

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vybrané faktory ovlivňující vzdělání dětí ze sociálně neprivilegovaného
prostředí

Selected factors affecting the education of children from socially
underprivileged environment

Eliška Andělová

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B AJ-ZSV

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vybrané faktory ovlivňující vzdělání dětí ze sociálně neprivilegovaného prostředí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 5. 2020

Děkuji vedoucímu svojí práce Mgr. Tomáši Samkovi M.A., Ph.D. za rady, podporu a za to, že mě vedl k tolik potřebné trpělivosti. Dále děkuji svým informátorům, se kterými jsem měla možnost pracovat.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje vybraným faktorům ovlivňujícím vzdělávání dětí z neprivilegovaného prostředí, tedy z ohrožené a strádající třídy. Na základě studia písemných pramenů a kvalitativní terénní výzkumné sondy identifikuje celkem čtyři hlavní faktory, které se mezi sebou navzájem ovlivňují. Terénní práce je realizována ve dvou krajích a ve třech domácnostech.

KLÍČOVÁ SLOVA: etnicita, vzdělávání, sociálně neprivilegované prostředí, základní škola, sociální vyloučení, rodina

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on selected factors affecting the education of children from the socially underprivileged environment, more precisely from threatened and suffering social class. Based on written sources and qualitative research in terrain, the thesis identifies in total four main factors that impact one another. The terrain research is carried out in two regions and three households.

KEY WORDS: education, socially underprivileged environment, lower secondary school, ethnicity, social exclusion, family

Obsah

Úvod.....	6
1 Metodologie.....	8
1.1 Etické aspekty	8
1.2 O mně	9
2 Žáci.....	11
2.1 Zoja	11
2.2 Táňa.....	13
2.3 Mína	14
2.4 Sociální vyloučení a dělnická třída	17
3 Faktory.....	19
3.1 Kapitál, sociální pole a habitus	19
3.1.1 Ekonomický kapitál	21
3.1.2 Kulturní kapitál	26
3.2 Aspirace a hodnoty.....	31
3.3 Etnicita	37
3.4 Jazyk.....	46
Závěr	53
Seznam použitých zdrojů.....	55

Úvod

Tato antropologicko-sociologická bakalářská práce se věnuje vzdělávání dětí, které pocházejí z neprivilegovaného prostředí. Věnuji se prostřednictvím doučování už pět let romským dětem z vyloučených lokalit a dělnické třídy, proto je mi tato problematika velmi blízká. Zajímám se především o důvod těžkostí, které mají během své školní docházky, a chci je zmapovat. Z toho plyne má výzkumná otázka: Jaké faktory ovlivňují vzdělávání dětí ze sociálně neprivilegovaného prostředí?

Cílem této práce je zodpovědět položenou otázku za pomoci odborné literatury a vlastní terénní práce. Hlavním teoretikem, z něhož jsem vycházela, je Pierre Bourdieu. Jeho práce, která se věnuje sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému potenciálu jedince, jeho pozici ve společnosti a jeho zvykům, mi poskytla teoretický rámec, o který se opírám. V návaznosti na tuto teorii také čerpám z Bersteinovy práce, díky které vysvětluji používané formy jazyka a jejich provázanost s různými bourdieuovsky definovanými typy kapitálu a se sociálním postavením. Z českého prostředí je pro mě důležité dílo Tomáše Katrňáka; jeho publikace Odsouzení k manuální práci mi slouží jako průvodce a ukazuje mi pohledy různých sociologů na vzdělávání v souvislosti s kapitálem. Kniha Slepé skvrny Daniela Prokopa seznamuje se současnou situací sociálně slabších v České republice.

Terénní práce neboli předvýzkum ve formě individuálního doučování probíhala přerušovaně v průběhu pěti let, kdy jsem měla a mám tu možnost docházet přímo do jednotlivých domácností a poznávat tak realitu a vlivy, které působí na znevýhodněné žáky. Realitu, která se mnohdy diametrálně odlišuje od toho, na co jsem zvyklá z rodin ve svém okolí. Prostřednictvím tohoto předvýzkumu mám nejen možnost pomoci při vzdělávání dětem, jejichž rodiče jim takovou podporu nemohou poskytnout, ale také mi umožňuje překročit hranice mé komfortní zóny a mé sociální pozice. V práci se věnuji pouze faktorům, se kterými jsem se v praxi přímo setkala, protože mi jde o propojení žité praxe a teorie, jak to odpovídá standardům současné sociální a kulturní antropologie.

Z ústrojného propojení praxe a teorie vyplývá struktura práce. Text má celkem pět částí. V úvodu seznamuji čtenáře s hlavním cílem práce a motivací, která se za ním skrývá. Kapitola Metodologie ukazuje, jakým způsobem pracuji přímo v terénu se žáky. O samotných žácích

pojednávám v kapitole Žáci. Tu jsem záměrně umístila na začátek práce, aby se čtenář seznámil s dětmi, ke kterým se formou konkrétních zážitků vracím v průběhu celé práce. Tyto konkrétní situace, tedy popisy poznatků a interakcí z terénu, začleňuji do textu, přičemž volím menší písmo a odsazení kvůli lepší čitelnosti. Zážitky z terénní práce reflektují teoretické poznatky, se kterými jsou buď v souladu, nebo se s nimi rozcházejí. Zprostředkovávám tak kontakt teorie s praxí. V seznámení s žáky pokračuji v kapitole Sociální vyloučení, kde přibližuji situaci, ve které se informanti nacházejí.

Stěžejní je čtvrtá část práce. Věnuji se v ní jednotlivým faktorům, se kterými jsem se v terénní práci setkala. Jedná se o kapitál, aspirace a hodnoty, etnicitu a jazyk. Velkou roli v mé práci hrají sociodemografické ukazatele, jako je třída, socioekonomický status a etnická příslušnost. Potýkám se tedy s tématy chudoby, nezaměstnanosti, nízkého vzdělání rodičů a jazykové bariéry a jejich dopady na očekávání školního úspěchu dětí, diskriminace a jazykové bariéry. To vše ovlivňuje vzdělávání dítěte a jeho budoucí socioprofesionální aspirace. Kvůli jasné struktuře práce je člením do jednotlivých kapitol, aniž bych tak ovšem chtěla naznačit jejich oddělenost. Uvedené faktory se ovlivňují navzájem, působí synergicky. Věnuji se překážkám, které tyto faktory mohou znamenat na cestě ke vzdělání.

V části nazvané Kapitál pojednávám o tom, jak jeho nedostatek ovlivňuje možnosti vzdělání a následně snižuje pravděpodobnost školního úspěchu v rámci dominantní kultury. Pozoruji dopad, jaký má nedostatek financí a nízké dosažené vzdělání rodičů na vzdělávací dráhu dítěte. Kulturní kapitál spolu s kapitálem ekonomickým a společenskými kontakty také formuje aspirace a hodnoty, které rodina uznává a kterým se souhrnně věnuji v kapitole Aspirace a hodnoty. Další kapitola Etnicita je v práci proto, že všechny děti, se kterými jsem pracovala, jsou romského etnika a měla jsem tak možnost být konfrontována s vlivem, kterým tato etnická příslušnost může působit. Zároveň však v této kapitole rozporuji často přeceňovaný vliv etnika a ukazuji jiné faktory, jež se mohou synergicky spolupodílet na vzdělávací trajektorii. V kapitole Jazyk vysvětluji pojem etnolekt. Přibližuji i Bernsteinovu teorii řečových kódů.

V závěru práce shrnuji, k čemu jsem dospěla ve snaze odpovědět na svou hlavní výzkumnou otázku a reflektuji postup své práce.

1 Metodologie

Svůj etnografický předvýzkum jsem prováděla ve třech českých domácnostech ze sociálně znevýhodněného prostředí, které zároveň byly romské. Tento předvýzkum měl kvalitativní charakter využívající metodu zúčastněného pozorování a neformálního rozhovoru, pracující tak přímo s pohledy jednotlivých respondentů. Díky neformálnímu rozhovoru se pouze na předem vybrané otázky a dávám tak prostor oběma stranám. Tato metoda mi dovolila dostat se do styku nejen s žáky samotnými, nýbrž i se členy jejich domácnosti, mnohdy i prarodiči. Jedná se tedy o osobní případovou studii (Hendl 2012: 104), která mi dovoluje srovnat teoretické poznatky s žitou praxí. Během své práce jsem docházela do rodin; doba trvání interakce se u jednotlivých rodin lišila, a to od dvou měsíců až po měsíce deset. V rodinách jsem doučovala žáky v rámci dobrovolnického programu neziskové organizace Člověk v tísni, o.p.s.

Předvýzkum jsem prováděla na území České republiky, proto jsem na rozdíl od mnohých antropologů provádějících terénní výzkum nebyla nucena překonávat jazykovou bariéru. Na druhou stranu je možné, že mi v některých případech chyběla potřebná distance od způsobu života a mému pozorování tak některé skutečnosti unikly. Jistou míru antropologické distance mezi mnou a informátory vytvářel fakt, že jsem se od nich lišila etnicky i dalšími parametry toho, co Bourdieu nazývá kulturním, symbolickým, sociálním a ekonomickým kapitálem. Zároveň se má přítomnost v domácnostech omezovala na dvě hodiny týdně, a tak jsem nebyla přítomna většině rodinného života. Z následujících předpokladů terénního výzkumu mohu tak považovat za splněné pouze první dva:

„(1) být v místě;

(2) navázat vztah s příslušníky zkoumané skupiny či společnosti a získat jejich důvěru;

(3) strávit s nimi dostatek času“ (Pěnička 2014: 46).

1.1 Etické aspekty

Abych dodržela ochranu osobnosti těch, kteří se v mé práci objevují, všechna jména anonymizuji a názvy škol, které žáci navštěvovali, nezmiňuji. Konkrétní názvy krajů ponechávám, protože jsou důležité pro zasazení situace žáků do kontextu.

Před požádáním o souhlas k použití poznatků z praxe do práce ze strany Míniiny matky jsem záležitost konzultovala s koordinátorem dobrovolníků organizace Člověk v tísni, vzhledem k tomu, že doučování, v jehož rámci jsme se s Míinou setkávaly, probíhalo právě pod záštitou této organizace. Vnímám, že zejména kvůli doučování, které jsem rodině poskytovala dobrovolnický, a tedy bez finančního ohodnocení, a které rodina vnímala více než samotné pozorování, si mě oblíbili a nechovali vůči mně jakékoliv negativní pocity.

Pokud konfrontuji své jednání s Etickým kodexem České asociace pro sociální antropologii (Etický kodex České asociace pro sociální antropologii), chovala jsem se k subjektům své práce vždy zodpovědně a díky povaze své vykonávané práce (doučování) jsem rozvíjela jejich kritické myšlení a předávala jim dovednosti a znalosti. Zároveň jsem ale nemohla rodině vysvětlit přesnou povahu bakalářské práce kvůli následnému možnému zkreslování reality.

Během interakce jsem se několikrát dostala do situace, kdy mi nebylo umožněno opřít se o jakýkoliv etický kodex a vyhodnocení jednání bylo pouze na mně. Často jsem raději násilně neotvírala témata, která by pro informanty mohla být choulostivá či citlivá i s ohledem na to, že jsem pracovala zejména s dětmi. Cítím, že tímto je práce v mnoha ohledech ochuzena o zajímavé poznatky, zároveň jsem tak ale zachovala etičnost a prostou slušnost v jednání.

1.2 O mně

Na typ výzkumu, který jsem pro svou práci zvolila, má bezesporu velký vliv právě osoba výzkumníka. V době pobytu v jednotlivých rodinách mi bylo osmnáct až dvacet tři let, ve všech případech jsem studovala, a to nejdříve na gymnáziu, následně pak na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Věřím, že vzhled velmi ovlivňuje, co si o druhém myslíme, proto považuji za důležité se právě svému vzhledu chvíli věnovat. Rodiny, které se mnou přišly do styku, totiž neměly mnohdy více informací než mé jméno a to, jak vypadám. Vzrůstu jsem spíše menšího a vypadám výrazně mladší, než je můj reálný věk. Oblékaná chodím slušně, ale ne příliš upjatě, což by mohlo vyvolat v sociálně slabším prostředí odmítavé reakce. Nenosím výrazné šperky, nemám velká či nějak agresivní tetování, vlasy mám ve své přirozené hnědé barvě. Pokud se věnujeme charakteristice antropologa, můžeme nalézt definici Robina Pěničky: „Nakonec získáváme obraz antropologa, který je vysokoškolákem, je nekuřák, moc nepije alkohol, jeho

oblíbeným nápojem je pramenitá voda, je v dobré tělesné kondici s přiměřenou váhou, má rád přírodu, zejména si oblíbil přespávání ve stanu či chatce a podporuje místní potraviny, je společenský typ, rád poznává nová místa a lidi“ (Pěnička 2014: 42), ve které jsem se víceméně našla. V rámci své práce jsem sice nebyla nucena navštěvovat výrazně cizí prostředí či přespávat ve stanu, s touto charakteristikou se ale přesto ztotožňuji. V okolí vzbuzuji důvěru, a tak se rodiny nechovaly nijak podezřívavě. Zároveň si ale uvědomuji, že má přítomnost mohla ovlivnit chování rodiny a že tak může být můj dojem zkreslený.

V otázce mého vnímání situace hraje jistě roli osobní naladění blížící se spíše k perspektivě Pierra Bourdieua, zdůrazňujícího v sociální reprodukci roli rodinného zázemí, školy, dostatku finančních prostředků a kontaktů. Pracuji i s myšlenkou Samuela Bowlse a Herberta Gintise, kteří zdůrazňují roli ekonomického kapitálu a jeho úlohu při reprodukci společnosti.

2 Žáci

Během své práce v terénu jsem se věnovala třem dětem. Dvěma dvanáctiletým dívkám (Táňa, Mína) a jedné dívce jedenáctileté (Zoja). Všechny rodiny, ve kterých jsem doučovala, byly romské. S žákyněmi jsem se setkala při působení v organizaci Člověk v tísni v rámci dobrovolnického doučování. Aby vznikl nárok na tuto službu, musí rodina:

- o službu sama zažádat;
- mít dítě, kterému hrozí sociální vyloučení;
- dodržovat podmínky spolupráce.

První podmínka zaručuje alespoň minimální zájem rodiny či samotného žáka o vzdělání a reflektování vlastní situace. Pro mě se jedná o velkou výhodu, a to tu, že jako doučovatel nemusím překonávat tak velkou demotivaci. Zároveň tak ale nepodchycuji situaci žáků ze sociálně nevyhovujícího prostředí v celé šíři, a to z toho důvodu, že se ke mně dostal pouze vzorek, který měl motivaci ke změně. Díky druhé podmínce jsem se dostala k žákům, kteří vyhovovali zaměření mé práce. Třetí, a tedy poslední podmínka klade důraz na zodpovědnost v otázce dochvilnosti a přítomnosti rodiče nebo jiné dospělé osoby. Doučování probíhalo vždy v prostředí žákova domova.

2.1 Zoja

Zoja pochází z rodiny o sedmi členech. Matka na rodičovské dovolené a nezaměstnaný otec, kteří oba ukončili základní vzdělání, a sourozenci – patnáctiletá starší sestra, šestiletá sestra, čtyřletý bratr a půlroční bratr. Rodina v době naší interakce bydlí v bytě 1+1 ve vyloučené lokalitě. Přístup rodiny, a to zejména odmítavý postoj sester vůči škole, se mnohokrát ukazuje jako prvek mařící naše snažení.

Příkladem může být situace, kdy probíráme malou násobilku. Sedíme v kuchyni, protože jiné místo v bytě pro učení není. Zrovna se snažíme přijít na řešení příkladu $7 \times 8 =$. Zoja se velmi soustředí. V tu chvíli ale kolem nás prochází její starší sestra a s pohledem do sešitu prohlásí: „To bych nedala.“ Zoja okamžitě ztrácí pozornost a jako by tím sestra nastavila normu, Zoja se rozhoduje, že je v pořádku se příkladem dál nezabývat.

Také jí doma nikdo s učením nepomáhá, zejména proto, že ani jeden z rodičů není schopen s učivem páté třídy poradit a starší sestra má jiné zájmy.

V době, kdy jsme v kontaktu, tedy v druhém pololetí školního roku 2014/2015, a to jedenkrát týdně, navštěvuje Zoja pátou třídu speciální školy. Do školy dochází sporadicky, absentuje zejména z popudu své mladší sestry, která má ke škole velký odpor. Přesvědčila vždy své starší sestry, aby zůstaly doma s ní. To přisuzuji zejména krátké době, kterou ve škole zatím strávila, a je tedy možné, že si ještě nepřivykla pravidelnosti a nutnosti vlastní práce. K této situaci se matka rodiny staví bez zájmu, nevšímavě, velmi často (někdy až čtyřikrát do měsíce) absenci omlouvá dceřinou bolestivou menstruací. Zájem o doučování Zoja projevila sama. Sociální pracovnice z Člověka v tísní jí totiž nabídla možnost přestupu na běžnou základní školu, tudíž zde vidí motivaci a cítí se výjimečně.

Zojiny známky se pohybují mezi čtyřkami a pětkami, o školu původně neprojevuje zájem. Příčinu vidím v nedostatku motivace z domova a také ve špatných známkách. Nedostala možnost zažít si školní úspěch, proto nespatřuje důvod k jakékoliv snaze. Učivo zameškané kvůli časté absenci si nedoplňuje. To vyústí ve další nezájem a neschopnost držet v učivu krok s ostatními. Zoja je velmi bystrá a rychle chápající, ráda se učí, pokud má s kým. Vše, co spolu ale probereme, do příští hodiny zapomene. Přesto se nám daří dostat se k jedničkám a dvojčkám a k pravidelné docházce. Jakmile učivo chápe, mnohem raději do školy dochází a naopak. Registruji velký nárůst vnitřní motivace pramenící z dobrých známek i toho, že ji za ně má kdo ocenit. Zájem o školu je totiž ze strany rodičů minimální, proto se jí v tomto ohledu snažím podporovat já. Také se zlepšují vztahy ve třídě a díky pravidelné docházce si Zoja začíná formovat přátelské vztahy v třídním kolektivu. V posledním měsíci mého působení ale docházka opět ustává, známky se zhoršují a přestup na jinou základní školu se nekoná. Jde zejména o tlak rodiny a nesnadnost vymanit se ze svého prostředí, které ve vzdělání nevidí hodnotu.

