

# UTVÁŘENÍ SOCIÁLNÍCH POUT VE ŠKOLNÍM KOLEKTIVU NA ZÁKLADĚ GENDEROVÉHO, ETNICKÉHO A SOCIÁLNÍHO VYMEZENÍ\*

*Radek Vorlíček*

Pedagogická fakulta UHK Hradec Králové

## Formation of Social Bonds in School on the Basis of Gender, Ethnic, and Social Delimitation

*Abstract: Through the observation of educational settings, this article raises issues concerning the social status of Roma children in the context of schooling. The article deals with social distance dynamics among pupils in elementary school, and its impact on their position in the social hierarchy. It is based on long-term qualitative fieldwork. The central method of the fieldwork was observation. The results draw attention to many aspects of social exclusion in educational settings.*

*Keywords: social exclusion; elementary school; Roma pupil; excluded locality; educational research*

V předkládané studii analyzuji sociální pozice romských žáků v základní škole hlavního vzdělávacího proudu a zjišťuji, jaké postavení zaujímají tito žáci v rámci třídního kolektivu. Snažím se přitom zkoumat různé způsoby uspořádávání genderu, etnicity a dalších sociodemografických kategorií, které se podílejí na vyčleňování či začleňování žáků. Vycházím z relačního a interakčního přístupu, který zkoumá blízkost v interakcích a který mapuje to, co posiluje a redukuje rozdíly v sociální vzdálenosti mezi jednotlivými dětmi.<sup>1</sup>

\* Článek byl podpořen projektem Postdoktorandské pracovní pozice na Univerzitě v Hradci Králové, vznikl za finanční podpory Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

<sup>1</sup> Relační a interakční přístup či sociálně-distanční-interakční přístupy uceleně představuje Šafr (2008).

Terénní výzkum byl realizován v základní škole, která se nachází ve východních Čechách.<sup>2</sup> Školu s 38 pedagogy navštěvuje přibližně 600 žáků (z 38 pedagogů je 34 žen). Velká část žáků bydlí přímo ve městě, které má necelých šest tisíc obyvatel. Menší část dojíždí z okolních spádových obcí. V jedné spádové obci se nachází sociálně vyloučená lokalita, kterou obývá zhruba padesát osob. Několik dětí z této vyloučené lokality navštěvuje popisovanou základní školu.

Škola se zaměřuje na naplnění cílů základního vzdělávání bez dalšího specifického zaměření. Má 25 kmenových tříd, šest odborných pracoven a tři herny školní družiny. Škola chce být vnímána jako instituce, která ke každému žákovi přistupuje jako k individualitě a která se snaží v rámci možností rozvíjet a podporovat jeho silné stránky. Vedení školy umožňuje studium žákům s tělesným postižením a snaží se tyto žáky zařazovat do kolektivu běžných tříd. Školu navštěvuje přibližně 30 romských žáků. Podle *Mapy sociálně vyloučených lokalit v ČR* (GAC 2015) je odhad podílu romských žáků na škole do 10 %.<sup>3</sup>

Škola má vypracován svůj program proti šikanování, na jehož tvorbě a realizaci se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Vychází z Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení a klade si za cíl minimalizovat výskyt šikany ve škole, anebo v případě výskytu šikany zajistit její rychlé a efektivní řešení podle krizového plánu. Kromě toho má škola vypracován i obecný program prevence rizikových jevů, ve kterém si stanovila jako priority oblast drogových závislostí, alkoholismu a vandalismu.

## Metodologie

Studie je jedním z dílčích výsledků dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci disertační práce (Vorlíček 2018; 2017 a, b, c, e; 2016b). Zároveň se studie opírá o mé zkušenosti ze sociálně vyloučené lokality (Vorlíček 2017d, 2016a). Jako dobrovolník, stážista a lektor vzdělávacích a volnočasových aktivit jsem dva roky působil v občanském sdružení, které se nacházelo v sociálně vyloučené lokalitě. Měl jsem tak možnost všimnout si toho, co se v tomto prostředí odehrává: děti se seznamují se sociálními obrazy, které se spolupodílejí na formování jejich identity. Setkávají se s imaginací romského

---

<sup>2</sup> Názvy jsou fiktivní – bude zdůvodněno dále.

<sup>3</sup> *Mapa sociálně vyloučených lokalit v ČR* (GAC 2015) je jedním z hlavních výstupů výzkumného projektu Ministerstva práce a sociálních věcí – Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, který byl realizován společností GAC spol. s r. o.

a českého nacionalismu. Přenášejí sociální struktury ze sociálně vyloučené lokality na okolní svět a vlivem ideologie, která prostupuje ze společnosti do prostoru sociálně vyloučených lokalit, realizují sociální vztahy (Vorlíček 2017d: 18–20).<sup>4</sup>

Moje disertační práce se zabývala sociální dynamikou a internetními vztahy v prostředí základních škol. V rámci doktorského studia jsem realizoval desetiměsíční výzkum ve dvanácti základních školách v různých českých a slovenských regionech (šest škol se nacházelo v České republice a šest na Slovensku).<sup>5</sup> Výzkum byl kvalitativního typu a založen byl na metodě polozúčastněného pozorování. Tato metoda byla částečně doplněna neformálními rozhovory s pedagogy a dalšími informátory z terénu. Z teoreticko-metodologického hlediska byl výzkum ukotven v antropologii vzdělávání, subdisciplíně sociální antropologie, která se specializuje na vzdělávání, socializaci, vzdělávací instituce a jejich sociokulturní kontext (Spindler 2000, 1974, 1963; Hymes 1980; Hymes – Vera 1972; Mead 1972; Levinson – Pollock 2011 ad.).

