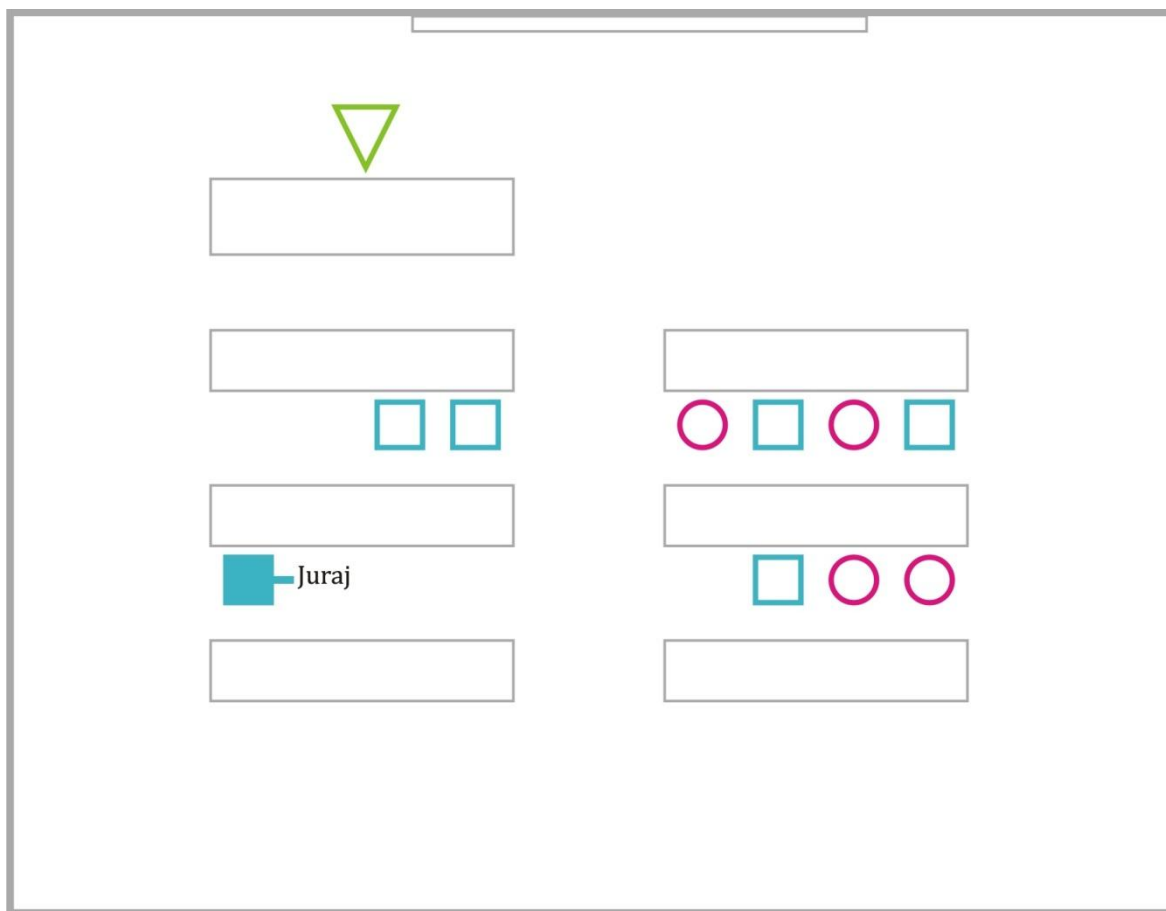
Hej, bratia, na Dunaj  
veľký sa pustíme,  
vedno sa k prístavu  
slávne poplavíme.

Ved' sa poplavíme  
cez búrky, krútnavy,  
ej, lebo cez búrky  
vedie cesta slávy.