Zoja používá jednoduché vyjadřovací prostředky, veřejnou řeč a omezený kód (viz kapitola Jazyk). Nerozumí psanému textu a sama téměř nezvládá sestavit větu psaného textu. V mluveném projevu je jasně znatelný romský etnolekt češtiny, a to zejména v silovém přízvuku umístěném na poslední slabice (Bořkovcová 2017, jedná se o nestránkovaný internetový zdroj).

Ze slovní zásoby můžu jmenovat „čhaje“ jako označení pro dívku nebo typické „bábo“, tedy babičko.

Zoja je velmi komunikativní a otevřená, brzy si budujeme vztah, kdy mi přináší dárky či svoje kresby. I to je významným faktorem, který zvyšuje její motivaci k učení. Jistou podporu zaznamenávám i ze strany jejích vrstevníků, kteří bydlí ve stejné ulici.

Je květnový pátek a já jsem se rozhodla, že tentokrát se spolu budeme učit v parku v centru města, protože Zoja nic než své nejbližší okolí nezná. Procházíme její ulicí, když v tom se z okna vyklání Zojina kamarádka a provází nás slovy: „Já ci taky takou pani učitelku. Se máš!“

Zoja má velmi ráda svoji paní učitelku, nezaznamenávám žádné známky disrespektu. Svůj volný čas tráví zejména venku s kamarády nebo hraním her na mobilním telefonu. Oblíbenou zábavou pro celou rodinu je sledování televize.

2.2 Táňa

Táňa žije se svými prarodiči, kteří nejsou schopni jí s učivem pomoci, a se svou mentálně postiženou sestřenicí v bytě 2+1 ve vyloučené lokalitě. S matkou nežije z toho důvodu, že ta se živí jako sexuální pracovnice. O doučování zažádali prarodiče.

Doučování Táni je ze všech nejkratší a probíhá na podzim 2015, kdy Táňa dochází do sedmé třídy základní školy. Bojuje zejména s matematikou a fyzikou. Táňa nejeví nejmenší zájem o učivo, nedělá domácí úkoly, téměř se mnou nekomunikuje. Pravidelně zapomíná chodit do doučovacích hodin matematiky, které poskytuje sama škola před zahájením středečního vyučování. Po dvou měsících je naše spolupráce rozvázána, a to ze strany prarodičů kvůli Tániným výchovným problémům. Právě tam míří většina její pozornosti, kterou by si prarodiče přáli nasměrovat ke škole.

Tak jako Zoja, i Táňa používá jednoduchý jazyk, dle Bernsteinovy teorie jazykových kódů spíše omezený kód¹ (podrobněji v kapitole Jazyk). Fyzika jí dělá problém hlavně kvůli jazykovým prostředkům, které využívá.

Neumí například rozlišit mezi slovy označení, jednotka a veličina. Této problematice se věnujeme nejméně měsíc, tedy polovinu doby naší spolupráce a žádnou metodou se mi nedaří látku Táně přiblížit. Vzhledem k tomu, že nechápe, co dané slovo znamená, není schopna porozumět označením jako veličina, označení a jednotka.

V mluveném projevu je jasně znatelný romský etnolekt češtiny.

2.3 Mína

Mína je poslední ze zmíněných žáků a náš společný čas věnuji i polostrukturovaným rozhovorům. Mínina rodina pochází z Prahy, kde žije minimálně již čtvrtou generaci. Sama Mína bydlí se svojí matkou, která si v průběhu našeho setkávání nachází zaměstnání, a s matčíným partnerem, zaměstnaným jako řidič taxislužby. S matkou i nevlastním otcem má Mína dobrý vztah, oba ji vedou ale spíše ke konformitě k vnější autoritě (Kohn 1977: 46), a to prostřednictvím zákazů, příkazů a trestů.

Sedám si ke stolu vedle Míny a všímám si, že má jiný telefon než obvykle. Zvědavě se jí zeptám. Mína se přiznává, že nemá dobré známky, tedy ne takové, jaké by si představovala maminka. Proto vyměnila Mínin nový telefon za její starší. (terénní deník 17. 4. 2019)

Jako největší zásah do Mínina života vnímám přesun z jedné základní školy na druhou, údajně kvůli známkám. Má to působit jako trest a negativní vnější motivace, aby si zlepšila známky. Sama Mína přiznává, že ji zákazy donutí se více učit. (terénní deník 3. 3. 2020)

¹ Bernsteinova teorie rozlišuje dva druhy jazykových kódů, kód omezený a rozvinutý, přičemž třídní příslušnost úzce souvisí s tím, který kód si dítě osvojí a bude používat. Omezený je používaný spíše v dělnických rodinách a rodinách s nižším socioekonomickým statusem a rozvinutý ve střední třídě.

V bytě 3+1 s nimi občas pobývají děti (sestra 5 a bratr 8 let) nevlastního otce. Mína se také často setkává se svým vlastním otcem a jeho partnerkou a také se svými prarodiči z otcovy strany, do jejichž bytu se naše doučování přesunuje po tom, co si matka nachází zaměstnání, a tedy nemůže být dále přítomna v bytě v době našeho setkávání. S prarodiči Mína bydlela do konce své třetí třídy, kdy byla její matka ve výkonu trestu. Mínina nukleární rodina často udržuje styky s širší rodinou, ve které mají velmi blízké vztahy. Několik příbuzných žije v zahraničí a Mína je občas navštěvuje. Já osobně jsem nejvíce v kontaktu s Mínou, její matkou a její babičkou, občas i s dědečkem.

S Mínou se setkáváme od listopadu 2018 do konce června 2019, dále pak od února 2020. Většinou se vidáme na dvě hodiny týdně. Na problém narážíme v otázce pravidelnosti doučování a také v omluvách před nekonajícími se hodinami. Celkem čtyřikrát se mi stává, že dorážím na místo, kde má být doučování, ale nikdo tam není. Zejména od přesunu doučování k prarodičům nastávají situace, kdy já přijdu a musím na Mínu čekat, protože dorazí klidně i o půl hodiny později. Často je také Mína nemocná nebo se objevuje jiná výjimečná událost, kvůli které je nutné naše setkání zrušit. Míninu maminku prosím, aby navázala kontakt se školou, abych měla možnost sledovat postup v látce a případně se zeptat na problémy, kterým Mína čelí. Mínina maminka slibuje, že do školy napíše. Bohužel se tak nestane.

Mína dochází do šesté a následně sedmé třídy základní školy, hlavní problémy jí dělá angličtina, a to proto, že mezi čtvrtou a pátou třídou přestoupila na jinou školu, přičemž na její původní základní škole se angličtina učila jinak. Později ale zjišťuji, že těžkosti má i s předměty, jako je fyzika, český jazyk, matematika, španělský jazyk, dějepis a zeměpis. V těchto předmětech se ve výsledném hodnocení pohybuje mezi známkami 3 a 4. O doučování žádá maminka, která dceru vede k učení. Doma ji z naučené látky zkouší a dávají jí tresty za špatné známky, volí tedy spíše strategii vnější negativní motivace, opomíjející práci s motivací vnitřní. Tento přístup bere za své i Mína a učí se zejména kvůli matce a nevlastnímu otci, přiznává ale, že jí takovýto přístup rodičů vždy přiměje se více učit. Vlastní otec se staví k učení odmítavě – brání Míninu špatné známky slovy: „Dyt' je blbá po mně.“ (terénní deník 14. 3. 2019)

Oproti Zoje a Táně je Mínin jazykový kód rozvinutější, stále bych ho ale charakterizovala jako omezený. Slovní vybavenost je pro běžnou komunikaci dostatečná, nedosahuje ale kvalit potřebných pro školu a Mína není schopna operovat s formální řečí, kterou škola vyžaduje.

Proto má těžkosti v českém jazyce, ale nepochopení jazykového systému jí přináší problémy i v angličtině a španělštině. Největší problém jí však malá jazyková vybavenost dělá ve fyzice, která vyžaduje odbornější vyjadřování, čehož Mína není schopna. Často nepochopí otázku, která obsahuje odbornější výrazy, po přeformulování jí ale je svými slovy schopna zodpovědět. Proto se se mnou učí ráda, netrvám totiž na přesných definicích. V její řeči není znatelný žádný přízvuk.

Mína je velmi přátelská, otevřená a citově a intuitivně založená. Hlavní důraz klade na mezilidské vztahy, od čehož se odvíjí způsob trávení jejího volného času. Většinu dní tráví se svými kamarády na nákupech, především proto, že jí velmi záleží na vzhledu. Po večerce zhruba v sedm hodin večer tráví svůj čas na telefonu chatováním nebo voláním s kamarády. Frekventovaně využívá sociální sítě, kde sleduje influencery jako například Dominiku Myslivcovou, vzhlížejíc k přepychu a kráse.

Mezilidské vztahy považuje za důležité i ve škole, kam dochází zejména kvůli kamarádům. Po přesunu na jinou základní školu, kde žádné kamarády nemá, je výrazně nešťastná. K první škole výrazný odpor nemá, bere ji však jako nepříjemnou nutnost, druhá škola ji ale vyloženě trápí, i když uznává, že jsou učitelé milejší. Jako nevyhovující vnímá frontální výuku, která ji nudí, a autoritativní vyučující. S konformitou, vštěpovanou rodiči, má problém, který sama komentuje slovy: „Neumím držet hubu a krok“ (terénní deník 13. 6. 2019). Do budoucna uvažuje o povolání advokátky, a to zejména kvůli prestiži a moci plynoucí z takového postavení. Zároveň svou volbu ale komentuje slovy: „Pět let školy jako? Jako dalších? No to bych nedala“ (terénní deník 5. 6. 2019). Proto dále přemýšlí o oborech jako je kosmetička, kadeřnice, zubní laborantka, letuška.

V souvislosti s jazykem shledává naše doučování jako velmi přínosné, protože „mi rozuměla a mohla se zeptat“. Sama přichází s dotazy týkajícími se vzniku světa a s filozofickými problémy, které ji trápí, ale na které se jí ve škole nedostává odpovědi. Rozpor potom působí tato chuť po odpovědích a zdánlivá zbytečnost probírané školní látky.

2.4 Sociální vyloučení a dělnická třída

Vzhledem k tomu, že se věnuji žákům ze sociálně nepriviligovaného prostředí a dle podmínek Člověka v tísní takovým, kterým hrozí sociální vyloučení, považuji za důležité definovat pojem sociální vyloučení. Pod tímto označením rozumíme „proces [...], během něhož jsou jednotlivci či celé skupiny vytěšňováni na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou jinak ostatním členům společnosti dostupné“ (Růžička – Toušek 2014: 121). Těmito zdroji mohou být finance, přístup k bydlení nebo sociální a kulturní kapitál. Ekonomický ukazatel sociálního vyloučení má podle Eurostatu tři indikátory. Těmi je ohrožení příjmovou chudobou, materiální deprivace a nízká pracovní intenzita (Toušek a spol. 2018: 22). K sociálnímu vyloučení se pojí jevy jako nízké vzdělání, zhoršená pozice na trhu práce nebo nezaměstnanost, čerpání sociálních dávek, dopady na zdraví, sociálně patologické jevy nebo diskriminace (Nikolai, Sedláčková 2007: 11).

Díky množství žáků i jejich rozdílným místům bydliště a sociálním situacím mám možnost nahlédnout nejen do sociálně vyloučených rodin, ale také do těch, které bych spíše zařadila do dělnické třídy. Tu definuje John H. Goldthorpe² jako skupinu nekvalifikovaných, polokvalifikovaných (skupina VIa) a kvalifikovaných manuálně pracujících (skupiny V a VI) s nižším vzděláním či zemědělce a další profese v primárním sektoru (skupina VIb) (Erikson, Goldthorpe In Katrňák 2005: 175). S pracujícími v primárním sektoru jsem se nesetkala, proto se více zaměřuji na nekvalifikované a kvalifikované manuálně pracující, tedy na skupinu V až VIa v Goldthorpeově pojetí. Jinými slovy lze tuto skupinu označit anglickým výrazem „blue-collars“ neboli „modré límečky“, která tvoří kontrastující skupinu ke

² Goldthorpe dělí společnost takto:

„I - Vysokoškolsky vzdělaní odborníci, vysocí státní úředníci a političtí činitelé; manažeři velkých průmyslových podniků; velkoburžoazie

II - Středoškolsky vzdělaní odborníci, nižší státní úředníci a političtí činitelé; vzdělaní technici; manažeři menších průmyslových podniků; nadřazení nemanuálně pracujících zaměstnanců

IIIa - Rutinní nemanuální zaměstnanci v administrativě a obchodu vyššího stupně; prodavači; zaměstnanci ve službách

IIIb - Rutinní nemanuální zaměstnanci v obchodě a službách nižšího stupně

IVa - Drobní vlastníci, umělci atd. se zaměstnanci

IVb - Drobní vlastníci, umělci bez zaměstnanců

IVc - Farmáři, maloročníci a ostatní samostatně výdělečně činní v primárním sektoru

V - Polokvalifikovaní technici, dělničtí mistři a předáci

VI – Kvalifikovaní manuální pracovníci

VIa - Polokvalifikovaní nebo nekvalifikovaní manuální pracovníci mimo primární sektor

VIb - Zemědělci a jiní pracovníci v primárním sektoru“ (Erikson, Goldthorpe in Katrňák 2005, 175)

kancelářským zaměstnancům, takzvaným „white-collars“. Tato velká škála informantů mi umožňuje porovnávat úroveň vzdělání a školní chování žáka v závislosti na sociálním postavení rodiny.

Za velmi podnětné považuji rozdělení do šesti společenských tříd dle výzkumu Daniela Prokopa, Martina Buchtíka, Paulíny Tabery, Tomáše Dvořáka a Matouše Pilnáčka provedeného v roce 2019, kde českou společnost po vzoru Great British Class Survey člení do šesti tříd. Dle jejich stratifikace³ jsem se věnovala rodinám z ohrožené třídy a strádající třídy. Ohrožená třída je typická podprůměrnými příjmy a majetky, přičemž ji hrozí rozvody a ztráta zaměstnání. Obvykle se vyznačuje středoškolským vzděláním, což je ale ukazatel, ve kterém se neshoduje s většinou mých informantů s výjimkou Míny rodiny, jejíž nevlastní otec má učňovské vzdělání. Co se týče jazyků, nemají přílišnou znalost jazyků cizích, čemuž naprosto odpovídá Mína, jejíž znalost angličtiny v šesté třídě je A0 až A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky CEFR. Zástupci ohrožené třídy mají kontakty v prestižnějších zaměstnáních. Příkladem může být Míniina teta z matčiny strany, která má vysokoškolské vzdělání a je právničkou. V otázce bydlení je pro ohroženou třídu typické nájemní bydlení a hrozící exekuce. Strádající třída má naproti tomu podprůměrné vzdělání. Pokud pracují, pracují na pozicích nevyžadujících kvalifikaci. Chybí jí zdroje ke zlepšení své situace (Kočí a spol. 2019, jde o internetový zdroj, proto není uvedena strana).

Na základě tohoto rozdělení bych rodiny svých informantů zařadila takto: rodina Míny spadá do třídy ohrožené, zatímco rodiny Táni a Zoji do třídy strádající. Tomu by odpovídalo i geografické rozmístění rodin. Zatímco rodiny Táni a Zoji pocházejí z Ústeckého kraje, kam zejména autoři výzkumu umisťují strádající třídu (tamtéž), Míniina rodina pochází z Prahy.

³ Tito sociologové dělí společnost na zajištěnou střední třídu, nastupující kosmopolitní třídu, tradiční pracující třídu, třídu místních vazeb, ohroženou třídu a strádající třídu podle výšky kapitálu (Kočí a spol. 2019, jde o internetový zdroj, proto není uvedena stránka).

3 Faktory

Do této chvíle jsem v práci představila informanty, tedy rodiny, se kterými jsem se v terénu setkala, a seznámila jsem čtenáře se způsobem, jakým jsem pracovala. Také jsem se věnovala sociálnímu statusu a třídnímu zařazení těchto rodin. V této kapitole se ale věnuji stěžejní myšlence práce – vybraným faktorům, které ovlivňují zhoršenou vzdělanostní situaci žáků ze sociálně nepriviléovaného prostředí. Z velkého množství možných důvodů se zaměřuji na ty, se kterými jsem se v praxi přímo setkala.

3.1 Kapitál, sociální pole a habitus

Francouzský sociolog Pierre Bourdieu vypracoval teorii kulturní reprodukce neboli „generační[ho] přenos[u] kulturních hodnot, norem a zkušeností a mechanism[ů] a proces[ů], jejichž prostřednictvím se tento generační přenos děje“ (Giddens 2013: 765). V teorii kulturní reprodukce figurují tři stěžejní pojmy – kapitál, habitus a sociální pole. Sociální pole je do jisté míry autonomní část sociálního prostoru neboli „celku různých koexistujících pozic“ (Bourdieu 1998: 13). Pozice aktéra v rámci sociálního pole je dána objemem jeho kapitálu (Růžička, Vašát 2011: 130). Aktéři mezi sebou bojují o výhodnější pozici (Růžička, Vašát 2011, 129), přičemž každé sociální pole má vlastní pravidla, vlastní systém distribuce kapitálu (Růžička, Vašát 2011: 130), tedy v každém je ceněný jiný druh kapitálu. V uměleckém poli to bude kapitál kulturní, v poli akademickém například kapitál symbolický (Giddens 2013: 772).

Kapitál je tedy faktor, který určuje pozici aktéra v sociálním poli. Kapitálem rozumí Pierre Bourdieu „všechno, co je člověk schopen akumulovat a následně pak ve svém jednání zužitkovávat, ať už to má povahu kulturní, ekonomickou, sociální nebo symbolickou“ (Katrňák 2004: 41) a tím rozlišuje čtyři druhy kapitálu. Stejně jako Marx má Bourdieu mezi druhy kapitálu kapitál ekonomický. Dále však přidává kapitál kulturní, sociální a symbolický. Kulturní kapitál je ten kapitál, který nabýváme výchovou v rodině a skrze vzdělání (Giddens 2013: 771). Tento druh kapitálu dělí Bourdieu ještě na tři poddruhy: vtělený, objektivizovaný a institucionalizovaný. Vtělený se projevuje myšlením, způsobem chůze nebo například mluvením. Vtělený kulturní kapitál je tedy i to, čemu se věnuje Basil Bernstein ve své

teorii jazykových kódů (více v kapitole Jazyk). Objektivizovaným kulturním kapitálem myslí Bourdieu majetek, jako jsou umělecká díla nebo oblečení. Insticucionalizovaný kulturní kapitál je například institutem doložené vzdělání, jsou to tedy ocenění jako vysokoškolské tituly (Giddens 2013: 772). Jako sociální kapitál označuje začlenění v rámci sociálních skupin a kontakty. Posledním kapitálem je kapitál symbolický, což je společenské ocenění, které zvyšuje prestiž a obvykle ho lze získat skrze kulturní kapitál (Giddens 2013: 771). Důležitou vlastností jednotlivých druhů kapitálu je jejich směnitelnost (Giddens 2013: 771). Například ekonomický kapitál je možné směnit za kulturní tím, že si mohu dovolit lepší vzdělání. Nepůsobí tedy jako protichůdné síly, ale spíše jako synergické tendence.