Výzkum se také do jisté míry opíral o perspektivu goffmanovského interakcionismu (Goffman 2003, 1999, 1983, 1981, 1969).<sup>6</sup> Z Goffmanových knih jsem byl nejvíce ovlivněn knihou *Stigma* (Goffman 2003), která pojednává o interakcích stigmatizovaných a obyčejných lidí. Goffman se v ní zaměřuje na omezení, na které stigmatizovaný jedinec každodenně naráží a které souvisí se společenským přijetím. Poukazuje na situace, kdy se člověk dozvídá o svém stigmatu, a tvrdí, že „právě v tomto okamžiku bude pravděpodobně vržen do nového vztahu k lidem, kteří ho mají také“ (ibid.: 48). Připadá mi, že některé Goffmanovy myšlenky je zajímavé sledovat v souvislosti s romskými žáky, kteří se často spolu navzájem sblížují i díky tlaku jejich spolužáků (viz kapitola *Role genderu a etnicity ve třetí třídě*).

---

<sup>4</sup> To neznamená, že bych tyto úvahy vztahoval na všechny sociálně vyloučené lokality. Uvědomuji si, že na jednu stranu sociálně vyloučené lokality mají určité společné charakteristiky, jako je marginalizace, bezmocnost a chudoba, na druhou stranu se mnohé tyto lokality od sebe vzájemně liší a jejich podoba je do jisté míry závislá na regionu, ve kterém se nachází.

<sup>5</sup> Tento výzkum jsem neuzavřel, ale pokračuji v něm v rámci postdoktorandské pozice na Pedagogické fakultě UHK.

<sup>6</sup> Jenkins (1997), inspirovan Goffmanem (Goffman 1969, 1981) a Giddensem (Giddens 1984), pojednává o společnosti jako o souboru vztahů mezi třemi typy fenoménů: „*the individual order, the world of embodied persons, ... 'what-goes-on-in-their-heads'*; *the interaction order, the world of ... relationships between embodied individuals, of 'what-goes-on-between-people'*; *the institutional order, the world of systematized, patterned, organized, and symbolically templated 'ways-of-doing-things'*” (Jenkins 1997: 56). Z hlediska mého výzkumu upřesňuji, že mě zajímá zejména druhá a třetí dimenze (první přenechávám spíše psychologům a kognitivním antropologům).

### *Etické aspekty*

Během práce v terénu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název školy a lokality je změněn. Identita dětí i učitelů byla chráněna během výzkumu i po jeho skončení. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy otevřeně nepřiznávám všechna specifika školy i lokality a dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu téměř nebylo možné odhalit.

Komplikace etických principů v praxi nastává například u nereálného získávání informovaného souhlasu od žáka. Vezmeme-li v úvahu, že pozoruji dění nejenom v učebnách, ale i na chodbách, v jídelně či před školou, musel bych mít svolení od velké většiny žáků a jejich zákonných zástupců. Takový výzkum by byl podle mého názoru v praxi nerealizovatelný. Byrokratická část výzkumu by teoreticky trvala neuvěřitelně dlouhou dobu, prakticky by byla neproveditelná, protože bych pravděpodobně ani většinu souhlasů stejně nezískal: „Zabezpečit informovanost účastníka v takej miere, v akej to vyžaduje pravidlo a vlastne celková myšlienka informovaného súhlasu, nie je v rámci kvalitatívneho výskumu už ani z princípu možné. ... Pri kvalitatívnom skúmaní nevieme výskumný problém úplne presne ohraničiť pred tým, ako zhodnotíme dáta z terénu, nedokážeme teda ani vopred poskytnúť správny odhad dôsledkov skúmania. A tak je nielen zložitá konať v teréne v súlade s pôvodnou ideou informovaného súhlasu, ale taktiež aj uhrať svoju situáciu pred etickou komisiou, ktorá odobruje iba projekty s pevne stanovenými otázkami a predvídanými rizikami“ (Lindbloom 2004: 20).<sup>7</sup>

### *Terminologie*

Vzhledem k tomu, že různí autoři i čtenáři chápou některé pojmy odlišně, dovořím si nastínit velice stručnou konceptualizaci etnicity a genderu (dvou klíčových

---

<sup>7</sup> Lucie Jarkovská (2012) poukazuje na potíže, které vznikají při snaze získat informovaný souhlas i od dětí. „Jdete-li do standardní české školy, kde není zvykem, aby se děti podílely na spolurozhodování, narazíte nejspíš na několik problémů. Jednak na nepochopení u vyučujících, proč si chcete svou vlastní práci takto komplikovat a dohadovat se o něčem s dětmi. Dále na obtíže s tím, jak dětem vysvětlit, o co vám ve vašem výzkumu jde, aby souhlas byl skutečně informovaný, udělený z vlastní vůle a s pochopením a porozuměním danému tématu“ (Jarkovská 2012: 34).