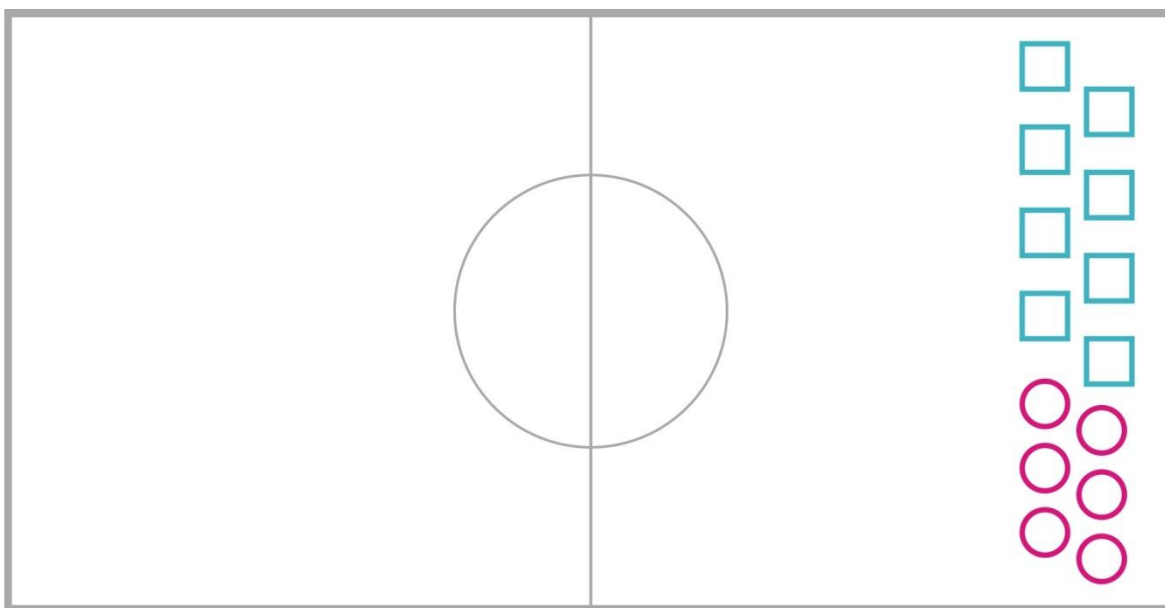
---

<sup>203</sup> Francisci, Ján. *Bratislavkým bratom*. Dostupné z: [http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1141/Francisci\\_Iskry-zo-zaviatej-pahreby/3#ixzz3nUknKNIf](http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1141/Francisci_Iskry-zo-zaviatej-pahreby/3#ixzz3nUknKNIf).

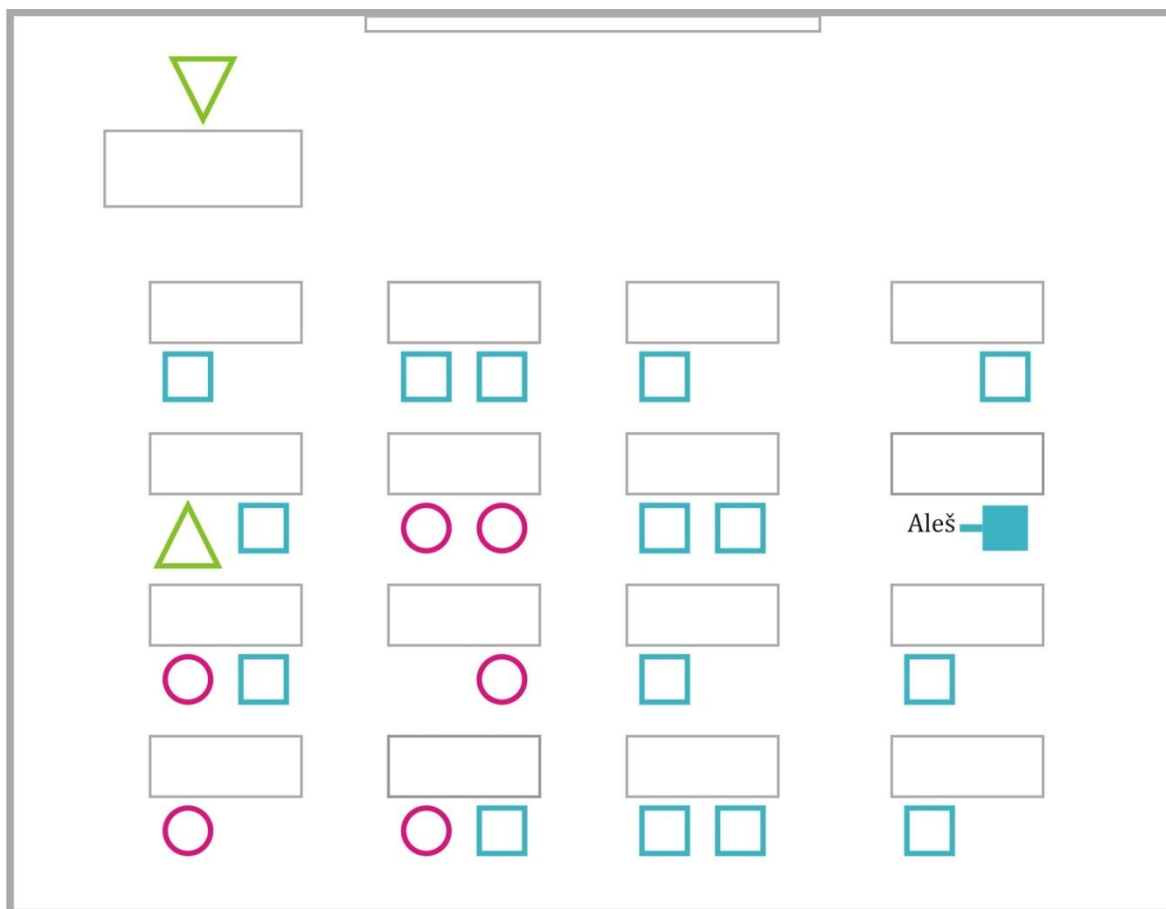
Příloha 5 Obrázek 38 Zasedací pořádek v učebně fyziky, ZŠ Jána Kollára



Příloha 6 Obrázek 39 Tělesná výchova a skákání po jedné noze, První třída ZŠ Jána Kollára



Příloha 7 Obrázek 40 Zasedací pořádek šesté třídy ZŠ Magdaleny Dobromily Rettigové





Příloha 8 Obrázek 41 Zasedací pořádek páté třídy ZŠ Karla Hynka Máchy