Posledním ze tří pojmů je habitus. „Habitus je soubor individuálních (...) dispozic“ (Růžička, Vašát 2011: 131). Jsou to předpoklady, které určují, jak jedinec myslí, vnímá a jak se chová. Individuální pozice v sociálním poli ovlivňuje a vytváří habitus (Růžička, Vašát 2011: 131). To znamená, že sociální pozice určuje, jak bude člověk myslet a jednat. Habitus je tedy „internalizovaná sociální pozice“ (Růžička, Vašát 2011: 131). Pro ujasnění uvedu příklad: Syn vysokoškolských učitelů žijících na Vinohradech naprosto samozřejmě používá slovo „bezprecedentní“. Syn dělníků z obce s pěti tisíci obyvatel toto slovo nikdy neslyšel. Oběma to připadá přirozené. Součástí habitu jsou tedy i Bernsteinovy řečové kódy (Giddens 2013: 772). Habitus je výsledkem socializace, ale ta nikdy nekončí, proto se i habitus mění v závislosti na tom, jak se mění okolní podmínky (Růžička, Vašát 2011: 132). Zároveň jedinec nemá jen jednu sociální pozici, která utváří habitus, což dovoluje habitus se proměňovat (Růžička, Vašát 2011: 133).

Nízký ekonomický, sociální, kulturní i symbolický kapitál definuje špatnou situaci Prokopovy strádající třídy (Kočí a spol 2019, jde o internetový zdroj, proto není uvedená strana). O důležitosti rodinného zázemí jako takového hovoří i měření PISA za rok 2012, které říká, že v rámci OECD patřila Česká republika k pěti zemím s nejsilnějším vlivem socioekonomického statusu na vzdělání žáka (Palečková a spol. 2013: 29). Zároveň v České republice úzce souvisí úroveň dosaženého vzdělání a majetkové poměry. Proto tím, že se dědí dosažená úroveň vzdělání, se dědí i chudoba (Prokop 2020: 72). Samuel Bowls a Herbert Gintis říkají, že vlastnictví kapitálu přechází z generace na generaci. Tudíž dospívající jedinec je přímo ovlivněn kapitálem své orientační rodiny, což souhlasí i s koncepcí Pierra Bourdieu, která je

ovšem širší a pracuje i s jinými formami kapitálu. V této kapitole také chápu jednotlivé kapitály jako součásti celku, neoddělitelné, o kterých nelze pojednávat samostatně bez ohledu na ostatní. Nicméně pro logickou strukturu práce jsem tuto kapitolu ještě dál rozdělila na podkapitoly Ekonomický kapitál a Kulturní kapitál. V každé z nich tak věnuji větší pozornost pouze jednomu z nich, aniž bych je tím ustavovala jako nezávislé faktory a aniž bych tím popírala jejich základní vlastnost: vzájemnou převoditelnost jednoho typu kapitálu na druhý. Neboť je to právě konvertibilita různých kapitálů, co je definičním rysem Bourdieuova myšlení.

3.1.1 Ekonomický kapitál

„The economy produces people,“ (Bowles 2011: 53) neboli „ekonomie utváří lidi“ (překlad Andělová), říká spis Samuela Bowlese a Herberta Gintise *The Schooling in Capitalist America*. Předepisuje tak důležitost, jakou ekonomická situace hraje ve vývoji jedince i, podle Pierra Bourdieu, v ustanovování jeho pozice v rámci sociálního pole jako jeden z druhů kapitálu. Spojitost ekonomického kapitálu a dosažené úrovně vzdělání je nasnadě. V jiné práci totiž říká Samuel Bowles, že příjem rodičů a finanční situace rodiny výrazně ovlivňuje počet let, které dítě stráví v procesu vzdělávání. Tento počet let zase ovlivňuje výšku budoucího příjmu člověka (Prokop 2020: 72). Mimoděk se tak reprodukuje sociální struktura a jednotlivé třídy (Bowles 1972: 223, 235).

Daniel Prokop ve své knize *Slepé skvrny* rozvádí tuto myšlenku dál. V České republice totiž dosažené vzdělání velmi úzce souvisí se socioekonomickým statutem rodiny, čímž i Prokop připomíná výsledky měření PISA 2012. V porovnání s ostatními zeměmi OECD jsme na tom podstatně hůře (výsledky PISA 2012 In Prokop 202: 67). Prokop to připisuje kvalitě škol, které děti s různým zázemím navštěvují. Říká, že děti ze střední třídy chodí do lepších škol, tím pádem dostanou lepší vzdělání (Prokop 2020: 68, Mareš 1999: 36, Vojtíšková 2011: 916). Na kvalitu navštěvovaných škol nemá přitom vliv jen ekonomická situace individuálních rodin, ale také nerovnosti na úrovni krajů. V chudých krajích, jako je Karlovarský a Ústecký, ve kterém žijí rodiny Táni a Zoji, 17 % dětí nedosáhne středoškolského vzdělání, zatímco v hlavním městě jsou to maximálně procenta čtyři (Prokop 2020: 68). Na těchto výsledcích lze sledovat provázanost socioekonomického zázemí a vzdělanosti. Platí tedy, že děti z chudších rodin dosahují nižšího vzdělání a nižší vzdělání posléze zapříčiní nižší příjmy.

Považuji za důležité definovat hranici chudoby a naše postavení v rámci Evropské unie. „Ohrožení příjmovou chudobou se týká 9,6 % Čechů,“ hlásí Český statistický úřad (Český statistický úřad 2019: jde o internetový zdroj, proto není uvedená strana) a dodává, že se řadíme k těm nejméně ohroženým v Evropě. Příjmovou chudobu přitom definuje Eurostat jako příjmy domácnosti nižší než 60 % národního mediánu (Glossary: At-risk-of-poverty rate - Statistics Explained)⁵. I když naše míra ohrožení příjmovou chudobou je nízká, ve srovnání s Německem je příjmově chudý Němec na stejné úrovni jako středně příjmový Čech (Prokop 2020: 34)⁶. Když totiž Eurostat v roce 2012 vypočítal medián z celé Evropské unie, měla Česká republika 30 % příjmově chudých, zatímco Evropská unie 24 % (Prokop 2020: 34). Je tedy zřetelné, že s referenčním bodem, kterým je Evropská unie, není ohrožení příjmovou chudobou České republiky nijak nízké. Pokud se navíc zaměříme na sociálně vyloučené lokality, čísla se markantně změni. Z tvrzení Laco Touška, Václava Walacha, Petra Kupky, Ondřeje Plachého, Kateřiny Tvrdé, Lubomíra Luptáka a Alice Brendzové vyplývá, že pod hranici chudoby žije 65 % obyvatel ze sociálně vyloučených lokalit oproti původním 9 % ostatního obyvatelstva (Toušek a spol. 2018: 27).

Pojmem úzce spojeným s chudobou a finanční situací chudých je životní minimum. Slovy Ministerstva práce a sociálních věcí je životní minimum minimální společensky uznaná hranice peněžních příjmů k zajištění výživy a ostatních základních osobních potřeb (Životní a existenční minimum 2020: jde o nestránkovaný internetový zdroj). Životní minimum jednoho dospělého člověka s dítětem ve věku do 15 let je v roce 2020 ustanoveno na 5 280 Kč (Životní minimum 2020 – Kalkulačka: jde o nestránkovaný internetový zdroj). Mareš tvrdí, že díky státem garantovanému životnímu minimu nejsou dopady chudoby zejména na zdraví obyvatel tak markantní (Mareš 2002: 84). Výše životního minima má sice za úkol motivovat k práci, přesto je alarmující a neumožňuje důstojný život. Internetová stránka dustojnamzda.cz jde v úvahách o minimu pro důstojný život dál a ukazuje něco, co nazývá minimální důstojnou mzdou. Autoři ji definují takto: „Minimální důstojná mzda je odměna za

⁵ Medián mezd v České republice je v roce 2019 31 202 Kč (Průměrná mzda - vývoj průměrné mzdy, 2020: jde o internetový nestránkovaný zdroj).

⁶ Průměrný příjem domácnosti na jedince je v Německu 860 727 Kč za rok (Germany: jde o nestránkovaný internetový zdroj). V České republice je to 538 390 Kč za rok (Czech Republic: jde o nestránkovaný internetový zdroj).

práci za běžnou pracovní dobu, která pracujícím a jejich domácnostem poskytuje dostatek finančních prostředků k životu, který je většinou společností vnímán jako určitý základní standard.“ Tato mzda má pokrýt náklady „na stravu a bydlení, ošacení, dopravu, zdravotní péči, vzdělání a volný čas a zaplatit další důležité potřeby včetně úspor pro případ neočekávaných okolností.“ Podle autorů se jedná v oblastech mimo Prahu o 31 463 Kč pro jednoho dospělého a dítě (Minimální důstojná mzda: nestránkovaný internetový zdroj). Ačkoliv funkcí životního minima má být mimo jiné motivace k zapojení se do trhu práce a důstojná mzda je už odměnou za práci, rozdíl těchto částek je propastný.

Je tedy zřejmé, že životní minimum je opravdu jen obnos peněz nutný k přežití, ač i to je diskutabilní, a poskytuje málo prostoru k uvažování nad zdravějším životním stylem. Ačkoliv není na první pohled zřejmá souvislost mezi stravou a vzděláním, kvalita jídla může přímo ovlivnit proces vzdělávání. Přesto, že Mareš konstatuje, že chudoba díky životnímu minimu nemá na zdraví obyvatel takový vliv jako za dob První republiky (Mareš 2002: 84), zhoršená kvalita potravin negativně ovlivňuje zdravotní stav. Pokud ale rodina nežije pouze ze životního minima a její příjmy jsou vyšší, přesto je ale sociálně vyloučena, stravovací návyky se o mnoho nezlepšují (Urban, Kajanová, Davidová In Studničková 2014: 41). Děti si tak neinternalizují návyk jíst například zeleninu, nestává se to součástí jejich habitů. Nevhodná strava může vést k častějším nemocem, které mají za následek frekventovanější absenci ve škole.

Při mé práci je důležité odlišit opravdovou nemoc a simulování. Zoja a Táňa často ve škole chybí. Důvody jsou menstruační bolesti, bolest břicha, nachlazení, teplota. Obdobné omluvenky se v žákovských knížkách objevují frekventovaně. To, že nejsou úplně pravdivé, usuzuji z četnosti omluvenek týkajících se menstruačních bolestí. Tak je jejich absence omlouvána až čtyřikrát v průběhu celého měsíce. Tímto chováním schvalují rodiče či prarodiče nedůslednost a nezodpovědnost svého dítěte. Když ale má Zoja dobrý měsíc, kdy spolu spolupracujeme a do školy se těší, vnímá absenci jinak. Ve chvíli, kdy dostává teplotu, je smutná a mrzí ji, že nemůže do školy. Látku si ihned po návratu do školy doplňuje. Je tedy možné sledovat jistou spojitost mezi opodstatněním absence a motivací k učení. Když totiž dítě chce do školy, ale kvůli svému zdraví nemůže, je situace úplně jiná, než když do školy nechce, a proto si vymyslí nemoc.

Finanční situace dále výrazně ovlivňuje, jak a jestli bude uzpůsobeno domácí prostředí učení. Dokument Rodiče a výchova 2010 předkládá graf uvádějící, že i v dělnických rodinách (rodinách z ohrožené třídy) i v rodinách ze střední třídy má zhruba 60 % dětí vlastní pokoj a téměř všechny děti psací stůl. S tím se ale rozchází má zkušenost. A v rodinách ze strádající třídy je situace dramaticky jiná.

Mína, kterou jsem na začátku práce zařadila spíše do dělnické nebo ohrožené třídy, má sice vlastní pokoj, ale nemá vlastní psací stůl, proto jsme se učily v kuchyni. Táňa nemá vlastní pokoj, sdílí ho se sestřenicí. V pokoji chybí stůl, proto se spolu učíme na posteli, která je naprosto nevhodným prostorem k učení. Zoja bydlí ve dvoupokojovém bytě s ostatními šesti členy rodiny, o vlastním pokoji tedy nemůže být řeč. Nemá své soukromé místo, kde by si nechávala školní pomůcky. Spolu se učíme u kuchyňského stolu, kudy se prochází směrem k toaletě, proto nikdy nemáme úplný klid. Z vedlejší místnosti se navíc ozývá poměrně hlasitý hovor a zvuky televize. Vnímám, že relativní klid v místnosti je jen díky mé přítomnosti. Vždy, když přijdu, rodina se přesune do obývacího pokoje a zavře dveře. Když v bytě nejsem, dveře mezi místnostmi zůstávají otevřené, v kuchyni i obývacím pokoji neustále někdo je. Zoja jednoduše nemá nikde místo a klid na práci.

Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce předkládá ideální podmínky pro učení (Jak se efektivně učit: jde o nestránkovaný internetový zdroj). Mezi nimi se objevuje klidné a stabilní místo i vyvětraný prostor, který Mína, Zoja a Táňa nemají k dispozici vzhledem k tomu, že se v domácnostech kouří. Tento boj s prostředím ovlivňuje jejich už tak nízké soustředění tolik potřebné k pochopení látky. Často také dětem chybí pomůcky do školy. Jedná se zejména o rýsovací potřeby, nůžky, lepidla a jiné pomůcky, které škola přímo neposkytuje. Takové potřeby buď v rodinách úplně chybí, anebo jsou v rodině jen jednou, proto si je sourozenci musí půjčovat a dochází tak k situacím, kdy je potřebuje více dětí naráz a některým logicky chybí. Takové situace eskalují zejména v romských rodinách ve vyloučených lokalitách (Kaleja 2011: 47).

Ekonomická situace rodin ovlivňuje kvalitu škol, které děti navštěvují. Už jsem zmínila, že kvalitu škol ovlivňuje i region, ve kterém se škola nachází. Je tomu proto, že v chudších regionech, jako je ústecký a karlovarský, není dostatečné uplatnění pro vysokoškoláky, ti proto odchází do jiných regionů. V chudších regionech nezůstávají kvalitní pedagogové, což nutně

snižuje kvalitu vzdělávání (Prokop 2020: 68)⁷. Zároveň kvůli tomu, že děti z ekonomicky slabších rodin chodí do horších škol spolu, neudělají si kontakty mezi dětmi z „lepší rodin“, takže nedochází ke shromažďování dalšího z Bourdieuvých kapitálů – sociálního kapitálu, tím pádem neposílí svou pozici v sociálním poli. Tyto děti, které pravděpodobně dosáhnou nižšího vzdělání, nemají konexe na budoucí právníky, lékaře nebo vysokoškolské učitele (Prokop 2020: 73).

Jedna z možných příčin i následků nízkého ekonomického kapitálu je nezaměstnanost. Výzkum Touška a spol. Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů odhaluje, že 31 % respondentů ze sociálně vyloučených lokalit uvedlo, že jsou „bez zaměstnání“. Těchto 31 % kontrastuje s 6 % obyvatel bez zaměstnání v rámci ostatní populace České republiky (Toušek a spol. 2018: 26). Zároveň jsou zadlužení lidé zejména ve vyloučených lokalitách (Prokop 2020: 36). Nezaměstnanost je mimo jiné zapříčiněna nekvalifikovaností a nízkou vzdělaností, což poukazuje na provázanost kulturního a ekonomického kapitálu. Vliv na nezaměstnanost má bezesporu jistě i romské etnikum, ke kterému moji informanti patří⁸. Tomuto vlivu na nezaměstnanost a školní výsledky se věnuji v kapitole Etnikum. Jak autoři zmiňují, častá je domněnka, že sociálně vyloučení se díky sociálním dávkám mají finančně velmi dobře. Číselně vyjádřeno ale 49 % sociálně vyloučených domácností má nižší příjem než sedmáct tisíc korun měsíčně, přičemž u sociálně nevyloučených se jedná o 21 % (Toušek a spol. 2018: 27). Často ale nastává situace, kdy alespoň jeden z dospělých v domácnosti pracuje, jen ne legálně, a to proto, aby „rodina nepřišla o dávky“ (poznámka sociální pracovnice docházející do rodiny Zoji; Prokop 2020: 48).

Ani jeden ze Zojiných rodičů není zaměstnaný. Matka je doma s dětmi, obzvláště se musí věnovat dvěma nejmladším synům (4 a 0,5 let). Nikdy nebyla zaměstnaná. Zojin tatínek taky není legálně zaměstnaný, často však chodí vypomáhat a přivydělávat si tzv. „na černo“. Většinou se jedná o zednické, kopáčské či jiné manuální práce. Přesto si troufám tvrdit, že rodina žije pod hranicí chudoby.

⁷ V Karlovarském kraji jsou i školy, kde není jediný kvalifikovaný pedagog (Prokop 2020: 68).

⁸ Tuto diskriminaci (v případě zaměstnání od zaměstnanců) můžeme sledovat i u pronajímání bytů nebo výše trestu, kterou by si veřejnost přála (Prokop 2020: 120).

Z rodinného modelu dítě čerpá sociální dovednosti. Jedná se o socializační funkci rodiny a formování habitů. Dochází ke generačnímu přenosu ekonomického statusu (Bowles 1972: 223). Dlouhodobou nezaměstnanost a nemožnost, neschopnost nebo sníženou snahu o získání zaměstnání tedy dítě bere jako vzorec, který přebírá. Adaptuje se na vzorce chování, které vidí v rodině a které nejsou funkční v majoritní společnosti. Tak dochází k reprodukci stavu chudoby (Toušek 2007, jedná se o internetový zdroj, proto neuvádím stránku).

Jak podotýká v knize Odsouzení k manuální práci Tomáš Katrňák, „nedostatek ekonomického kapitálu neovlivňuje školní výkon dítěte přímo, nýbrž spíše indikuje specifický životní styl rodiny (...)“ (Katrňák 2004: 65). Ekonomický kapitál není tedy samostatně stojící činitel, spíše ovlivňuje ostatní druhy kapitálu a je jimi ovlivňován. Nízký ekonomický kapitál ovlivňuje aspirace, hodnoty a možnosti rodiny, což dramaticky mění životní styl. O těchto dopadech hovořím v kapitole Ambice a hodnoty a o provázanosti s kulturním kapitálem v další kapitole.