pojmu tohoto textu), aby bylo jasné, jak jsem s nimi v terénu pracoval.<sup>8</sup> Zejména díky studiu sociální antropologie jsem vnímal etnicitu jako (1.) proces (Barth 1969); (2.) společenský konstrukt a koncept, nikoliv jako přirozený fenomén (Eriksen 2012; Weber 1968, 1958, 1949, 1947); (3.) aspekt vztahu, nikoliv vlastnost jedince či skupiny (Barth 1969). Uvědomoval jsem si, že etnicita je relační, situační a že je vytvářena sociálním kontaktem (Eriksen 2012). Rovněž jsem si uvědomoval, že etnické ideologie mohou ospravedlňovat sociální hierarchie (ibid.: 90). Gender jsem vnímal jako (1.) symbolickou a kulturní konstrukci, nikoliv jako biologickou kategorii (Kramer – Beutel 2014; Wharton 2011; Lorber – Farrell 1991; Ortner – Whitehead 1981); (2.) jednání, které není vrozené, ale nacvičené (Fenstermaker – West 2002); (3.) „něco, s čím děti aktivně pracují a co v různých situacích různě akcentují (Jarkovská 2013: 88).“

Všiml jsem si přitom, jaké zájmy, postoje, kulturní normy a identity jsou v dětském kolektivu uplatňovány a preferovány. Uvědomoval jsem si, že kategorie jsou produktem procesů kategorizace, kterou samozřejmě provozují aktéři, ale která má i svou sociální stránku. Aktéři totiž často sahají po kategoriích, které jsou již jinými aktéry v podobných kontextech užívané, a to často třeba na základě imitace sociálního a komunikačního chování, někdy souvisejícího se socializací a jindy s jinými sociokulturními jevy a procesy, mezi nimiž je významnou složkou i snaha aktérů individuálně nebo kolektivně dosahovat svých cílů a vyjednávat je v daném prostředí.

## Škola a svět za její branou

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

Bourgoisovu výše uvedenou citaci je možné chápat jako kritiku takové školní etnografie, která se výzkumně zaměřuje výhradně na školní prostředí. V podobném duchu Pierides naznačuje, že bychom neměli zacházet s lokalitami jako s uzavřenými sociálními světy (Pierides 2010: 182). Rovněž podle mých výzkumných zkušeností lze k pochopení podstaty jevů ve školní třídě jen obtížně dospět bez pochopení situací odehrávajících se za zdmi výchovně-vzdělávací

<sup>8</sup> Podrobný přehled teorie etnicity podává Jakoubek (2016) a přístupy k genderu představují F. Masica-Leesová a N. Blacková (2016) nebo Brettellová a Sargentová (2017).

institute. Školní etnografové by se neměli soustředit jenom na vzdělávací instituci; měli by zkoumat i svět za její branou. Především lokalitu, v níž se škola nachází. Vztahy v lokalitě bývají mnohdy klíčem k pochopení vztahů odehrávajících se uvnitř školy. Výzkum ukázal, že škola není uzavřená výchovně-vzdělávací instituce, žijící si svým vlastním životem. Školní a mimoškolní prostředí jsou propojené světy a vlivy z obou prostředí se vzájemně prolínají.

## **Závislost postavení v kolektivu na sociálně-společenském statusu**

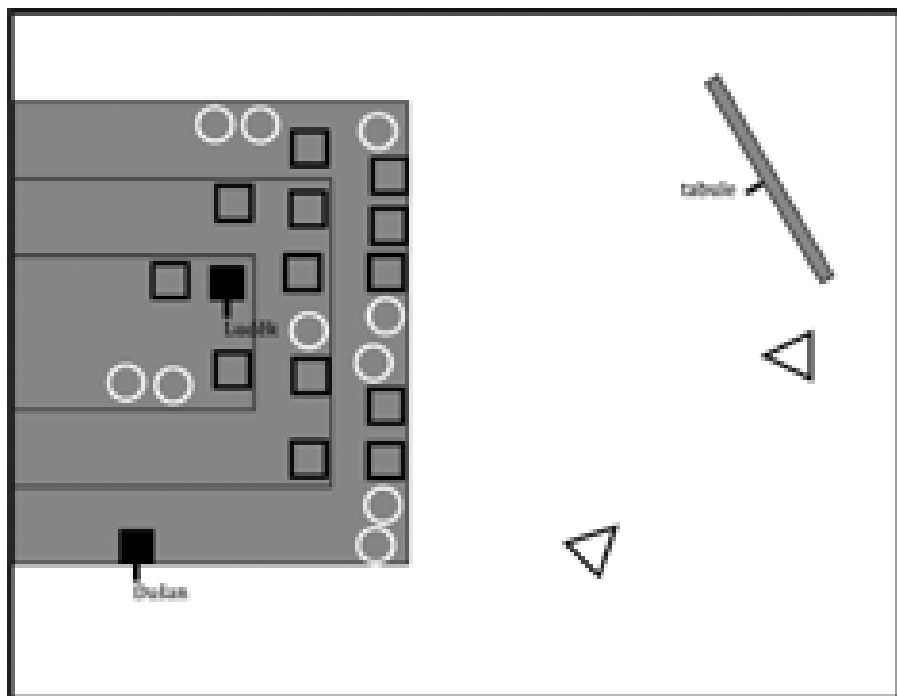
Pátou třídu navštěvuje 24 dětí: 14 chlapců a 10 dívek. Mezi nimi jsou dva romští chlapci Luděk a Dušan. Jako ilustrativní situaci jejich postavení v kolektivu lze použít následující příklad. Ve středu ráno jsme se sešli před začátkem vyučování v učebně. Učitelka dětem po prvním zvonění oznámila, že na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