3.1.2 Kulturní kapitál

Jak už bylo řečeno, kulturní kapitál je ten kapitál, který získáváme vzděláním a srze výchovu. Pierre Bourdieu definuje kulturní kapitál jako obeznámenost s legitimní kulturou v rámci společnosti. Rozuměl tím tanec, hudbu, divadlo, literaturu, umění, ale i jazyk (What is cultural capital? 2017: jde o nestránkovaný internetový zdroj). „Kulturní kapitál je dovednost, která plyne z kvality prostředí, z něhož vyrůstá. Je to um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, jsou to znalosti, které zde získal“ (Katrňák 2004: 41). Takový kapitál dítě získává primárně od svých rodičů. Přenáší se tedy z generace na generaci. Pierre Bourdieu ještě dělí kulturní kapitál do tří kategorií; vtěleného, institucionalizovaného a objektivizovaného. Vtělený je ten, který se odráží v myšlení, ve způsobu mluvení nebo ve způsobu chůze (Giddens 2013: 772). To je důvod, proč dívka vyrůstající na farmě na venkově bude mít jiný způsob chůze než dívka, která odmala žije s rodinou ze střední třídy ve velkoměstě. Objektivizovaným kapitálem je oblečení, knihy a umělecké předměty. Institucionalizovaný kapitál označuje vysokoškolské tituly či doklady o jiném vzdělání. Kulturní kapitál, jako všechny jiné druhy kapitálu, je směnitelný. Například vysokoškolský titul je na trhu práce směnitelný za ekonomický kapitál (Giddens 2013: 772). Tento kulturní kapitál rodiny má

následně zásadní vliv na výchovu a vzdělávání dítěte, protože „...existují významné rozdíly mezi výchovou „kulturně zvýhodněných“ na straně jedné a „kulturně znevýhodněných“ dětí a adolescentů na straně druhé (dětí vyučených rodičů, děti chudých rodičů, romské děti – obecně „neprivilegované vrstvy““ (Má kulturní kapitál rodiny vliv na životní šance dětí? 2011: jde o nestránkovaný internetový zdroj). Rodiče dětí z vyšších tříd pomáhají naplňovat potřeby svých dětí, snaží se jim uzpůsobit podmínky pro vývoj, zatímco rodiče dětí z nižších tříd s dětmi neprobírají jejich pocity a názory, proto jsou děti z vyšších tříd zkušenější v komunikaci s dospělými a jsou úspěšnější. Styl výchovy se váže na třídní příslušnost. Socioložka Lareau říká, že mezi jednotlivými třídami jsou větší rozdíly než mezi etnicitami (Giddens 2013: 773).

Fakt, že má kulturní kapitál vliv na vzdělání dítěte, Bourdieu přičítá tomu, že děti, které mají vyšší kulturní kapitál, mají také větší znalost témat, se kterými se ve škole pracuje. Tyto děti jsou pak vyhodnoceny jako nadanější a inteligentnější, protože mají již jisté „předrozumění“, s nímž školský systém počítá. Škola předpokládá, že dítě již bude do určité míry seznámeno s dominující kulturou⁹. Toto předrozumění či předpoklady pro získávání dalšího kulturního kapitálu jsou nerovnoměrně rozděleny mezi dětmi z různých sociálních tříd (Bourdieu 1973: 80). Děti z rodin s nižším kulturním kapitálem tyto vědomosti neměly kde získat, škola jim je neposkytne, proto jsou nezávisle na svojí inteligenci vyhodnocovány jako méně šikovné a bystré. Musí totiž překonat mnohem větší pomyslnou vzdálenost, aby porozuměly látce, kterou se ve škole zrovna učí. Bourdieu říká, že obeznámenost s dominantní kulturou může získat žák pouze rodinnou výchovou (Bourdieu 1973: 80), což souhlasí s Marešovou kulturní reprodukcí, kterou definuje jako „přenos sociálních hodnot, sociálních norem a sociálního jednání z generace na generaci“ (Mareš 2002: 157), přičemž ale neuvažuje nad návštěvami divadel, muzeí, koncertů a knihoven v rámci povinné školní docházky. Sporné ale je, zda dítě s nízkým kulturním kapitálem dokáže z těchto návštěv těžit vzhledem k tomu, že nízká úroveň kulturního kapitálu znemožňuje nebo alespoň ztěžuje efekt „sněhové koule“, tedy situace, kdy dochází ke kumulování poznatků na sebe. Užívaný řečový kód hraje také důležitou roli. Pro školu je výhodnější ovládat rozvinutý kód, nepoužívat omezený, který představuje

⁹ Dominující kulturu udržují ti s dominantním postavením, což znamená s vysokým kapitálem (Bourdieu 1973, 82). Jedná se zejména o „hlavní proud společnosti“, který je dle titulu *Nezaměstnanost* jako sociální problém „...dán lidmi konformními s hodnotami a normami společnosti, jež jsou vlastní většině (často střední třídě)“ (Mareš 2002, 155).

překážku ve školní komunikaci. Jazykový kód si dítě osvojuje v rodině (více o jazykových kódech pojednávám v kapitole Jazyk). Zjednodušeně – dítě, které nemá základní vědomosti a schopnosti z rodiny, na nich nemůže stavět. A i v případě, že dokáže cestou školního vzdělávání kapitál získávat, jeho spolužáci s lepšími předpoklady z domova se budou zákonitě rozvíjet dále, takže se nikdy nedostane na jejich úroveň. Bude tedy i dále pokládáno za méně nadané.

V kontextu definice kulturního kapitálu Pierra Bourdieu se nabízí porovnání, s jakou frekvencí se kulturních aktivit účastní děti z různě vzdělaných rodin, tedy jak děti s různým zázemím získávají kulturní kapitál. Na konci osmdesátých let se více než dvě třetiny dětí rodičovských párů, kde alespoň jeden měl dokončené vysokoškolské vzdělání, účastnilo kulturních akcí s rodiči, což kontrastuje se dvěma pětinami dětí vyučených rodičů (Katrňák 2004: 61).

Zoja nemá ani jednoho rodiče vyučeného a kulturního života se prakticky neúčastní. Nezná z města více než své přímé okolí, kde se nevyskytuje žádné kino, galerie, divadlo, ani jiný podobný prostor. Doučování je zprostředkováno skrze mě, žádné mimoškolní jazykové kurzy si rodina nemůže dovolit. Organizovaným sportům se Zoja také nevěnuje. Skrze telefon nezískává povědomí o kultuře, protože telefon má tlačítkový a bez připojení k internetu.

Táňa žije s nevyučenými prarodiči. Telefon má i s internetem, povědomí o kulturní scéně je tedy lepší, ale výrazný věkový rozdíl mezi ní a jejími prarodiči způsobuje, že ji v tomto směru nijak nevedou, proto nejde o cílené učení. Žádných mimoškolních aktivit se neúčastní, do kina nechodí, protože je to na poměry jejich rodiny drahé. Do divadla také nechodí a ani do galerií, navzdory tomu, že bydlí poměrně blízko několika volně dostupným.

Mína má nevlastního otce vyučeného, v širší rodině má i vysokoškolsky vzdělané příbuzné. Do kina občas chodí, do divadla jí ale nikdo nevezme. Galerii se vyhýbá, protože si myslí „že je to nuda“. Nemá mimoškolní jazykové kroužky, ale v šesté třídě začíná chodit do nízkoprahového centra na kroužky tance. Má vlastní chytrý telefon, na kterém tráví většinu svého volného času, zejména na sociální sítích, např. Instagramu. Proto má přehled o kulturním životě poměrně slušný, spíše ale v oblasti influencerek pod dvacet pět let věku. Zajímavý je ale její vztah k umění a jeho znalost. Velmi mě překvapuje, když se během jednoho doučování dostáváme k dílu Leonarda Da Vinci Poslední večeře a Mína ho zná. O to překvapivější ale je způsob, jakým dílo poznala. Nezná totiž malbu barevně a ani jako obraz. Poznala

Poslední večeri díky strýci, který ji má vytetovanou na svém předloktí. Sice jí tedy dílo není cizí, vlastně ale vůbec neví, o co jde.

Na jaře přichází moment, kdy se naše doučování přesouvá do bytu Míniých prarodičů. Byt je krásně upravený a v obývacím pokoji nacházím notoricky známé dílo Oblečená maja a Nahá maja od Francisca Goyi. Neuvěřitelně kontrastuje s telenovelou, která (jak později zjišťuji) je v bytě puštěná celý den. Na příštím doučování tedy využívám situace, kdy Mína přichází pozdě a já mám tak možnost popovídat si s jejími prarodiči chvíli o samotě. Poznamenávám, že mají v bytě krásné obrazy a říkám i jejich názvy. „A je to drahý?“ zeptá se dědeček (ihned vycítí možnost převést objektivizovaný kulturní kapitál na ekonomický). Babička odpovídá, že „to bude asi spíš fotka“, čímž má na mysli kopii (terénní deník 20. 5. 2019). Dozvídám se, že obrazy od někoho dostali a vůbec nevědí, „co sou zač.“ Tento rozhovor mě vyvedl z prvotního zmatení, kdy jsem myslela, že jsem jejich úroveň kulturního kapitálu podcenila. Tato domněnka byla ale vyvrácena. Z toho vyplývá, že vlastnictví jakéhokoliv majetku, který je spojován s kulturním kapitálem (knihy, obrazy) nemusí nutně určovat skutečnou výši kulturního kapitálu. Vlastnit neznamená pořídít, natož rozumět.

Čtenářství, které má značný vliv na vzdělávání se mimo školu, se denně děti vysokoškoláků věnují ve 40 % v kontrastu se 16 % dětí z dělnických rodin. V propojení s rodinným zázemím hovoří tato čísla jasně. Počtu 200 knih v domácnostech dosahuje 60 % domácností vysokoškoláků, ale jen 15 % rodin dělnických (Rodiče a výchova 2010: 9). Knihy do domácností většinou nepožizují děti, ale rodiče a vědomě či nevědomě tak zajišťují přenos kulturního kapitálu. O tento přenos se stará i vzor, který rodiče dětem poskytují. Ve 47 % vysokoškolsky vzdělaných rodin čte denně alespoň jeden rodič. V dělnických rodinách je to 13 % (Rodiče a výchova 2010: 10). Z mých informantek ve svém volném čase nečte ani jedna.

V korelaci s Bourdieuvou teorií sociálních polí a na základě mé terénní práce lze konstatovat, že čím vyšší postavení rodiny, tím větší kulturní kapitál. Tato přímá úměra platí i u druhu odpočinku. Čím vyšší postavení a vzdělání rodiny, tím spíše se bude věnovat ve svém volném čase odpočinku aktivnímu než pasivnímu (Katrňák 2004: 63). Například vysokoškoláci v otázce sportu zvolili číslo 5,01 na škále 1(vůbec) – 8 (velmi často), zatímco lidé se základním vzděláním jen 4. Lidé se základním vzděláním na druhou stranu koukají na televizi s frekvencí ohodnocenou číslem 7,17, vysokoškoláci méně s číslem 6,37. Nicnedělání se pohybuje v těchto číslech – základně vzdělání 4,76, vysokoškolsky vzdělaní 3,76 (Katrňák 2004: 64). Výsledky výzkumu Rodiče a výchova 2010, který si za cíl klade pozorovat rozdíly trávení volného času

děti na základě vzdělanostní úrovně rodičů, poskytují pro mou práci zajímavé podněty. Na škále 1- nikdy až 6 – více než dvě hodiny denně respondenti uvádějí, že děti z dělnických rodin tráví čas s vrstevníky a kamarády v hodnotě 4,1, zatímco děti vysokoškoláků jen 3,5, což plně koresponduje s Mínou, jejíž nejčastější způsob trávení volného času je s kamarády. Největší rozdíly odhaluje výzkum v kategoriích zájmové kroužky a individuální koníčky. U zájmových kroužků jsou čísla 3,1 (dělnické rodiny) a 4 (vysokoškolské rodiny), individuální koníčky ukazují hodnoty 3,5 (dělnické rodiny) a 4,4 (vysokoškolské rodiny), což je téměř o celou jednotku (Rodiče a výchova 2010: 5). Tento rozdíl může být dán tendencí trávit volný čas pasivně či aktivně. Pokud ale hovořím o těchto hodnotách v kontextu kapitoly „Ekonomický kapitál“, je možné, že jako rozhodující faktor hrají roli finance. Většina zájmových kroužků a koníčků vyžaduje peníze. Proto se také liší druhy koníčků, kterým se děti věnují. Výdaje určují, jaký zájem rodiče můžou u dítěte pěstovat a který ne (Rodiče a výchova 2010: 6), což ukazuje provázanost kulturního a ekonomického kapitálu. Tento dokument ale také mluví o délce trvání docházení do kroužků. Poznává, že děti vysokoškoláků docházejí do kroužku výrazně soustavněji (Rodiče a výchova 2010: 5).

Mína svůj zájem rozvíjet může. V létě, kdy se školní rok chýlí ke konci, začíná Mína chodit do nízkoprahového centra na kroužky tance, který ji evidentně velmi baví. Kvůli nebo snad díky němu nám odpadají nějaké hodiny vyučování a já vidím, že je pro tanec Mína zapálená. Na rozdíl od toho jiné děti, které jsem doučovala, žádné kroužky nenavštěvují. Když škola Táně nabídne zdarma hodiny matematiky, která jí vyloženě nejde, nedochází na ně. Je zcela demotivovaná a znechucená.

Kulturní kapitál spolu s ekonomickým významně ovlivňuje i hodnoty aspirace rodičů žáka. Daniel Prokop říká, že kvalitní vzdělání dítěte závisí na dvou hlavních faktorech: regionu, o kterém jsem hovořila v kapitole Ekonomický kapitál, a aspiracích rodičů (Prokop 2020: 67), které určují, do jak kvalitní školy dítě bude chodit (Prokop 2020: 68). Aspiraci rodičů ovlivňuje zase jejich vzdělání. Zhruba padesát až šedesát procent lidí, kteří dosáhli po roce 1989 na vysokoškolský titul, má totiž v rodině nebo mezi přáteli právníka (Prokop 2020: 73). Do jisté míry kategorie kulturního kapitálu a aspirací splývají, ale kategorii aspirací a hodnot vnímám jako natolik zásadní a ovlivňovanou dalšími druhy kapitálu, že jsem se rozhodla jí věnovat

samostatnou kapitolu. Na případné volnočasové vzdělávání dětí je možné pohlížet minimálně ze dvou úhlů pohledu. Za prvé kulturně zaměřené aktivity (například návštěvy divadel) můžeme vnímat jako povědomí rodiny o světě kultury a aktivní zapojování se zejména jako druh zábavy. Druhý pohled ukazuje kulturní aktivity jako proaktivní snahu vzdělat své dítě a předat mu kulturní kapitál například plánováním volného času skrze kroužky (GAC 2009b: 13). Zatímco první pohled spadá v mé práci spíše do kapitoly „Kulturní kapitál“, druhý začleňuji do kapitoly „Aspirace a hodnoty“. Je ale zcela zřejmé, že oba pohledy jsou neoddelitelné.

3.2 Aspirace a hodnoty

Tato kapitola pojednává o aspiracích a hodnotách v rámci školního a kariérního života a jak tyto ovlivňují školní výsledky. Krajčová a Pasternáková hovoří o hodnotách takto: „Hodnoty představují jeden z nejdůležitějších komponentov psychického vývinu, duševnej zrelosti a duševného zdravia človeka“ (Krajčová 2007/2008: 9). Pozice v sociálním poli, o kterém jsme mluvili v předchozích kapitolách, úzce souvisí s hodnotami, které jedinec uznává, a aspiracemi, které má. Na studijní a kariérní život člověka má velký vliv soubor hodnot, které získá v rodině, tedy jaké mají jeho rodiče. Sám člověk ale není pouze výsledkem snažení svých rodičů, není jejich pouhým otiskem. Ovlivňován je i specifickými sociálními skupinami, do kterých se během života dostane, knížkami, které přečte, filmy, které shlédne, a mnohým dalším. Hlavními determinanty jsou dospělí v životě dítěte, kultura a dohoda o tom, co je a co není hodnota (Krajčová 2007/2008: 9). Je tedy rozdíl mezi aspiracemi a hodnotami rodičů a dítěte, obojí ale formuje a směřuje jedince v průběhu vzdělávání. Proto se tato kapitola zaměřuje zvlášť na aspirace a hodnoty rodičů a zvlášť dítěte.

„By parental value we mean what the parents want to see embodied in their children’s behaviour“ (Kohn 1977: 18) neboli „Rodičovskými hodnotami myslíme to, co rodiče chtějí vidět vtělené do chování svých dětí“ (překlad Andělová). Melvin Kohn tvrdí, že určující faktor právě pro tyto vyznávané hodnoty je zaměstnání. Rodič si osvojí určitý typ hodnot a ten se následně „...promítá do jejich postoje k dětem, do způsobu jejich výchovy“ (Kohn in Katrňák 2004: 39). Dítě je svými rodiči socializováno ke stejnému typu zaměstnání. Kohn došel k závěru, že rodiče ze střední třídy kladou větší důraz na „self-direction“ neboli odpovědnost za vlastní činy, vlastní volby dítěte a samostatné rozhodování, zatímco rodiče

z dělnické třídy akcentují konformitu k vnější autoritě (Kohn 1977: 46). Generalizovaně má postavení rodiny následující efekt na výchovu. Rodiče dělnické třídy netolerují odmítání (Katrňák 2004: 39), „očekávají, že dítě bude především upravené a poslušné“ (Kohn 1977: 21). Vzhledem k tomu, že sami jsou ze svého zaměstnání zvyklí dostat jasné instrukce, zákazy a příkazy, aplikují stejnou formu výchovy i na děti. U svých dětí nehledají motivy jejich jednání, nepodporují kreativitu. Ke správnému chování své dítě nutí (Katrňák 2004: 40). Dítě tak s naučenými vzorci chování a s určitými poznatky směřuje ke specifickým typům středních škol, které podporují reprodukci sociální třídy a pěstují určité způsoby chování. V žácích na učňovských oborech je pěstována poslušnost, zatímco žáci jiných škol jsou vedeni k vnitřní svobodě a zodpovědnosti (Bowles 1972: 226). Lareau tvrdí, že rodiče středních tříd totiž vychovávají spíše skrze vysvětlování. Je pro ně důležité, aby dítě pochopilo smysl toho, co má nebo nemá dělat (Giddens 2013: 773).

Mína maminka celou pátou třídu nemá přístup do internetové žákovské knížky své dcery. Mína pravidelně dostává poznámky, žákovská knížka je jich doslova plná. Na začátku šesté třídy přístup maminka získá. Okamžitě následuje poměrně drsný trest ve formě čtyř měsíců domácího vězení. A také příkaz „Nebudeš na paní učitelku drzá, musíš se chovat slušně.“ Míničky ať už opodstatněné či neopodstatněné argumenty přicházejí vniveč. Maminka chápe paní učitelku jako nezpochybnitelnou autoritu a Mína prostě musí poslouchat. (terénní deník 3. 3. 2020)

Rodina s vyšším dosaženým vzděláním, a tedy kulturním kapitálem má větší aspirace, co se týče vzdělání jejich dětí (Prokop 2020: 25). Na druhou stranu ve vztahu k dělnické třídě ve svém výzkumu (strukturovaných rozhovorech) Katrňák popisuje fenomén „plovoucích zátek“. Jedná se o situaci dítěte z dělnické třídy ve škole. Zodpovědnost za vzdělání leží zcela na nich, se školní látkou se musí vyrovnat samy jako i s plánováním své budoucnosti. I z mé praxe vyplývá, že dětem doma s úkoly nikdo nepomáhá, zejména proto, že učivu rodiče nerozumí, což se váže na nízký kulturní kapitál¹⁰. Světlou výjimkou je Mína, kterou rodiče alespoň různými způsoby k učení podněcují. Přesto se motivace k učení omezuje na pouhé příkazy a zákazy.

¹⁰ Od padesátých let dvacátého století se výzkumníci ve vzdělávání věnují jevu, kdy děti, jimž se rodiče méně věnují, jsou méně úspěšné ve škole (Hurtig, Dynes 2011: 532).

Ambice dělnických rodičů míří nízko. Neočekávají od svých dětí nadprůměrné výsledky, spíše počítají i se známkami podprůměrnými. Znamky fungují jako ukazatel, zda je dítě chytré nebo ne (Katrňák 2004: 102). „V dělnické rodině je za dobrou (...) známku považovaná trojka“ (Katrňák 2004: 99). Takový přístup se ukazuje jako významný činitel ve vzdělávání dětí v souvislosti s Prokopovým konstatováním, že aspirace rodičů jsou jedním ze dvou klíčových hybatelů (Prokop 2020: 68).

Mínina maminka přesunula kvůli špatným známkám Mínu na jinou školu, kde se Míne nelíbí, obzvlášť kvůli nepřátelskému kolektivu a absenci kamarádů. Podmínkou pro přesunutí Míny na jinou školu, kde má své blízké, je dobré vysvědčení v druhém pololetí. Mína nesmí mít na vysvědčení ani jednu čtyřku. S trojkami je Míniina maminka spokojená. (terénní deník 11. 3. 2020)

Rodiče odvozují vzdělanostní dráhu svého dítěte ze své vlastní zkušenosti (Katrňák 2004: 97), proto je cílem pro dělnické rodiče dosažení výučního listu (Katrňák 2004: 101). Rodiny z vyloučených lokalit jsou na tom ale ještě o poznání hůře. „Jejich postoj je výrazně ovlivněný nízkým stupněm jimi dosaženého vzdělání, a především jeho faktickou (ne)uplatnitelností v běžném životě. Rodiče mají zpravidla (nedokončené) základní vzdělání, které často získávali na zvláštní škole a tato úroveň se stává akceptovatelnou laťkou i pro jejich děti“ (Svoboda 2013: 13). Tito rodiče často berou prostředí vyloučené lokality jako normu a nemají tak tendenci své dítě směřovat jinak. Dítě je tedy naučené strategiím pro fungování v tomto prostředí, následně ale dochází ke konfliktu při nástupu do školy. Žák pro takové prostředí není vybavený, což zmenšuje pravděpodobnost dobrých školních výsledků (Svoboda 2013: 13). Nízké aspirace rodičů spolu s nízkým objemem kapitálu (jak kulturního, ekonomického, sociálního i symbolického) znemožňují dítěti získat dostatečné povědomí o dominující kultuře.

Tánini prarodiče předávají zodpovědnost za její vzdělání zcela do rukou školy, mně a jí samotné. Samozřejmě jim na jejím vzdělání záleží, to lze soudit mimo jiné i z toho, že o doučování projevují zájem oni. V souvislosti se svým věkem a mnoha změnami školních osnov ale usuzují, že nejsou schopni Táně pomoci a že se v učivu neorientují. Nezasazují se ani o její další směřování, ačkoliv už je v sedmé třídě základní školy. Ani Zoje nikdo neklade žádné cíle. Vzdělání obou rodičů totiž skončilo základní školou.

S takovým přístupem souvisí nároky rodičů na školu jako instituci. Rodiče z nižších tříd se většinou nezajímají o průběh výuky, o zaměření školy. Hlavním určujícím faktorem je blízkost školy od bydliště. Spolu se sociálním postavením se variuje zájem o školu. Dělničtí rodiče počítají s tím, že se dítě prostě naučí základní dovednosti jako čtení, psaní a počítání (Katrňák 2004: 102), nečekají, že by dítě ve škole něco bavilo, respektive to nepovažují za důležité (Katrňák 2004: 103). Tento (ne)zájem se dále projektuje do výběru dalšího vzdělání. Do toho rodiče nezasahují, a tak jako přípravu do školy ho nechávají na dítěti. Dětem z dělnických rodin rodiče neodepírají další vzdělání, dokonce jsou ochotni ho finančně podpořit (Katrňák 2004: 113), ale aktivně mu nepomáhají vytyčit dráhu, což souvisí i se stylem výchovy, kde rodiče ze střední třídy pomáhají dítěti nalézt své cíle a plnit své potřeby, na což poukazuje Lareau (In Giddens 2013: 773). V rodinách zápasících s hmotnou nouzí je ale další vzdělávání nežádoucí, protože by tak rodina přišla o další možný zdroj příjmů (Svoboda 2013: 14).

Takový vliv mají ambice a hodnoty rodičů na dítě v jeho školním věku, takto formují jeho budoucnost. Považují za klíčové zdůraznit, že v nižším věku mají rodiče téměř monopol na ovlivnění vnímání světa svého dítěte, rodina je základní sociální skupinou dítěte (Krajčová 2007/2008: 9). Později se ale tento monopol třísťí. Na jedince začíná mnohem více působit tisk, literatura, televize i sekundární sociální skupiny. Člověk ale nepřijímá okolní vjemy pasivně, je schopný své hodnoty aktivně přetvářet a utvářet (Krajčová 2007/2008: 11), protože člověk sice vnímá svět skrze svůj habitus, ale reaguje na aktuální okolnosti, tím pádem je možná sociální změna (Růžička, Vašát 2011: 132).

K chápání světa vzdělání a aspirací se vyjadřuje práce Learning to Labour Paula Willise, která si v podtitulu klade otázku, proč děti z dělnických rodin pracují následně na podobných pozicích jako jejich otcové. Výzkum se zaměřuje na studenty z dělnických rodin, které rozděluje na dvě skupiny podle jejich přístupu ke vzdělání. Pojmenovává je slušníci (the ear'loes) a frajeři (the lads). Zatímco slušníci se s ideologií vzdělávání ztotožňují, frajeři se staví do jasné opozice, jejich hodnotou je *moudrost ulice* (Giddens 2013: 765). Tuto opozici označuje Willis jako kontraškolní kulturu (counter-school culture). Kontraškolní kulturu frajeři manifestují skrze drobné projevy opovrhování jako usínání na lavici, odmlouvání učitelů a podobně. Neuznávají autoritu učitele, za nespravedlivý považují přístup pedagogů, který si interpretují tak, že jim dávána najevo jejich podřadnost (Willis 1981: 11). Nadřazení si naopak frajeři připadají nad

slušňáky (Willis 1981: 14). Willis rozeznává dva procesy, skrze které dochází k rozdělení na tyto dvě skupiny. Jsou jimi diference, kdy je škola jako formální instituce odmítána, a integrace, kdy je naopak přijata (Willis 1981: 63). Přístup frajerů má za následek, že se méně připravují do školy a neposlouchají pravidla (Katrňák 2004: 47). Frajery a slušňáky rozděluje přesvědčení; zatímco slušňáci věří, že snaha ve škole a následování pravidel jim pomůže získat lepší společenskou pozici, frajeři si myslí, že vzdělání není klíčem k úspěchu a naděje na změnu jejich sociální reality je stejně malá (Katrňák 2004: 47). Tímto postojem si tak zajišťují stejný druh povolání, jaký mají jejich rodiče. Zřejmě i proto se shopfloor culture (*shopfloor – část továrny, kde pracují dělníci*) tak nápadně podobá kontraškolní kultuře. Manuální práce je typ zaměstnání, kde většina frajerů skončí (Willis 1981: 52). Jsou to tedy právě frajeři se svou kontraškolní kulturou, kteří zajišťují sociální reprodukci dělnické třídy (Katrňák 2004: 47).

Jay MacLeod v *Ain't No Making it* popisuje podobnou studii se zevlouny (neuznávají ideologii úspěchu a jsou běloši) a bratry (ideologii úspěchu uznávají a jsou převážně černoši). Stejně jako frajerům i zevlounům je jedno, jaká bude jejich budoucí práce (Katrňák 2004: 49; MacLeod 2009: nestránkováno). Starší sourozenci některých zevlounů mají za sebou pobyt ve vězení. A zatímco ze skupiny osmi zevlounů studují střední školu pouze dva a minimálně pět z osmi bylo vyloučeno, bratři střední školu dokončují všichni (MacLeod 2009: nestránkováno). Na konci práce ale MacLeod uvádí, že při střetu s realitou se ale obě skupiny dostávají do podobné situace a na trhu práce si nevedou dobře (Giddens 2013: 267). Obě studie, ač uskutečněné v jiném čase a na jiných místech, zdůrazňují důležitost přístupu ke vzdělávání.

Velký vliv na individuální pohled na vzdělávání má autorita. Touto autoritou nemusí být pouze rodiče, ale kdokoliv, koho dítě za autoritu považuje (Zelina in Krajčová 2007/2008: 10). Vzory úspěchu ale v sociálně slabším prostředí nejsou moc časté (Svoboda 2013: 14).

Ptám se Míny, co by chtěla dělat v budoucnu, jaké povolání. Odpovídá, že by chtěla být právníčkou. Proč? Protože její teta má inženýrský titul, „hodně vydělává“ a cestuje například do Číny. Mína viděla právníky v televizi a po vzoru tety si spojila vysoké vzdělání, moc a peníze. Když se ale Míny zeptám, jestli si myslí, že by ji bavilo studovat, zaraženě se na mě podívá a ptá se, jak dlouho. Po tom, co já řeknu odpověď, mi otráveně odpoví: „No tak to bych teda nedala.“ (terénní deník 20. 3. 2019)

Tánina maminka je prostitutka. Aniž by Táňa chtěla následovat její životní trajektorii, chybí jí v životě vzory. Její prarodiče již do zaměstnání nechodí a spolu s nimi bydlí ve vyloučené lokalitě. Nemá se kde inspirovat, protože své učitele za autority nepokládá. O své budoucnosti moc nepřemýšlí a už vůbec ne v intencích vzdělání.

Zoja zase vidí svou sestru v deváté třídě jako potenciální vzor a přirozeně k ní jako ke staršímu sourozenci vzhlíží. Sestra ale vzdělání moc neuznává, doma se neučí, zastává, podle Willise, kontraškolní kulturu. A podobně jako zevlouni MacLeoda následují kroky svých starších sourozenců, i Zoja se pomalu nechává strhnout sestřiným směrem.

Podle Svobody ale „děti nastupují do školy nepřipravené, ale motivované se učit. Se stoupající náročností učiva a zvyšující se potřebou přípravy se postupně dostávají první neúspěchy, v jejichž důsledku děti motivaci k učení postupně ztrácejí“ (Svoboda 2009: 13). Spolu s výchovnými problémy (viz Táňa) je situace více než problematická (Svoboda 2009: 13).

Míny se po roce ptám, čím by chtěla být. Právnička ještě nejistě zazní, ale převládají úvahy nad kosmetičkou, kadeřnicí. Že prý neví, jestli by zvládla studium. Motivace pracovat více na svém vzdělání chybí. (terénní deník 3. 3. 2020)

Z mých zkušeností s Mínou vychází poznatek, že motivace k učení může klesat i tak, že škola nezodpovídá otázky, které dítě opravdu zajímají.

Jsou čtyři odpoledne a začíná nám doučování. Mína se nechce soustředit, školní látka ji vyloženě „prudí.“ Samovolně ale začne odbíhat k jiným otázkám. Probíráme, jak vznikl svět, člověk a jak je fascinující, že vůbec můžeme chodit a mluvit. Věnujeme se různým teoriím, pohledům, snažím se jí nabídnout vše, co znám. Mína je nadšená, ptá se a dumá nad tím, proč se ve škole na takové věci nemůžou zeptat. Prý je hned odbudou a musí se věnovat probíranému učivu (terénní deník 30. 5. 2019).

V této kapitole jsem se věnovala hodnotám a ambicím a jakou roli sehrávají ve vzdělávání dítěte. Významně se na školní snaze podílí hodnoty rodičů a jejich aspirace pro dítě. Lze si povšimnout, jak úzce koresponduje finanční situace a hodnoty. Čím menší ekonomický kapitál, tím méně

rodičům záleží na vzdělání jejich dětí. Propojené s kapitolou Ekonomický kapitál a Kulturní kapitál vypadá spojitost následovně: čím horší majetkové poměry, tím horší je kulturní kapitál (a dosažené vzdělání). Čím nižší kulturní kapitál, tím menší aspirace. Taková rovnost platí i takto – čím menší dosažené vzdělání rodičů, tím menší zájem o vzdělání dětí. V druhé části této kapitoly jsem rozebrala jistý autonomní pohled samotného dítěte. Velký vliv sice na něj mají rodiče, samo si ale vybírá autority, jejichž vzor bude následovat. Mezi tyto „autority“ zahrnuji i vliv televize, literatury a sekundárních sociálních skupin. Jako podstatná se jeví kontraškolní kultura, přístup, který si některé děti z dělnických a níže postavených rodin vezmou za svůj a který se staví do opozice vůči snaze učitelů. Tuto kapitolu uzavřu svým postřehem z praxe. Všimla jsem si, že v sociálně vyloučených rodinách se kontraškolní kultura neomezuje pouze na děti, ale stejným způsobem školu vnímají i rodiče.

3.3 Etnicita

Etnicitu považuji za významný prvek, který ovlivňuje celý život člověka nevyjímaje vzdělávání. Protože všechny žáčky, se kterými jsem se setkala, byly romského původu, zařazuji etnicitu jako faktor do této práce. Přesto, že mluvím o jejich etnickém původu jako o romském, kromě Míny a jejího dědečka¹¹ mi ani žáci, ani nikdo z jejich rodiny výslovně nepotvrdil, že se k tomuto etniku hlásí a ztotožňují se s ním. V této souvislosti si ale dovoluji zde citovat článek Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů. „Na druhou stranu je nutné připustit, že pokud je někdo okolím, byť na základě problematických kritérií, chápán jako „Rom“, tak se jím ve svých důsledcích stává i bez ohledu na to, zda se tak sám chápe. Jinými slovy, identita každého člověka je vytvářena (připisována) na základě sociální interakce s druhými a mezi druhými, spíše než na základě vlastní volby. Z tohoto důvodu se často přistupuje k určování „romství“ tak, že jako „Romové“ jsou chápáni ti, kdo jsou okolím takto označováni nebo se tak sami označují, přičemž uvedená kategorie je chápána jako zastřešující pro různé skupiny (Olaši, Kalderaši, Sintí atd.), resp. pro různé slovní ekvivalenty („Cigáni“, „Cikáni“ atd.)“ (Toušek a spol. 2018: 30).

¹¹ Výslovně: „Voni ji v tý třídě nemaj rádi, protože sou bohatý a vona je Romka.“ (terénní deník 3. 3. 2020)

Táňa a Zoja žijí v sociálně vyloučených lokalitách, jejich bydliště jsou činžovní domy či ubytovny obývané romskými rodinami. Jejich rodiny sami mezi sebou používají termín „cigán“ takovým způsobem, že je zřetelné, že se s ním identifikují. V rodině Zoji označují příslušníky jiného etnika než romského „gadžo“, což je romský termín pro neroma (Člověk v tísní 2002: 191). V jejich řeči se objevuje romský etnolekt češtiny (blíže v kapitole Jazyk), který ale v Mínině vyjadřování téměř chybí. Všechny děti sdílejí romské tělesné charakteristiky, jako je například barva pleti, vlasů a očí. Toto jsou důvody, které mě vedou k vnímání „mých“ žáků jako Romů.

K Míně jsem v letech 2018 a 2019 přistupovala stejně jako k ostatním. O jejích preferencích v rámci etnicity jsem nic nevěděla. V březnu 2020 se ale mimoděk její dědeček zmiňuje o tom, že jsou Romové. Osměluji se a později jen mezi čtyřma očima se Míny ptám, jestli to, co její dědeček říkal, je pravda. Jestli ji tedy spolužáci nemají rádi proto, že je Romka. Souhlasí. Z tónu hlasu ale je zřejmé, že svou etnicitu bere jako samozřejmost a pravděpodobně se za ni nestydí (terénní deník 3. 3. 2020).

Nedala jsem tedy žákům na výběr příslušnosti, kterou upřednostňují, a jednala jsem tak proto, že nepředpokládám, že jim tuto možnost poskytují lidé z jejich okolí. Ti lidé, kteří mimo rodinu nejvíce ovlivňují jejich vzdělání, tedy učitelé a spolužáci, přistupují k jejich etnické příslušnosti stejným způsobem jako já. A často také platí, že pokud dítě jako Rom vypadá anebo dokonce i zní¹², okolí jej automaticky identifikuje jako Roma.¹³ Typickými antropologickými a etnickými znaky jsou ranější dospívání, barva pleti a vlasů (Říčan 1998: 94), temperamentové odlišnosti, ale také vlastní jazyk a často i jiné hodnoty (Vágnerová 2004: 677). Tento předpoklad se ale neshoduje se sebezpojetím samotných „Romů“. Podle sčítání lidí, domů a bytů v roce 2011 se k romské národnosti přihlásilo 5 199 obyvatel (Český statistický úřad: jde o nestránkovaný internetový zdroj), přičemž podle expertních odhadů žilo Romů v roce 2006 v České republice 255 tisíc (Klíčová 2006: 221). Je více než nepravděpodobné, aby se mezi lety 2006 a 2011 z našeho území odstěhovalo nebo zde zemřelo téměř 250 tisíc Romů. Jistou odchylku ale vytváří i ti Romové, kteří se sice s romským etnikem ztotožňují, bojí se ale z různých důvodů k němu oficiálně přihlásit (Kalibová In Toušek a spol 2018: 30).