Po zhruba 10 minutách jsme dorazili do knihovny. Děti se v šatně převlékly a přešly do posluchárny, kde na ně už čekala pracovnice městské knihovny. Pokynula jim, aby si sedly na velkou červenou sedací pyramidu. Děti postupně zaujaly svá místa a pozorně poslouchaly úvod k tvůrčímu psaní. Luděk seděl obklopen svými spolužáky a užíval si kurz jako všichni ostatní. Jediný Dušan zůstal na úplném okraji pyramidy dál od všech spolužáků. Mezi ním a spolužáky byla podstatně větší mezera než mezi ostatními žáky (viz obrázek 1 Tvůrčí psaní v knihovně).<sup>9</sup>

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

---

<sup>9</sup> V grafickém schématu modrý čtverec znázorňuje chlapce, červený kruh dívky a zelený trojúhelník pedagogy.



Obrázek 1. Tvůrčí psaní v knihovně

Rozdíl mezi oběma chlapci je především v místě bydliště. Luděk bydlí v panelovém bytě, Dušan ve známé sociálně vyloučené lokalitě ve spádové obci, která se nachází se na kraji obce mimo ostatní zástavbu. Objekt vlastní soukromý podnikatel. Je obydlen jen z části přibližně padesáti nájemníky. Celkový stav je špatný. Není zde zavedený plyn ani kanalizace; místy chybí i okna. Zdivo je narušené, sociální zařízení je společné. Přívod vody je odpojen – obyvatelé používají místní studnu.<sup>10</sup>

Izolace obyvatel vyloučené lokality je velická. To, že lokalita není obklopena betonovou zdí, jako tomu je například v některých obcích na východním Slovensku, ještě neznamená, že zde nepůsobí symbolická zeď, která se bourá o poznání hůř. Domnívám se, že tyto neviditelné ploty, tvořící symbolické hranice a oddělující sociálně vyloučenou lokalitu od společnosti, jsou průběžně importovány do školní třídy, kde oddělují žáka Dušana, pocházejícího z této lokality.

<sup>10</sup> Celkový počet sociálně vyloučených lokalit v porovnání s rokem 2006 vzrostl z 310 na 606 (GAC 2015).

Díky sociálně vyloučené lokalitě, velmi nízkému socioekonomickému statusu, „špinavému a lacinému oblečení“ (kategorie, pod kterou zařazují různé kritické poznámky od Dušanových spolužáků) a i „občas zapáchajícímu oblečení“ (z vyjádření učitelky) získal Dušan od spolužáků status „sociálně nečistého“.<sup>11</sup> Tento status umocňuje sociální vzdálenost mezi ním a ostatními spolužáky.

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

V průběhu školní docházky se jeho postavení postupně zhoršovalo. Ve čtvrté třídě při tělesné výchově s ním již nikdo vytvářet dvojice nechtěl a cestou do tělocvičny se s ním děti nechtěly držet za ruku. Čím více socioekonomický status nabýval u ostatních spolužáků v průběhu školní docházky na významu, tím více klesala jeho sociální prestiž v kolektivu dětí. V současné době žáci páté třídy již odmítali vytvořit dvojici s někým, kdo pochází ze sociálně vyloučené lokality. Tento příklad vypovídá nejenom o tom, že představy o „sociální čistotě“ a společenské prestiži se u dětí postupně vyvíjí, ale i o tom, že otázka chudoby, socioekonomického statusu a sociálního vyloučení nabývá ve školním prostředí na významu. Pro žáky páté třídy není důležité, zda je chlapec Rom. Daleko relevantnější je pro ně místo bydliště.

## Role genderu a etnicity ve třetí třídě

Třetí třídu navštěvuje 28 dětí: 13 chlapců a 15 dívek. Mezi dětmi je romský chlapec Kevin a romská dívka Žaneta. Dominantní roli v sociokulturním prostoru třetí třídy zastává gender, který ovlivňuje sociální vztahy a který do velké míry polarizuje kolektiv na dívčí a chlapecký.<sup>12</sup> Patrné to bylo například u nového žáka,

<sup>11</sup> Mám na mysli nečistotu ve významu sociálním, nikoliv hygienickým. Mary Douglasová definovala nečistotu jako „něco nemístného, nevhodného“ (Douglas 2002: 36). „Tento přístup naznačuje dvě podmínky. Soubor uspořádaných vztahů a porušení řádu. Nečistota pak není ojedinělou, izolovanou záležitostí. Kde je nečistota, tam je systém. Nečistota je vedlejším produktem systematického uspořádávání a třídění věcí. ... Tato představa nečistoty nás dovádí na pole symbolismu a slibuje spojení s více zřejmými symbolickými systémy nečistoty“ (ibid.: 36).