¹² Používá etnolekt nebo má specifický přízvuk.

¹³ Shodují se proto s pojetím Kaleji: „Za romského žáka v kontextu naší práce považujeme žáka všech typů základních škol, jehož rodiče se sami za Romy považují, jsou si vědomi svého původu, ke svému romství se hlásí nebo jsou za Romy považováni významnou částí svého okolí na základě domnělých či skutečných indikátorů (Kaleja 2011, 58).

„Zařazení do kategorie „Rom“ a následné předvídaní jednání takového aktéra z představ o fungování této sociální kategorie velmi mocně ovlivňuje postavení tohoto aktéra v jiných sférách, například jeho postavení (vstup) na trhu práce,“ zmiňuje Klíčová (2006, 223). Většina majoritní společnosti totiž žije v přesvědčení, že romské minoritě chybí snaha naučit se základní pravidla soužití (Vágnerová 2004: 674). Pokud tedy toto předvídaní ovlivňuje postavení na trhu práce, nutně také ovlivňuje postavení těch mladších ve škole. Svým způsobem právě škola a etnicita jsou ve vzájemném působení, protože mnohdy až ve škole se dítě dozvídá o své příslušnosti k nějakému etniku (Vorlíček 2019: 77). Jinými slovy – až ve škole se dítě dozví, že je jiné. Podle Jarkovské mají učitelé přístup k dětem romského etnika odlišný než k dětem jiných minoritních etnik. Jejich etnicita pro učitele znamená hlavní faktor ať už výchovných problémů nebo problémů s učením (Jarkovská 2015: 36). Učitelé v individuálních rozhovorech uvádí, že nespatřují jakékoliv problémy v učení dětí migrantů, tedy i jiných etnik. Vnímají je stejně jako zbytek třídy, kromě jejich jazykových dovedností (Jarkovská 2015: 38-42). Toto vnímání se ale rapidně mění, když přijde na děti romského etnika. Romským dětem je těmito učiteli ve škole připisována agresivita, násilí, demotivace, „nevzdělatelnost“¹⁴. Problém je také často spatřován v nedostatečných hygienických návycích. V dotazníkovém šetření Vzdělávání dětí z vybraných etnických skupin na základních školách v ČR převažuje negativní pohled na děti Romů v porovnání s dětmi imigrantů. Ve všech pozitivních vlastnostech jsou většinou romské děti vnímány hůře než ostatní děti kromě sebevědomí (Jarkovská 2015: 100).

S tím úplně nemohu ztotožnit svou praxi. Mína o sobě často říká, že „je blbá“, stydí se, když řekne špatnou odpověď. Možné ale je, že se takto pokorně chová pouze přede mnou, protože jsme si vybudovaly velmi blízký a upřímný vztah. Pravdou totiž je, že celou pátou třídu dostávala poznámky od učitelů za drzost, což jistě pokoru nenaznačuje. Říká ale, že už z toho vyrostla (terénní deník 3. 3. 2020).

Jarkovská říká, že romské děti jsou mnohem častěji diagnostikovány s lehkým mentálním postižením, a proto mohou být přesouvány do praktických škol. Podle závěrečné zprávy projektu MŠMT ČR romské děti „odchází mimo hlavní vzdělávací proud na počátku jejich

¹⁴ Pokud jde o žáka, který je ze sociokulturně slabší rodiny a neovládá plně většinový jazyk (například v případě používání etnolektu), považují ho učitelé za „problematického“. Na druhou stranu motivovanému dítěti s dostatečně podporujícím zázemím jsou učitelé ochotni se přizpůsobit (Hájková, Strnadová 2010: 48).

školní kariéry, zatímco ostatní děti odcházejí ve větší míře i na druhém stupni“ (GAC 2009: 23). Problém ale částečně tkví v diagnostických testech, zejména v testovacím jazyku. Tím je čeština, kterou Romové ne vždy úplně ovládají (více o jazykových problémech v kapitole Jazyk) (Kaleja 2011: 41). Toto zařazení do praktických škol drasticky snižuje jejich šanci na další rozvoj „...a udržuje stereotypní představu o Romech jako ne příliš inteligentních“ (Jarkovská 2015: 50).¹⁵ Prokop přidává, že podle Roma Survey 2011 mají Romové se speciální školou poloviční šanci, že budou pracovně aktivní (Prokop 2020, 82). Na druhou stranu Říčan tvrdí, že se často romské děti na praktických základních školách cítí lépe, mají větší šanci zažít školní úspěch, proto se mnohdy rodiče proaktivně zasazují o zařazení jejich dítěte na právě tento typ školy (Říčan 1998, 118). V rámci inkluze, na kterou státní dokumenty kladou důraz (Vojtíšková 2011: 916), se ale zvýšily snahy o to přesunout co nejvíce žáků do běžných škol. Zřizovatelé praktických škol měly od 1. 9. 2016 celkem tři možnosti. První možností bylo přetransformovat povahu školy na „běžnou“ základní školu¹⁶. Druhá možnost také zahrnuje přetvořit školu na běžnou, ale se třídami, které umožňují vzdělávat děti se speciálními potřebami. Poslední možností bylo zůstat praktickou základní školou s tím, že žáci, kteří nemají speciální vzdělávací potřeby podle §16 561/2016, se musí přesunout do školy s běžným vyučováním (Praktické a speciální školy: jde o nestránkovaný internetový zdroj). Problematickou je ale situace, kdy se škola v sociálně vyloučené oblasti stane z praktické běžnou. Žáci na ní často zůstanou stejní a celý sbor se pravděpodobně také nevymění. Škola je spádovou pro určitou oblast a neměnnost osazenstva může způsobit, že se škola stejně nijak neposune. Bude mít jen jinou „nálepku“, ale realita zůstane stejná. Špatná finanční situace značného počtu romských rodin totiž způsobuje jejich shromažďování na určitých místech (Vágnerová 2004, 676)¹⁷, čímž i Prokop poukazuje na to, jak lokalita a region souvisí se vzdělaností. Také je zde jasně zřetelný vliv ekonomického kapitálu na kulturní kapitál.

¹⁵ „Nelze říct, že by Romové byli mentálně handicapováni, ale struktura jejich inteligence je jiná, preferují odlišné poznávací strategie i způsoby řešení problémů. Rozvíjejí především ty složky, které jsou jim v jejich životním stylu užitečné“ (Vágnerová 2004: 683).

¹⁶ Ve školách zkoumaných Bartoňovou v rámci publikace Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma je inkluze chápána jako otevřenost a přijímání všech dětí ze spádové oblasti (Bartoňová 2016, 17).

¹⁷ Obzvláště pokud je ve škole více dětí romského etnika, rodiče dětí z majority se jí začnou vyhýbat (Prokop 2020, 77) nebo vytváří tlak, aby se romské děti a děti majority učily odděleně (Vorlíček 2016, 447).

Výše zmíněné náhledy jsou ukázky toho, jak na většinu romských žáků nahlíží učitelé nebo škola jako instituce. Významným činitelem ve vzdělávání jsou ale také spolužáci neboli třídní kolektiv, který na základě etnicity může žákovi školu zpříjemnit nebo znepríjemnit, tím pádem ho i motivovat k lepším školním výsledkům. Romské děti se kvůli svému špatnému vybavení do školy často setkávají s etnicity zabarvenou šikanou (Říčan 1998, 118). Zatímco děti jiných etnicit, jako je například ruská, vietnamská nebo ukrajinská, se podle Jarkovské do kolektivu začleňují poměrně snadno, dokonce jim může jejich jinakost pomoci získat určitý společenský status, kolektiv má tendence odsouvat romské děti na okraj (Jarkovská 2015, 93). Dotazníková šetření ukazují, že romské děti mnohdy patří v třídním kolektivu mezi méně oblíbené (Říčan 1998,120).

Mína ve škole A neměla problém se začleněním. Sama říká: „Všichni na té škole mě měli rádi, nebyl nikdo, kdo by mě neměl rád. Dokonce sem tam měla ty svoje.“ Poslední větou odkazuje na romské spolužáky. Při přestupu na jinou školu ale nastane problém. Během čtyř měsíců, které ve škole strávila, se jí nedaří se do kolektivu začlenit. Říká: „Nejhorší sou skupinový práce. Vždycky učitelka se zeptá holek, jestli s nima můžu být ve skupině a oni řeknou, že ne. Tak pracuju buď sama, nebo s klukama. Taky na těláku vždycky zůstanu sama.“ Vnímá a sama mi potvrzuje, že se tak děje na základě její etnicity. Ve třídě je totiž jediná Romka. Svou etnicitu přijímá a nemá s ní problém, každopádně třída na ni reaguje jinak. Jejími jedinými kamarádkami jsou vietnamská dívka a dívka z Íránu. Ač Jarkovská tvrdí, že děti jiných etnicit většinou nemají problém se začleněním, obě dívky, zřejmě kvůli špatné češtině, do kolektivu nezapadly. „No my sme si spíš tak jako zbyly,“ komentuje jejich přátelství Mína (terénní deník 3. 3. 2020).

Vorlíček mluví o třídě, kde je vyčleňována nejenom romská menšina, ale i chlapec s problémovým chováním (Vorlíček 2019, 81). Je tedy patrné, že problémové chování je stavěno na úroveň romské etnicity. Dále jiná třída vyčleňuje stejným způsobem dvě romské děti a žáka s ADHD. Sám Vorlíček konstatuje: „Jako by etnicita byla nějakou poruchou“ (Vorlíček 2019, 82). Ač by se romské děti nemusely chovat vůbec nijak odlišně, mohly by nosit stejné oblečení, mít stejné telefony a stejně mluvit jako majorita, negativní mediální obraz Romů ovlivňuje jejich postavení ve škole (Vorlíček 2019: 94). Stále ale platí, že větší odlišnosti předčí odlišnost etnickou. Výrazně odlišné chování může být důležitějším faktorem než etnicita (Vorlíček 2019: 88).

Konstatovala jsem, že romské děti jsou ve vysokém procentu případů vnímány jinak než neromská majorita. Proto považuji za důležité se podrobněji věnovat této jinakosti a nastínit, v čem se skrývá. Jako důležité ale vnímám připomenout tvrzení Lareau, že „modely výchovy se liší více v rámci sociálních vrstev než odlišné etnicity“ (Giddens 2013: 772). Projekt Varianty z roku 2002 nabízí systematický přehled hlavních problémů, se kterými se nezřídka potýká romské dítě. Jde o:

1. “nedostatek času a prostoru na domácí přípravu¹⁸
2. neochotu rodičů zajistit základní školní pomůcky
3. prioritu pracovat doma (péče o sourozence) než ve škole
4. nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění
5. neschopnost se samostatně rozhodovat a zodpovídat sám za sebe
6. nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení a psaní
7. neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají z knih a encyklopedií¹⁹
8. jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky, ale stále užívají etnolekt češtiny“ (Člověk v tísni, o.p.s, 2002: 200).

K tomuto výčtu se dále vztahuji jako k jakési osnově, kdy některé z bodů okomentuji. Bod jedna odhaluje nevhodné podmínky k učení. Romské děti často tráví svůj čas v naprosto nevyhovujících podmínkách, špinavých vlhkých malých bytech, které neposkytují vlastní soukromý prostor, často také neumožňují pravidelný spánek (Říčan 1998: 115). Takový nedostatek je také v úzké spojitosti k druhému bodu, tedy nedostatku pomůcek. Většine romských dětí chybí školní a edukativní potřeby jako jsou hračky, knížky, pastelky a podobně (Říčan 1998: 115). Romská menšina má také větší tendence trpět nezaměstnaností (Kaleja 2011: 57; Vágnerová 2004: 676). Tento nedostatek ekonomického kapitálu úzce souvisí s kulturním kapitálem, a to přesněji způsobem trávení volného času. Vysoký počet romských dětí je zvyklý trávit svůj čas velmi svobodně (Kaleja 2011: 45), což v porovnání s dětmi vysokoškoláků i dělnických rodin ukazuje obrovské rozdíly (viz Kulturní kapitál). Romské děti

¹⁸ Zde je klíčovým faktorem spíše než etnicita ekonomický kapitál, který se často k etnicitě váže.

¹⁹ Opět spíše než etnicitě přičítám tuto překážku nízkému kulturnímu kapitálu.

spíše nedochází (nebo jen velmi zřídka) do kroužků napomáhajících jejich učení (Kaleja 2011: 45).

Táně nabízí škola doučovací hodiny matematiky zdarma, a to každé středeční ráno před zahájením výuky. Prarodiče ji v docházce podporují, já, jakožto doučovatelka, jsem ji k tomu podněcovala. Ačkoliv mi každý týden odkývala, že tentokrát tam půjde, ani jednou za celé dva měsíce na doučování nedošla.

Ve výzkumném šetření Martina Kaleji, které se zaměřuje na postoj romských rodičů ke vzdělávání, 27,87 % ze 183 dotazovaných romských rodičů odpovědělo, že jejich dítě chodí pravidelně do kroužku, zatímco 50,83 % romských rodičů odpovědělo, že jejich dítě do kroužku nechodí (Kaleja 2011: 105).

Další vlastností, která je většině romského etnika připisována, je nesystematičnost, která hluboce narušuje nejen domácí přípravu do školy, ale také negativně ovlivňuje dodržování režimu, na který romský žák převážně nebyl do začátku školní docházky zvyklý (Kaleja 2011: 57). Zároveň Vágnerová popisuje vnímání abstraktního myšlení Romů. Často mají sklon nevnímat ho jako užitečné, a proto ho vytěsňují (Vágnerová 2004: 683), což značně komplikuje vzdělanostní trajektorii, protože škola abstraktní myšlení vyžaduje. „Nemají potřebu poznávat cokoli, z čeho není žádný aktuální zisk“ (Vágnerová 2004: 683).

U všech dětí si všímám, že konkrétní příklady si zapamatují velice dobře. Jakmile ale chci nějaké pravidlo generalizovat a dát mu abstraktnější rámec, přestávají chápat.

Pátý bod zahrnuje hodnotovou orientaci. Romská etnicita jako taková je v určité míře problematická tím, že v poslední době dochází v kontaktu s majoritní kulturou k opouštění původních romských zvykových norem, na druhou stranu ale nemusí docházet k internalizaci norem majority (Vágnerová 2004: 675; Říčan 1998: 95). Romové se tak často ocitají v jistém anomickém stavu. Typickou normou, která ale stále ve velké míře přetrvává, je kolektivismus a podle majoritní společnosti nedostatečná individualizace (Vágnerová 2004: 685; Kaleja 2011: 57). Říčan to označuje jako „smysl pro pospolitost“

(Říčan 1998: 91). Tím Říčan myslí, že rodina neocenuje individuální úspěch či výjimečnost, proto je mnohdy pro romské děti složité dosáhnout lepších školních výsledků.

Zoja si během našeho vyučování vede velice dobře. Dostáváme se i tak daleko, že je velmi reálný přestup na lepší základní školu. Rodina ale tento pokrok buď nevnímá, nebo ho nek vítuje. Další zlepšení znamená pro Zoju vytrhnutí se ze svého prostředí a individuální snaha. To se ale neděje a Zoja zpět spadne ke špatným školním výsledkům.

Bod sedm hovoří o problému spojeném s výrazovými prostředky, který je ale v úzké souvislosti s hodnotovým žebříčkem. Zdá se, že pro značné procento Romů nepředstavuje škola výraznou hodnotu. Romové většinou žijí tady a teď, cokoli, co slibuje nějaké výhody až v budoucnu, ignorují. Soustředí se na přítomnost, ale vzdělání je právě tou hodnotou, která má svůj přínos až v budoucnosti. Škola navíc „není reprezentantem jejich společnosti, chová se k nim represivně a vyvolává jejich nedůvěru.“ (Vágnerová 2004: 685). Nevyučuje dovednosti, které jsou ve většině romské společnosti vnímané jako důležité (Vágnerová 2004: 685). Říčan tuto tendenci označuje slovy „Romové cení vzdělání mnohem méně než gádžové.“²⁰ Zejména i z důvodu výše popsané diskriminace na trhu práce, pro kterou nemusí spatřovat dostatečnou motivaci ke vzdělání (Říčan 1998: 113). Právě tento způsob vnímání školy rodiči se přenáší na děti a vytváří demotivující prostředí, ve kterém zároveň nefigurují pracovní a profesní vzory (Kaleja 2011: 47). Zajímavá jsou ale data, která hovoří o hodnotovém žebříčku dětí. Průzkum se dotazoval romských rodičů, co jejich děti potřebují, aby byly šťastné. 86,89 % romských rodičů říká, že na prvním místě je u jejich dítěte rodina. Co ale kontrastuje s předešlým textem, je to, že na druhé místo 52,46 % rodičů dosazuje vzdělání (Kaleja 2011: 106).²¹ Zároveň ale na otázku „Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?“ 37,70 % rodičů volí odpověď „Myslím si, že v ČR je velký rasismus. Není to o vzdělání, ale o barvě pleti.“ (Kaleja 2011: 110). Samostatným a výrazným problémem je jazyková vybavenost zmíněná v bodě osm, které se věnuji samostatně v kapitole Jazyk.

²⁰ „Romové jsou v porovnání s Neromy méně vzdělání, což omezuje jejich úspěch na pracovním trhu, jelikož poptávka po nekvalifikované práci po roce 1989 dramaticky klesá“ (Hirt, Jakoubek 2006: 94).

²¹ Povzbudivých je i 59% dospívajících Romů, kteří ve studii Brilllové a Sejščové uvedli, že je pro ně škola potřebná. Celých 60% chce pokračovat ve studiu (Brillová 2008: 2)

Další, ale ve výčtu nezmíněnou, frekventovaně popisovanou negativní vlastností je agresivita, alkoholismus a toxikomanie (Kaleja 2011: 57; Říčan 1998: 95; Vágnerová 2004: 676) některých Romů.

V souvislosti s agresivitou a toxikomanií zažívám v domácnosti Zoji vyhrocenou situaci. Sedíme u stolu a zrovna probíráme malou násobilku. V tu chvíli uslyšíme z horních pater domu křik a do bytu vtrhne starší paní. Strhne se mela, kdy otec rodiny vyběhne do horních pater následovaný celým zbytkem rodiny. Z útržků rozhovoru se dozvídám, že se nahoře děje něco mezi Zojinou nejstarší sestrou a bratrancem. Jako poslední z bytu vybíhá čtyřletý bratr, který otvírá v kuchyni šuplík a vytahuje z něj ostrý nůž s asi patnácticentimetrovou čepelí. Starší paní, která si mezitím ke mně a Zoje přisedla, říká: „Nojo, von dyž si nedá dávku, tak je hroznej.“ Zoja se rozpláče a já ji utěšuji.

Tato práce operuje s termínem sociálně neprivilegovaných, ne nutně Romů. Proto je nutné si uvědomit, že to, co způsobuje rozdíl, není primárně etnicita, ale nízký kapitál a od toho se odvíjející jiné hodnoty a aspirace. Zároveň tyto aspekty dostávají jiný rozměr nebo je jejich výskyt častější v romském etniku. V rámci kulturního kapitálu jsem zmínila problematiku vzdělanosti rodičů a sociální reprodukce. „Nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů vytváří nepříznivý základ pro rozvoj nezbytných znalostí a dovedností, ale i pro motivaci k jejich dosažení v rámci jiného sociálního kontextu, tj. školy.“ (Vágnerová 2004: 687). Rodiče většinou nejsou schopni dítěti s látkou pomoci. Zoje se od rodičů nedostávalo podpory žádné, protože oba byli negramotní. Vágnerová také konstatuje, že snahy k překonání rodinného standardu mohou vést ke konfliktům v rámci romské společnosti (Vágnerová 2004: 687). Publikace Romové a škola versus rodiče a žáci zase předkládá přehled postojů romských rodičů ke vzdělávání, což můžeme brát jako zaměření se na Romy v souvislosti s kapitolou Ambice a hodnoty. Z odpovědí na otázku „Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje vaše dítě?“ je zřejmé, že více než polovina romských rodičů se školou buď nekomunikuje, anebo školu svého dítěte neřeší (Kaleja 2011: 113), což koreluje s postojem rodičů z nižších tříd, jak se uvedeno v kapitole Aspirace a hodnoty. Nelze tedy vlastnosti často připisované Romům automaticky chápat jako definiční rysy daného etnika, neboť často jde o charakteristiky, které můžeme vyzorovat i u dalších příslušníků nízko postavených sociálních tříd. O Romech se také říká (a v této práci v této souvislosti cituji Kaleju), že nepovažují vzdělání za hodnotu, což

rozporuje 37,70 % Romů (Kaleja 2011: 116). Třičtvrtě romských rodičů si také myslí, že vzdělání je pro jejich dítě důležité, ale neví, jestli to zvládne anebo jestli mu to na trhu práce pomůže (Kaleja 2011: 117). A je to vzdělání, které určuje rozdíl v aktivitě na pracovním trhu, ne pouze etnicita. Podle Roma Survey 2011 mělo 43 % Romů z vyloučených lokalit práci, ale mezi těmi, kteří dokončili jen základní vzdělání to je 29 %. Stejná procenta se přitom objevují u neromských obyvatel vyloučených lokalit (Prokop 2020: 78).

Přes všechno, co tato podkapitola uvádí, dalo by se hovořit o její spornosti. Majorita romskou menšinu generalizuje (Kaleja 2012: 109) a romská inteligence jako sociální vrstva je tedy prakticky neviditelná (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2018: 25). S romskou etnicitou se totiž frekventovaně spojuje nezaměstnanost²² jako problém ekonomického kapitálu²³; dále špatné hodnoty a nedostatečná vzdělanost jako součást kulturního kapitálu; špatné výrazové prostředky, někdy i negramotnost. Je otázkou, zda etnicitu lze vyčlenit samostatně jako faktor, jestli je opravdu etnicita jako taková určujícím prvkem. Z jiného úhlu pohledu je možné spatřit komplexnější problém, jakýsi „balíček“ nízkého kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu, nízkých aspirací a jazykové nedostatečnosti. Nese s sebou všechny tyto problémy etnicita? V návaznosti na tuto otázku budu citovat slova R. F. Murphyho: „Podle rasistických postojů jsou Italové od narození chlípni, Židé od přírody chamtiví, černoši mají vrozený cit pro rytmus a Němci jsou přirozeně nadřazení snad všem ostatním. Ačkoliv většina těchto fantasmagorií byla odsouzena k zapomnění, mají přesto jakousi zvláštní schopnost vstát jako Lazar z mrtvých...“ (Murphy in Balvín 2007: 31).

3.4 Jazyk

Kapitolu Jazyk umísťuji ve své práci záměrně na konec. V praxi byl totiž vždy právě jazyk klíčem k porozumění a předání myšlenky; byl to jazyk, který umožňoval anebo zamezoval

²² „Šetření EU MIDIS I a II ukázalo, že v roce 2015 bylo v České republice 32 % ekonomicky aktivních Romů nezaměstnaných...“ (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2018: 33).

²³ Ke strategii zaměstnanosti: „Při srážkách ze mzdy v případě exekucí je čistý příjem velmi nízký. Oficiální zaměstnání na pozici nevyžadující kvalifikaci je zpravidla ohodnoceno velmi nízkou, navíc takto zaměstnaní Romové ztrácí nárok na sociální dávky. Romové jsou tak často systematicky tlačeni nepodílet se na oficiálním trhu práce, neboť to pro ně není ekonomicky výhodné. Práce na černo je tak vyhledávaným způsobem obživy zejména u Romů s nízkou kvalifikací.“ (viz Zojin otec v kapitole Ekonomický kapitál) (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2018: 34)

pochopení učiva. Zároveň této kapitole nutně také musela předcházet kapitola Etnicita. Věnují se zde totiž dvěma hlavním myšlenkám v otázce použití jazyka. Jednou z nich je teorie Basila Bernsteina o jazykovém kódu, druhou je právě etnolekt neboli pronikání etnika do jazykového projevu.

Bylo by ovšem chybné oddělovat jazyk jako faktor, který funguje samostatně bez okolních vlivů. Tak jako ostatní faktory spolu souvisí a působí spolu spíše než proti sobě, i použití jazyka se váže na všechny formy kapitálu i na etnicitu. Podle rozřazení Pierra Bourdieu patří jazyk do vtěleného kulturního kapitálu, je součástí habitu (Giddens 2013: 772). Na způsob, jakým člověk mluví, má vliv jak ekonomický, kulturní, tak i sociální kapitál. Zároveň ale jazyk utváří dispozice k získávání kapitálu.

Basil Bernstein jakožto profesor Pedagogického ústavu Londýnské univerzity vyvinul v 60. letech minulého století na základě empirického výzkumu teorii jazykového kódu (Průcha 2009: 125). „Vyšel z úvah Sapira a Whorfa, podle nichž jazyk, který používáme a v němž myslíme, strukturuje náš svět a utváří tak způsob našeho vnímání,“ (Katrňák 2004: 43). V této teorii rozlišuje dva jazykové kódy – rozvinutý (elaborated) a omezený (restricted) (Průcha 1975: 15). Jejich rozdíly spočívají v tom, jaké gramatické struktury, jak rozvinutý slovník, jak dlouhé věty nebo jaké spojovací výrazy jedinec používá. Rozvinutý kód spočívá ve správném užití gramatických struktur, složitějších větných konstrukcí, větší četností hodnotících a specifikujících přídavných jmen a příslovců, frekventovaném užívání zájmena „já“ a vyjadřování logických, časových a prostorových vztahů skrze předložky (Kukal 2000: 26). Omezený jazykový kód se vyznačuje kratšími výpověďmi, neukončenými či gramaticky nesprávnými větami, málo častým užíváním vedlejších vět rozvíjející podmět, parazitními slovy, menší mírou rozvíjejících adjektiv a adverbíí (Kukal 2000: 26).

Bernstein na základě svého výzkumu zjistil, že osvojení těchto kódů je závislé na sociokulturním prostředí, tedy sociální třídě, ze které dítě pochází (Průcha 1975: 17). Je zřejmé, že řečové kódy jsou součástí habitu, který se utváří vlivem individuální sociální pozice v sociálním poli (Giddens 2013: 772). Děti z nižších tříd používají omezený kód, naopak děti

ze středních tříd rozvinutý kód²⁴. Jazyk je podle Bernsteina tak úzce spjatý se socializací, že ho označuje za „kvalitu sociální struktury“. Za následek má užívání omezeného kódu problémy se zvládním školní látky. D. Lawton označuje užívání omezeného jazyka jako „brzdící faktor“ ve vzdělání i v další kariérní dráze (Lawton In Průcha 1975: 16). Lawton také na základě svých výzkumů došel ke stejným závěrům jako Bernstein a přidává vlastní. Dítě z dělnické rodiny nejen že užívá omezený kód, ale není schopno tento kód měnit podle situace. Nehledě totiž na komunikační situaci zůstávají děti z dělnických rodin u omezeného kódu, zatímco děti ze středních tříd dokážou přizpůsobit své vyjadřování školním požadavkům (Lawton in Průcha 1975: 18).

Omezený kód získává dítě v rodině, která má pevné vztahy a normy, takže není nutné je vysvětlovat. Na druhé straně v rodinách ze střední třídy rodiče často vysvětlují důvody a smysl pravidel a omezení (Giddens 2013: 767). Joan Tough souhlasně s Bernsteinem zjistila, že děti z dělnických rodin dostávají méně často „odpovědi na své otázky a byly méně schopné odpovídat na otázky ve třídě“ (Giddens 2013: 768).

V českém prostředí potvrzuje Bernsteinovu teorii Ivana Knausová, která provedla výzkum zahrnující 322 dětí. Těm zadala písemnou úlohu a dále také mluvené cvičení, ve kterém pozorovala kritéria, podle kterých se rozlišuje omezený a rozvinutý kód (viz Bernsteinovo rozdělení omezeného a rozvinutého kódu). Knausová dokazuje, že i v českém prostředí platí, že

²⁴ „Nižší vrstvy charakterizuje Bernstein takto:

- je pro ně typická podřízenost cizí autoritě;
- zabývají se převážně monotónní manipulací s věcmi, není zde žádný prostor pro vlastní rozhodování;
- práce jim slouží jako prostředek k zajištění existence - prostřednictvím práce se nerealizují;
- v důvěrně známých primárních skupinách vystačí s omezeným počtem syntaktických variant, nejsou vedeni k tomu, aby vyjadřovali své individuální zvláštnosti;
- předpokládají, že jejich blízcí uvažují stejně jako oni.

Charakteristika středních vrstev:

- manipulují se symboly a jejich prostřednictvím s druhými lidmi;
- mají možnost alespoň částečně ovlivňovat podmínky práce druhých;
- mají vysoké aspirace, dlouhodobé sociální jistoty;
- mají možnost individuálního sociálního vzestupu (právě individuální vzestup v povolání tvoří základ jejich hodnotové orientace);
- vyžaduje se u nich schopnost vyjádřit stanovisko;
- již od dětství jsou jejich příslušníci záměrně cvičeni ve verbálním vyjadřování názorů a postřehů, v prosazování své individuality“ (Keller, 1999; Rabušicová, 1991 In Knausová 2002: 101).

Toto rozdělení koresponduje s rozdělením Paula Willise a Melvina Kohna v kapitole Ambice a hodnoty.

jazyková úroveň dítěte je závislá na sociální třídě, ke které jeho nebo její rodina patří (Knausová 2002: 105).

V praxi to vypadá tak, že dítě z nižší sociální třídy není schopno porozumět školnímu jazyku, informace nechápe a neumí odpovědět na otázku. „Kdo nepořádně a ledabyly mluví, ten také nepořádně a ledabyly myslí, protože myšlení se realizuje jen skrze jazyk“ (Kukal 2000: 26). Sapir, Whorf a tato ukázka z Kukala ukazuje pevné sepjetí mezi úrovní jazyka a schopností přemýšlet. Pojmy ze specializovaných odvětví, jako je například vzoreček, hustota nechávají žáky zoufalé. Nevědí, kam je zařadit, protože v jejich nejbližším okolí se s takovými pojmy neoperuje. Nemají pro jejich pochopení základ, nemají „připravenou půdu“.

Ze své praxe jsem zvyklá užívat při výuce hovorový a jednoduchý jazyk, protože „moje“ děti nerozumí látce mnohdy právě z toho důvodu, že jim ji učitel nebo učitelka předávají formálním jazykem²⁵. Míma má se složitějšími výrazy značný problém. Fyzikálním a matematickým vzorcům říká „takový ty písmenka“, celkově používá konkrétní výrazy a v abstraktních generalizovanějších pojmech se ztrácí. „Pořád si ale myslím, že má malou slovní zásobu“ (moje poznámka, terénní deník 3. 4. 2019). Když se jí ptám, jestli jí se mnou doučování vyhovuje, kýve a říká: „Jo, protože tobě rozumím, ne jak dyž mi to říká učitel“ (terénní deník 16. 5. 2019). Je zřetelné, že po přeformulování umí otázku zodpovědět, zná, co po ní vyžadují. Překážkou jsou jí právě školní formulace.

Dětem, které používají omezený kód, může dělat formální vyjadřování problém, představovat nepřekonatelnou překážku, ačkoliv odpovědi znají a jsou schopny učivo jako takové pochopit. Proto přiblížit se jim v mluveném projevu může napomoci jejich vzdělání.

S Táňou dva měsíce probíráme vlastně jen vztahy slov veličina, jednotka a označení. Zkouším různé metody, příklady, přístupy, ale pochopení těchto konceptů a slov zůstává nemožné, ačkoliv na příkladu teploty si to dokáže představit.

²⁵ Dřívější rozdělení podle Bernsteina je právě na veřejnou a formální řeč. Formální řeč je formou jazyka používaného oficiálně, zatímco veřejnou doplňují gesta, lidé ji používají v běžném každodenním hovoru. Děti ze střední třídy umí používat obě tyto formy jazyka, děti z nižších tříd jen veřejnou (Katrňák 2004: 43).

Zdaleka nejhůře, co se týče slovní zásoby, je na tom Zoja. Zoja používá krátké věty, ve slovech nedokáže napsat písmena ve správném pořadí. Ve slovech se ztrácí, hranice slov jí dělají problém. Na velkou překážku narážím, když probíráme zeměpis. Dozvídám se, že Labe je moře, nezná rozdíl mezi slovy město a stát. Stejně tak se musíme společně učit, co jsou to měsíce a co roční období. Také jejich správné pořadí. I pro mě je složité formulovat myšlenku tak, aby jí Zoja porozuměla. Žádná z „mých“ dívek neumí používat rozvinutý kód.

V souvislosti s etnickým původem dívek, se kterými pracuji musím zohlednit vliv romštiny na jejich jazykové kompetence. Znalost romštiny napříč romským etnikem upadá (Kaleja 2012: 46)²⁶. „Já neumím po našem“ vyjadřuje se souhlasně s Kalejou Mína (terénní deník 3. 3. 2020). Existuje sice romština jako kodifikovaný jazyk, není ale mezi Romy dobře přijímaná, tím pádem ani užívaná (Kaleja 2012: 46). Toto zavržení nebo opuštění romštiny ale neznamená, že si Romové v plném rozsahu osvojili plynulou češtinu. Romská čeština často bývá „pojmově chudá a špatně strukturovaná“ (Žlnayová 1995 In Říčan 1998: 41). Říčan interpretuje Žigovou (1993) a vysvětluje tím, proč je čeština většiny Romů taková. „Romové se nejvíce učí česky od těch Čechů, kteří jsou ochotni s nimi mluvit. Jsou-li to kopáči na stavbě nebo mladíci v pochybných partách, nedivme se, že od nich pochytí primitivní a vulgární řeč, hrubost a sprostotu“ (Říčan 1998: 42)²⁷. Bourdieu poukazuje na fakt, že lidé ze stejných sociálních tříd jsou ke sblížení ochotnější než ti, kteří patří k odlišným třídám²⁸ (Bourdieu 1998: 18). A proto, že ohrožená a strádající třída trpí nedostatkem jakéhokoliv kapitálu a velké množství Romů patří právě k těmto dvěma třídám, je logické, že se budou socializovat a získávat jazykové dovednosti právě od těchto tříd, které používají spíše omezený kód.

Podobě romského etnolektu se více věnuje Hana Šebková v publikaci Jazyková situace Romů a její vývoj z roku 1995. Pozoruje odlišnosti vůči českému jazyku a ty následně řadí do kategorií.

²⁶ Z výzkumu v rámci Semináře romistiky FF UK pod vedením Jana Červenky, Mgr. Heleny Sadílkové a Pavla Kubanika vyplývá, že z 1168 romských dětí z celé republiky je 31% plně kompetentních mluvčích a 28% nemluvčích. Když ale výzkumníci omezili skupinu Romů pouze na Olašské Romy, bylo 97% plně kompetentních mluvčích a 3% skoro kompetentních mluvčích (Sadílková, Červenka, Kubalík 2010: 35).

²⁷ Tady vnímám velký potenciál učitelů. S Mínou zrovna probíráme anglické slovíčko „to prefer“. Přeložím ho jako preferovat, protože je to nejsnazší překlad. Ihned se zarazím, ale Mína ne. Na dalších hodinách ho překládá stejně, a dokonce v běžné řeči sama použije preferovat (terénní deník 17. 4. 2019).

²⁸ Bourdieu tvrdí, že tomu ve školním prostředí napomáhá i rozřazování do tříd podle testů, které ještě zvyšuje distanci jednotlivých skupin žáků podle kapitálu (Vorlíček 2017, 31).

Foneticky nemají Romové s češtinou větší problémy kromě délky samohlásek. Přízvučná slabika se prodlužuje, proto se objevuje jiný přízvuk a intonace (Šotolová 2011: 44) (která je dále stereotypizovaná a často je skrze ni romská menšina imitovaná). Tento přízvuk zaznamenávám u dvou ze tří dívek, u Zoji a Táni. Dále romština nezná ř. Proto například slovo „přeřeknout se“ by s romským přízvukem znělo „pžežeknout se“, jak Šebková uvádí (Šotolová 2011: 44).

Všímám si, že Mína chvílemi neříká ř a nahrazuje ho ž, například ve slově „dobže“. Jinak ale mluví bez přízvuku a bez fonetických odlišností. Proto se domnívám, že to dělá za studu, aby čelila např. trapnosti situace. Až zpětně při reflexi s literaturou zjišťuji, že se může jednat o stopy romštiny.