<sup>12</sup> V České republice roli genderu ve školním prostředí zkoumají zejména dvě autorky. Jarkovská (2013) se zabývá reprodukcí genderu v každodennosti školního kolektivu, zatímco Obrovská (2016: 74)



kteří v pololetí přestoupil z jiné školy a byl ve školní třídě první den. Učitelka v první vyučovací hodině řekla dětem, aby se mu o přestávce představily. Přišli za ním jen chlapci, žádná dívka. Mezi dětmi panovalo přesvědčení, že s novým chlapcem by se měli seznámit především chlapci, protože je zde velká pravděpodobnost, že zpočátku si chlapec najde blízké kamarády hlavně mezi nimi.<sup>13</sup>

Gender se výrazně projevuje o přestávce. Ustanovuje vzájemný vztah chlapců a dívek a pomáhá vytvářet vzorce chování, kterými by se děti měly řídit. Ten, kdo tyhle představy narušuje a nějakým způsobem se vymyká dětmi sdílené představě, může být na základě toho vylučován.<sup>14</sup> Být „normálním“ klukem je v třetí třídě genderová norma a narušení či zpochybnění této normy je vnímáno negativně a v konečném důsledku může vést k posměchu i šikaně.

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

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

Filip: „A co, tak si maluju.“

Ivan, Jiří, Karel a Matěj: „Malování je pro holky.“

*(záznam z pozorování, 4. 2. 2015)*

Gender se mnohdy výrazně projevuje v zasedacím pořádku. Záleží na třídním učiteli, v jaké míře do zasedacího pořádku zasahuje. Třídní učitelka třetí třídy utváří zasedací pořádek a sestavuje ho tak, aby chlapci seděli i s dívkami (viz Obrázek 2: Zasedací pořádek třetí třídy). Tímto způsobem spoluutváří

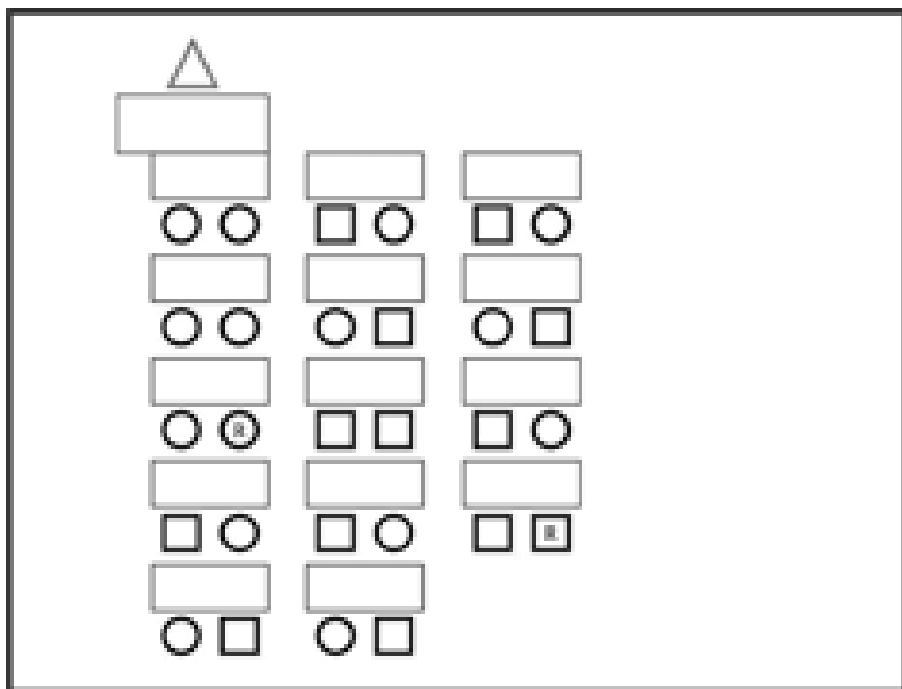
---

zkoumá gender romských žáků, který podle jejího názoru hraje ve školním prostředí ambivalentní roli, protože je v určitých kontextech oceňován, zatímco v jiných spíše problematizován. Pro porovnání lze zmínit Valerii Heyovou (2002) a Claire Alexanderovou (2002), které pojednávají o genderových identitách v rámci britského školního a mimoškolního prostředí. Kromě nich se genderem a genderovými nerovnostmi zabývá také například Donna Ederová, Catherine Colleen Evansová a Stephen Parker (1995).

<sup>13</sup> Tento příklad mimo jiné ovlivnil i moji pozicionalitu. Nový žák si s sebou přinesl bonbóny a o přestávce je začal rozdávat dětem. Po pár minutách se rozdávání změnilo na rozhazování. Žáci chytali bonbóny a všichni se u toho smáli. Při jednom rozhozu se chlapci podařilo odhodit bonbón do výšky, až se přilepil na strop. Zpočátku to byla pro děti nesmírná zábava. Většina dětí se zapojila do snahy sundat bonbón dřív, než přijde učitelka. Chlapci po něm házeli ručníky, pantofle či koule z papíru. Jedna z dívek mezitím došla pro učitelku, která měla dozor na chodbě. Učitelka vešla do učebny, podívala se na strop a řekla: „To se teda pěkně předvádíte před návštěvou. Ale co, nechte to už tam. S tím nic neuděláme. Musíme to říct školníkovi.“ Snaha dětí sundat bonbón ze stropu okamžitě ochabla. Jeden z chlapců se otočil na druhého a pošeptal mu do ucha kritické připomínky na moji pozici pozorovatele: „Podívej, jak tam sedí. Nepomůže nám a ani se nás nezastane.“

<sup>14</sup> Jarkovská (2009: 31) poukazuje na to, že genderové rozdíly čerpají legitimitu z víry v jejich přirozenost.

socialitu v rámci školního prostředí. Díky tomu částečně dochází i k hlubšímu sblížení a poznávání žáků opačného pohlaví.<sup>15</sup>



Obrázek 2. Zasedací pořádek třetí třídy

Kromě toho tvorba rovnoměrného a vyváženého zasedacího pořádku může být i nástrojem, s jehož pomocí se učitelka snaží začlenit romské žáky do školního kolektivu.<sup>16</sup> Níže ovšem uvádím pro ilustraci příklad, na kterém

<sup>15</sup> Kašćák a Filagová (2007) ukazují, že děti v mateřské škole se vždy dělí do skupin rozdělených podle pohlaví. Oba autoři během svého výzkumu nezaznamenali vytvoření smíšené skupiny chlapců a dívek. To se ale v průběhu času mění na základní škole a z toho důvodu se domnívám, že by bylo přínosné blíže prozkoumat přechod mezi mateřskou školou a základní školou a sledovat přitom měnící se úlohu sociodemografických kategorií (zejména genderu).

<sup>16</sup> Existují i další mechanismy, které učitelka používá za účelem zlepšení vztahů v kolektivu dětí a které cílí na všechny žáky. Jejich podstatou je to, aby si žáci osvojili správné chování (učitelka tím má na mysli několik pravidel, která v průběhu výuky a přestávek občas zdůrazňuje: např. nepereme se, po chodbě chodíme, o cizí věci prosíme, kamarádovi věci neničíme, jíme o přestávkách, mluvíme pravdu, křičíme jen venku apod.) a aby byli k sobě i k ostatním lidem ohleduplní. Příkladem takového mechanismu jsou setkání, která probíhají nepravidelně vzadu v učebně na koberci. V rámci těchto setkání učitelka s dětmi diskutuje o toleranci, respektu a ohleduplnosti. Každý žák má v rámci tohoto setkání

je patrné, že v případě vlastní volby je tento model urychleně opuštěn. Ve třetí třídě existuje výrazný nesoulad mezi tím, jak vytváří skupinky učitel a jak je vytvářejí žáci – tento jev je poměrně častý, nikoliv však naprosto samozřejmý (Vorlíček 2018).

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

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

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

V určitých aspektech byli romští žáci do kolektivu integrováni. V jiných byli spíše vylučováni. Ve třetí třídě jsem tak nezaznamenal ani inkluzivní prostředí, ani prostředí, které by vedlo jednoznačně k exkluzi.<sup>17</sup> Ve skutečnosti v interakcích bylo možné zaznamenat jak projevy inkluze, tak exkluze. Navíc se domnívám, že exkluze jde mnohdy ruku v ruce s inkluzí.<sup>18</sup> Do jisté míry žáky sociálně odděluje i spojuje. Vytváří mezi nimi konflikty, sociální, etnickou a prostorovou distanci, ale zároveň podporuje vznik nových sociálních pout.

---

řící jeden dobrý skutek, který v průběhu dne vykonal: „dával jsem pozor u umyvadla a nepředbíhal jsem; dával jsem pozor, abych někoho nebouchnul taškou v šatně; nerušil jsem Martina při angličtině; necpal jsem se ráno do autobusu a pustil jsem Janu, aby šla první (záznam z pozorování).“

<sup>17</sup> Inkluzi vysvětluje Tannenbergerová (2016: 34-40), Booth – Ainscow (2007), Svoboda et al. (2015) či Mareš a Sirovátka (2008). Koncept sociální exkluze ve školské praxi předkládá také Kaleja (2015: 9–25).

<sup>18</sup> Manuela Barreto a Naomi Ellemersová (2009) poukazují na to, že sociální inkluze může v některých případech paradoxně vzbuzovat u členů minorit pocitu sociální exkluze.

Ve škole pod vlivem exkluze dochází k sociálnímu sblížení Žanety a Kevina. V procesu exkluze tak romští žáci mají k sobě navzájem blíže než k ostatním. Pod tlakem exkluze ze strany neromských žáků tak dochází k překonávání genderové distance, která jinak působí co do vztahů mezi chlapci a dívkami dominantně a „odstředivě“. Jedná se o ukázkou toho, kdy je etnicita v tomto sociálním kontextu zásadním způsobem zvyznamňována.

Z výzkumu vyplývá, že v procesu exkluze vznikají vazby, které řada sociálních aktérů (žáků, učitelů, výzkumníků) považuje za etnické. Školní prostředí může vytvářet tlak na romské žáky, který může budovat a posilovat (ale i omezovat) jejich identitu a soudržnost. Sociologický princip formulovaný původně Georgem Simmelem a známý jako „Simmelovo pravidlo“ říká, že vnitřní soudržnost skupiny je závislá na síle vnějšího tlaku (Eriksen 2007: 132).