Ze sémanticko-lexikální oblasti Šebková poznamenává, že romština má jen dva rody – ženský a mužský. Proto dochází k chybám ve shodě podmětu a adjektiva (Šotolová 2011: 44). Takto často chybuje Zoja²⁹, která bydlí ve vyloučené oblasti téměř úplně obývané romskou menšinou, kde se aktivně mísí romština s češtinou. U Zoji si všímám i dalšího fenoménu, který komentuje Šebková. Tím je absence předložky „s/se“ v sedmém pádu, kterou si ale Romové v českém (tedy cizím) jazyku uvědomují, proto může docházet k jejímu vynechávání na místech, kde by měla být, nebo naopak k jejímu nadužívání³⁰. Jako příklad Šebková uvádí „šla mym bráchou do kina“ (Šotolová 2011: 45). Rozdílné jsou i tvary podstatného jména po číslovkách, kdy Šebková říká, že čeština po číslovkách od pěti nahoru používá druhý pád, v romštině ale zůstane pád první (Šotolová 2011: 45). I ve stylistické oblasti jsou mezi romštinou a češtinou rozdíly. Stejně jako v angličtině, kde výraz „go“ znamená jít i jet, i v romštině je pro tyto dva významy jedno slovo (Šotolová 2011: 45).

Vlivem odlišného jazykového zázemí mohou jak romské děti, tak i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí působit jako méně inteligentní nebo nemít rozvinuté myšlení kvůli nedostatku jazykových prostředků. Děti z rodin ohrožené a strádající třídy se naučí komunikovat pouze v omezeném kódu, což je ve školním prostředí, kde se vyžaduje formální jazyk a rozvinutý kód, velkým handicapem. Děti z romských rodin jsou ovlivněny aktivním

²⁹ „Město je velkej.“ (*foros* – město, v romštině rodu mužského)

³⁰ „Bouchni do toho se kladivem“ (Šebková In Šotolová 2011: 45).

používáním romštiny nebo jejími pozůstatky z rodiny, zároveň ale i nepochopením češtiny jako mateřského jazyka. Tak se ocitají v jistém „jazykovém vakuu“ (Říčan 1998: 42). I když není znalost romštiny nikterak hluboká, může ovlivňovat jazykové kompetence v češtině³¹. U „mých“ dětí se kombinuje schopnost porozumět a komunikovat pouze v omezeném kódu s více či méně patrným romským etnolektem. Vnímám to jako dvojitý handicap v majoritním vzdělávání.

³¹ Viz Mína – „Já neumím po našem“, ale z její řeči jsou patrné vlivy romštiny.

Závěr

Tato práce se pohybuje na pomezí dvou společenskovedních disciplín, a to antropologie a sociologie. Za cíl si klade zodpovědět otázku: Jaké faktory ovlivňují vzdělání dětí ze sociálně neprivilegovaného prostředí? Odpovědi na ni jsem získávala prostřednictvím odborné literatury a částečně i etnografického předvýzkumu. Do práce záměrně vybírám pouze ty faktory, se kterými jsem se v praxi setkala. Během své terénní práce jsem se setkávala se třemi dívkami romského etnika ve věku od jedenácti do třinácti let.

Ve stati analyzuji jednotlivé faktory působící na školní úspěšnost, jakož i jejich provázanost. Je totiž chybné předpokládat, že působí odděleně a je možné je popsat bez vzájemných souvislostí; jejich role a důležitost se ale v jednotlivých rodinách měnily. V kapitole Kapitál, habitus a sociální pole ukazuji vzájemný vztah jednotlivých druhů kapitálu. Popisují, jak nízký objem ekonomického kapitálu ovlivňuje dosažené vzdělání, tedy kulturní kapitál. Tuto závislost odhalilo šetření PISA 2012, které ukazuje, že je Česká republika jednou ze zemí OECD, kde socioekonomický status rodiny výrazně působí na úroveň vzdělání dosaženou žákem. Dosažené vzdělání dále ovlivňuje budoucí příjmy jedince, čímž se kruh uzavírá. Druhy kapitálu jsou totiž směnitelné a ohrožená i strádající třída trpí nedostatkem všech nebo alespoň několika druhů kapitálu.

Vliv aspirací a hodnot rodiny je výrazný, což dokazují i studie Paula Willise a Jay MacLeoda. Tyto aspirace jsou ovlivněny sociální pozicí rodiny, kterou formují bourdieuvské druhy kapitálu, proto se varíují v závislosti na společenském postavení rodiny. To ukazují i na příkladech Míny, Táni a Zoji: zatímco Zoja a Táňa ze strádající třídy nemají žádná kariérní či vzdělanostní očekávání, rodina Míny (z ohrožené nebo také dělnické třídy) i Mína samotná o své budoucnosti uvažuje v intencích dalšího vzdělání a zaměstnání.

V práci jsem vyvrátila svou původní domněnku o vlivu etnické příslušnosti na vzdělání a uznání vzdělání jakožto hodnoty. Domnívala jsem se, že romské etnikum určuje vztah ke škole a vzdělání. Skrze odbornou literaturu jsem však došla k závěru, že určujícím faktorem je právě sociální postavení a od toho se odvíjející habitus, jak jej chápe Pierre Bourdieu. Etnicita se může prolínat s kategorií sociální třídy, je to ovšem právě třída, na které závisí objem kapitálu, kterým je zároveň ovlivňována. Nelze však konstatovat, že etnicita nehraje žádnou roli. Důležitou úlohu

hraje diskriminace, která ovlivňuje postoje a společenské postavení. Příslušnost k romskému etniku často vytváří jazykovou bariéru, se kterou se formou romského etnolektu češtiny romské děti ve škole vypořádávají. V závislosti na jejich třídní příslušnosti se k romskému etnolektu přidává omezený řečový kód, který podle Bernsteina představuje překážku ve školním prostředí a snižuje pravděpodobnost školního úspěchu.

Do terénu jsem vstupovala bez předchozího studia literatury, abych tak zamezila vnímání reality skrze filtry prekonceptů. Tato skutečnost mi přinesla otevřenost vůči všemu, s čím jsem měla možnost se setkat. Na druhou stranu je možné, že mi některé fenomény unikly nebo jsem je nezaznamenala v celé jejich šíři. Nemohla jsem totiž vytvářet architekturu polostrukturovaných rozhovorů podle teoretických poznatků. Vlivem své opatrnosti jsem v mnohých případech nezacházela do hloubky, abych tak nepřekročila meze a nenarušila křehký vztah s dětmi, proto mohou poznatky nabyté z terénu působit někdy povrchně. Avšak ohleduplnost vůči mým informantům byla pro mě klíčová – tím spíš, že jimi byly i děti.

Závěry analýzy bych ráda použila v navazujícím studiu, kde bych je ráda prohloubila, rozšířila okruh informantů a navázala kontakt se školami. Zároveň mi poskytují referenční rámec pro mou budoucí pedagogickou práci, kde se zaměřím na strategie, kterými lze zmíněné překážky při vzdělávání překonávat.

Seznam použitých zdrojů

1. BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
3. Bourdieu, Pierre. 1973. "Cultural Reproduction and Social Reproduction." s. 71-112 in *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, edited by Richard Brown. London: Tavistock
4. BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4518-3.
5. BRILLOVÁ, Eva a Ľuboslava SEJČOVÁ. Hodnoty a hodnotová orientácia rómskej mládeže. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 1956-, 2008, **57**(1), 2-5. ISSN 0139-6919.
6. Czech Republic, OECD Better life index, *OECD better life index* [online]. [cit. 20.03.2020]. Dostupné z: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/czech-republic/>
7. ČERMÁKOVÁ, Marie, Hana MAŘÍKOVÁ, Milan TUČEK a Jadwiga ŠANDEROVÁ. *Proměny současné české rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-93-1.
8. Český statistický úřad. Obyvatelstvo podle národnosti v krajích [online]. [cit. 20.04.2020]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt-vyhledavani&vyhltext=národnost&bkvt=bsOhcm9kbn9zdA..&katalog=all&pvo=SLD9090PU-KR>
9. Člověk v tísni, o.p.s, 2002, [online]. [cit. 20.03.2020]. Dostupné <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>
10. Etický kodex České asociace pro sociální antropologii. CASA [online]. Dostupné z: http://www.casaonline.cz/?page_id=7 [cit. 27.04.2020]
11. GAC spol. s r. o. 2009a. 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. [cit. 26.4.2020]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1627_1_1/
12. GAC spol. s r. o. 2009b. Klíčové faktory ovlivňující inkluzi dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami do zájmového a neformálního vzdělávání [online]. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. [cit. 26. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_NIDM_inkluze_SVP.pdf
 13. Germany, OECD Better life index, *OECD better life index* [online]. [cit. 20. 03. 2020]. Dostupné z: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/germany/>
 14. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 728-80-257-0807-1.
 15. Glossary:At-risk-of-poverty rate - Statistics Explained. European Commission [online]. upraveno 01.08.2018. [cit. 22.03.2020]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At-risk-of-poverty_rate&fbclid=IwAR1LyCu7Yuv_AcBqoiUdTrr8iz3-1Lmjsq3186_PjZsaqKg2O6ANrkQWLJs
 16. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
 17. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
 18. HIRT, Tomáš. *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
 19. 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 [online]. [cit. 02.04.2020]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=2EUxBwAAQBAJ&pg=PA539&lpg=PA539&dq=Parents%20as%20Critical%20Educators%20and%20Ethnographies%20of%20Schooling&source=bl&ots=Ko0e5wu4ho&sig=ACfU3U3ADMXwmxzsCHcsP7bF3cDYXF3wJg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwiDkJnbk4vpAhURXhUIHXwmDqUQ6AEwA3oECAgQAQ&fbclid=IwAR0mLdr3aiz7HPG7cJEQtGI2cQzwi5BV8Mr0rdiKnFCPiGxQWqmVmjee_f4#v=onepage&q&f=false

20. Jak se efektivně učit [online]. [cit. 02.04.2020]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-10/Jak-se-efektivne-ucit>
21. JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
22. KALEJA, Martin. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava, 2012. ISBN 978-80-7464-175-6.
23. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
24. KATRŇÁK, Tomáš. Třídní analýza v současných kapitalistických společnostech: Erik Olin Wright a John Goldthorpe. *Politologický časopis*, 2005, roč. 12, č. 2, s. 164-180. ISSN 1211-3247.
25. KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2929-6
26. KLÍČOVÁ, Kateřina. Sčítání lidu: Romští Češi nebo čeští Romové. In MARADA, Radim. *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006. s. 221-255, 34 s. Sociologická řada 3. ISBN 80-7325-111-6.
27. KOČÍ, Petr, Michal ZLATKOVSKÝ a Jan CIBULKA. Unikátní výzkum: česká společnost se nedělí na dva tábory, ale do šesti tříd. Zjistěte, do které patříte vy. *IROZHlas* [online]. Praha: Český Rozhlas, 17. 9. 2019 [cit. 2020.01.06]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ceska-spolecnost-vyzkum-tridy-kalkulacka_1909171000_zlo
28. KOHN, Melvin. *Class and Conformity: A Study in Value*. Chicago: The University of Chicago Press [online]. 1977, [cit. 12.4.2020]. ISBN 0-226-45026-0. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=voppzEJvYd0C&printsec=frontcover&hl=cs&fbclid=IwAR36mkXe5sjEoI5LQ4wOjc6cJNutesZ6RNM71k7eCI8CSj-MhtxikbzslXw#v=onepage&q&f=true>
29. KRAJČOVÁ, Nadežda a Lenka PASTERŇÁKOVÁ. Výchova k hodnotám v rodině ako problém pedagogickej vedy. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*.

- Brno: Academie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 1873-, 132(4), 9-14. ISSN 0323-0449.
30. KUKAL, Petr. Jak nám zobák narost'. *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*. Praha: Avicenum, 2000, 30(1), 26. ISSN 0323-1879.
 31. Má kulturní kapitál rodiny vliv na životní šance dětí?. *Česká škola* [online]. 2011, [cit. 27.04.2020]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/02/ma-kulturni-kapital-rodiny-vliv-na.html>
 32. MACLEOD, Jay. *Ain't No Making It: aspirations and attainment in a low income*. 3rd ed. New York: Routledge [online]. 2018, [cit. 16.4.2020]. ISBN 978-0-8133-4358-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=FHhQDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=ain%27t+no+makin+it&ots=4IH-aYQ8af&sig=9RXjzNI3wByDQBwPVs_OIGqblWI&redir_esc=y#v=onepage&q=giro ux&f=false
 33. MAREŠ, Petr a Iva STRNADOVÁ. *Sociologie nerovnosti a chudoby: [teorie a praxe]*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Základy sociologie. ISBN 80-858-5061-3.
 34. MAREŠ, Petr. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Vyd. 3., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2908-3.
 35. Máša Bořkocová (2017): ROMSKÝ ETNOLEKT ČEŠTINY. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: [https://www.czechency.org/slovník/ROMSKÝ ETNOLEKT ČEŠTINY](https://www.czechency.org/slovník/ROMSKÝ_ETNOLEKT_ČEŠTINY) (poslední přístup: 27. 4. 2020)
 36. Minimální důstojná mzda | MDM. *Minimální důstojná mzda | MDM* [online]. Dostupné z: <https://www.dustojnamzda.cz>
 37. NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství: [teorie a praxe]*. Praha: Člověk v tísni, 2007. Základy sociologie. ISBN 978-80-86961-45-3.
 38. PALEČKOVÁ, Jana, et al. Hlavní zjištění PISA 2012. *Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce [online], 2013. [cit. 27.04.2020]. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2012_hlavni_zjisteni_matgr.pdf

39. PĚNIČKA, Robin. *Kapitoly z dějin antropologie*. Brno: Ústav antropologie, Přírodovědecká fakulta, Masarykova univerzita, 2014. Dostupné z: https://www.sci.muni.cz/anthrop/wp-content/uploads/2017/06/Kapitoly_z_dejin_antropologie_2014_final.pdf
40. Praktické a speciální školy, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 27.04.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly#otazka1>
41. PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Praha, 2020. ISBN 978-80-275-0230-1.
42. PRŮCHA, Jan. Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy: Ke kritice buržoázní pedagogiky. *Časopis Pedagogika*. 1975, **1975**(1), 15-32. ISSN 2336-2189.
43. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopln. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
44. Průměrná mzda - vývoj průměrné mzdy, 2020, Kurzycz, *Kurzycz* [online]. [cit. 20.03.2020]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/makroekonomika/mzdy/>
45. Příjmová chudoba ohrožuje necelou desetinu obyvatel, Český statistický úřad. *Český statistický úřad* 21. 3. 2019, [cit. 20.03.2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/prijmova-chudoba-ohrozuje-necelou-desetinu-obyvatel>
46. *Rodiče a výchova 2010: Závěrečná zpráva z výzkumu*. In: ročník 2010.
47. RŮŽIČKA, M., TOUŠEK, L. Sociální exkluze: její prostorové formy a měnící se podoby. In *Soudobá sociologie VI. Oblasti a specializace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2014, s. 117-141. ISBN: 978-80-246-2558-4
48. ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8410-9
49. SADÍLKOVÁ, Helena, Jan ČERVENKA a Pavel KUBANÍK. Romština v ČR - předávání jazyka a jazyková směna. *Romano džaniben* [online]. Praha, 2010, 2010, **16**(2), 11-40 [cit. 2020.04.10]. Dostupné z: <https://www.dzaniben.cz/files/1a106a8360706ed0cec95f9e78f5c076.pdf>
50. Schooling and Inequality from Generation to Generation Author(s): Samuel Bowles, *Journal of Political Economy*, Vol. 80, No. 3, Part 2: Investment in Education: The

Equity-Efficiency Quandary (May - Jun., 1972), pp. S219-S251 (33 pages),
Published by: [The University of Chicago Press](#)

51. STUDNIČKOVÁ, Marika. *Stravovací návyky romských dětí mladšího a staršího školního věku v sociálně exkludovaných lokalitách v Českých Budějovicích*. České Budějovice, 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, Katedra sociální práce. Vedoucí práce Alena Kajanová.
52. SVOBODA, Zdeněk. Do žádné školy nepůjdeš, vydělávat se musí! *Zvoní!: časopis o inkluzivním vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni (společnost), 2013, 1(1), 13-14.
53. ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0025-0.
54. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
55. TOUŠEK, Laco, Václav WALACH, Ondřej PLACHÝ, Kateřina TVRDÁ, Ľubomír LUPTÁK a Alica BRENDZOVÁ. Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů. *Demografie* [online]. 2018, 2018(3), 35 [cit. 2020.01.08]. ISSN 1805-2991. Dostupné z: https://www.academia.edu/36226112/Soci%C3%A1ln%C4%9B_vylou%C4%8Den%C3%A9_lokality_z_pohledu_sociodemografick%C3%BDch_ukazatel%C5%AF
56. TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *Antropoweb* [online]. 2007, 3(2-3) [cit. 2020.04.25]. ISSN 1801-8793. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>
57. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8802-3.
58. VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický časopis* [online]. 2011, 47(5), 911-936 [cit. 2020-05-01]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201105-0002_academic-success-and-the-intergenerational-reproduction-of-academic-performance-at-basic-school.php?back=%2Fsearch.php%3Fquery%3D%25A9koln%25ED%2B%25FAsp%25EC%25B9nost%2Ba%2Bjei%25ED%2B%2528re%2529produkce%2Bna%2Bz%25E1kladn%25ED%2B%25B9kole%26sfrom%3D0%26spage%3D30

59. VORLÍČEK, Radek. „Vy jste dole, my nahoře!“: Sociální a etnické hranice v základní škole. *Lidé města* [online]. Praha, 2016, 18(3), 441-462 [cit. 2020.04.24]. Dostupné z: <https://lidemesta.cuni.cz/LM-751.html>
60. VORLÍČEK, Radek. „Vyvolení, outsideři a Romové“: Selekcce žáků v základní škole s výběrovými třídami. *Slovenský národopis*, 2017, 65(1), 26–38
61. What is cultural capital? – Cultural Learning Alliance. *Cultural Learning Alliance* [online]. 2019, [cit. 27.04.2020]. Dostupné z: <https://culturallearningalliance.org.uk/what-is-cultural-capital/>
62. WILLIS, Paul. *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press, 1981. ISBN 1-85742-170-1.
63. RŮŽIČKA, Michal, VAŠÁT, Petr, Základní principy Pierra Bourdieu: pole - kapitál - habitus. In: *Antropoweb.cz* [online]. 2011, 2/2011 [cit. 2020.04.16]. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/media/document/ruzicka-vasat-2-2011.pdf>
64. Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2018, Vláda České republiky [online]. Upraveno 18. 10. 2019 [cit. 22. 04. 2020] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny.pdf>
65. Životní a existenční minimum od 1. dubna 2020 - MPSV Portál. *Průvodce - MPSV Portál* [online]. Copyright© [cit. 27.04.2020]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/c/z/zivotni-a-existencni-minimum-od-1.-dubna-2020>
66. Životní minimum 2020 – Kalkulačka [online]. [cit. 20. 03. 2020]. Dostupné z: <https://www.penize.cz/kalkulacky/zivotni-minimum#zivotni-minimum>