## Závěr

V předkládaném textu věnuji pozornost sociodeomografickým kategoriím, jako jsou etnicita, socioekonomický status, gender apod., protože se podle mého názoru významnou měrou uplatňují při diferenciaci školního kolektivu. Tyto kategorie mají vliv na formování sociálních vztahů i na utváření sociální vzdálenosti mezi žáky. Z výzkumu vyplývá, že v určitých případech se některé kategorie prosazují dominantně a uplatňují se silněji, výrazněji než jiné. Jindy mají rovnocennější roli, vzájemně se ovlivňují, jejich síla se násobí, nebo někdy naopak oslabují svou relevancí. Můžeme říci, že mají schopnost proměňovat se od jednoho kontextu k druhému. V některé školní třídě se etnicita aktivuje v určité situaci, zatímco v jiném prostředí se za podobných podmínek vůbec aktivovat nemusí – konkrétně u páté třídy etnicita působí v kontextu ostatních statusů, zatímco u třetí třídy je etnicita tak silná, že „válcuje“ i tak zásadní status, jako je gender.<sup>19</sup>

Článek představuje příspěvek k rozvoji antropologie vzdělávání v ČR a ukazuje, že vědomí etnické příslušnosti se na základní škole formuje v procesu exkluze. Analýza každodenních sociálních interakcí dokládá, že ve třetí třídě jsou oba romští žáci vytlačováni svými spolužáky do marginálních pozic, kde se vlivem interakčního procesu postupně sblíží. V páté třídě je pozice romských žáků odlišná oproti pozici romských žáků ze třetí třídy. Žáci zde důkladně

---

<sup>19</sup> Na elasticnost etnicity a na manipulativní aspekty etnogeneze poukazuje například Eugene E. Roosens ve své knize „Creating Ethnicity : the Process of Ethnogenesis“ (Roosens 1989).

vnímají odlišnou sociální situaci mezi dvěma romskými chlapci. To má velký vliv na jejich pozici v kolektivu dětí. Jeden z nich je plně začleněný, zatímco druhý je vyčleněný v důsledku špatných a pro děti nevyhovujících podmínek bydlení v sociálně vyloučené lokalitě.

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

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

**Radek Vorlíček** je absolventem magisterských oborů sociální antropologie a specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. Titul Ph.D. získal v oboru Integrovaný studium člověka – Obecná antropologie na Fakultě humanitních studií UK v Praze. Mezi jeho odborné zájmy patří antropologie vzdělávání a antropologie dětství. Zabývá se výzkumem sociální inkluze a exkluze v základních školách, nízkoprahových klubech a sociálně vyloučených lokalitách. Aktuálně působí na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Kontakt: vorliczek.r@gmail.com

## Použitá literatura

- Alexander, Claire. 2002. „One of the Boys. Black Masculinity and the Peer Group.“ Pp. 91–112 in Stephanie Taylor (ed.): *Ethnographic Research. A Reader*. London: Sage.
- Barreto, Manuela. – Ellemers, Naomi. 2009. „Multiple Identities and the Paradox of Social Inclusion.“ Pp. 269–292 in Fabrizio Butera – John M. Levine (eds.): *Coping with Minority Status. Responses to Exclusion and Inclusion*. Cambridge: Cambridge UP.
- Barth, Fredrik. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Little: Brown.
- Booth, Tony. – Ainscow, Mel. 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. Redakce a produkce výroby pro CSIE Mark Vaughan. Rytmus o. s. Dostupné z [http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index\\_inkluze.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf) [cit. 2014-02-15].
- Bourgois, Philippe. 1996. „Confronting Anthropology, Education, and Inner-City Apartheid.“ *American Anthropologist* 98, 1996, 2: 249–258.

- Brettell, Caroline B. – Sargent, Carolyn F. (eds.). 2017. *Gender in Cross-Cultural Perspective*. London: Routledge.
- Douglas, Mary. 2002. *Purity and Danger. An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. London: Routledge.
- Eder, Donna – Evans, Catherine C. – Parker, Stephen. 1995. *School Talk. Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick: Rutgers UP.
- Eriksen, Thomas H. 2007. *Antropologie multikulturních společností. Rozumět identitě*. Praha: Triton.
- Eriksen, Thomas H. 2012. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Fenstermaker, Sarah – West, Candace. 2002. *Doing Gender, Doing Difference. Inequality, Power, and Institutional Change*. New York: Routledge.
- GAC. 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Dostupné z [http://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analiza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_gac.pdf](http://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analiza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf) [cit. 2016-10-01].
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- Goffman, Erving. 1969. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, Erving. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving. 1983. „The Interaction Order.“ *American Sociological Review* 48, 1983, 1: 1–17.
- Goffman, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Studio Ypsilon.
- Goffman, Erving. 2003. *Stigma. Poznámky k problému zvládnání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Hey, Valerie. 2002. „Not as Nice as She Was Supposed to Be. Schoolgirls' Friendships.“ Pp. 67–90 in Stephanie Taylor (ed.): *Ethnographic Research. A Reader*. London: Sage.
- Hymes, Dell. 1972. „Introduction.“ Pp. xi-lvii in Courtney B. Cazden – Vera P. John – Dell H. Hymes (eds.): *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, Dell. 1980 *Language in Education. Ethnolinguistic Essays*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Jakoubek, Marek (ed.). 2016. *Teorie etnicity. Čítanka textů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Jarkovská, Lucie. 2012. „Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí.“ *Sociální studia* 2012, 2: 31–42.
- Jarkovská, Lucie. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Jarkovská, Lucie. 2009. „Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností.“ *Orbis scholae* 3, 2009, 1: 21–34.
- Jenkins, Richard. 1997. *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. London: Sage.
- Kaleja, Martin. 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita.

- Kaščák, Ondrej – Filagová, Markéta. 2007. *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kramer, Laura – Beutel, Ann. 2014. *The Sociology of Gender. A Brief Introduction*. Oxford: Oxford UP.
- Levinson, Bradley A. – Pollock, Mica. 2011. *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester – Malden: Wiley-Blackwell.
- Lindbloom, Jana. 2004. „Preklopenie asymetrie po získaní údajov. Pomáha informovaný súhlas alebo škodí?“ *Biograf* 2004, (35). Dostupné z <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=3507> [cit. 2013-11-26].
- Lorber, Judith – Farrell, Susan A. 1991. *The Social Construction of Gender*. Newbury Park: Sage.
- Mareš, Petr. – Sirovátka, Tomáš. 2008. „Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 44, 2008, 2: 271–294.
- Mascia-Lees, Frances E. – Black, Nancy Johnson. 2016. *Gender and Anthropology*. Prospect Heights: Waveland.
- Mead, Margaret. 1972. *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: M. Quill.
- Obrovská, Jana. 2016. „Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 52, 2016, 1: 53–78.
- Ortner, Sherry B. – Whitehead, Harriet. 1981. *Sexual Meanings, the Cultural Construction of Gender and Sexuality*. Cambridge: Cambridge UP.
- Pierides, Dean. 2010. „Multi-Sited Ethnography and the Field of Educational Research.“ *Critical Studies in Education* 51, 2010, 2: 179–195.
- Roosens, Eugene E. 1989. *Creating Ethnicity. The Process of Ethnogenesis*. Newbury Park: Sage.
- Spindler, George. D. 1963. *Education and Culture. Anthropological Approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George. D. 1974. *Education and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George. D. (ed.) 2000. *Fifty Years of Anthropology and Education 1950–2000. A Spindler Anthology*. Mahwah – London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Svoboda, Zdeněk – Hrubý, Miloš – Kvízová, Helena. 2006. „Jeden kamarád – jeden potenciální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků směrem k osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí.“ Pp. 164–174 in Ivana Brtnová Čepičková: *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Dostupné z [http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek18.pdf](http://www.pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek18.pdf) [cit. 2013-11-26].
- Svoboda, Zdeněk – Řičan Jaroslav – Morvayová Petra – Zilcher Ladislav. 2015. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně. Dostupné z: <http://inkluzie.ujep.cz/cz/ke-stazeni/metodika.html> [cit. 2017-04-26].
- Šafr, Jiří. (ed.). 2008. *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace. Alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.



- Tannenbergerová, Monika. 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* [E-kniha]. Nakladatel: W. Kluwer.
- Vorlíček, Radek. 2016. „Vy jste dole, my nahoře. Sociální a etnické hranice v základní škole.“ *Lidé města* 18, 2016, 3: 441–462.
- Vorlíček, Radek. 2016a. „Doučování Romů v neziskové organizaci.“ *Časopis Komenský* 140, 2016, 3: 53–57.
- Vorlíček, Radek. 2017a. „Vyvolení, outsideri a Romové. Selektce žáků v základní škole s výběrovými třídami.“ *Slovenský národopis* 65, 2017, 1: 26–38.
- Vorlíček, Radek 2017b. „S odlišností se nekamarádíme. Sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.“ *AntropoWebzin* 2017, 1–2: 21–29.
- Vorlíček, Radek. 2017c. „Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi. Segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému.“ *Anthropologia integra* 8, 2017, 1: 45–52.
- Vorlíček, Radek. 2017d. „My černí děláme problémy. Ideologie v sociálně vyloučené lokalitě.“ *Časopis Komenský* 141, 2017, 4: 17–21.
- Vorlíček, Radek. 2017e. „Sociální pozice romského žáka v prestižní základní škole.“ *Lidé města* 19, 2017, 3: 403–422.
- Vorlíček, Radek. 2018. „Naše učitelka nás naučila vytvářet skupinky rovnoměrně. Sociální inkluze v základní škole.“ *Český lid* 105, 2018, 1: 45–65.
- Weber, Max. 1958. *From Max Weber. Essays in Sociology*. New York: Oxford UP.
- Weber, Max. 1968. *Economy and Society. An Outline of Interpretative Sociology*. New York: Bedminster.
- Weber, Max – Henderson, Alexander M. – Parsons, Talcott. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Oxford UP.
- Weber, Max – Shils, Edward. 1949. *Max Weber on the Methodology of the Social Sciences*. Glencoe: Free Press.
- Wharton, Amy S. 2011. *The Sociology of Gender. An Introduction to Theory and Research*. Oxford: Wiley–Blackwell.