

SOCIÁLNÍ POZICE ROMSKÉHO ŽÁKA V PRESTIŽNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Radek Vorlíček

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

The Social Position of Roma Pupils at Prestige Elementary School

Abstract: This article focuses on the social position of Roma pupils at Prestige Elementary School, whose pupil population is predominantly homogeneous in terms of ethnicity and class. Special attention is paid to the boundary constructions within the groups of children. Drawn from an ethnographic study, data shows that in the school classroom, there is a strong feeling of dislike among the pupils of different ethnic groups. In addition, the article implicitly points out the factors that influence the ethnic and membership identity of Roma pupils within the particular context of Prestige School. To some degree, the text also offers new insight into the limits of the school success of Roma children.

Keywords: educational settings; Roma pupils; social exclusion; social distance; bullying; identity; stereotype

V této studii zkoumám dynamiku marginality a dominance v základní škole a věnuji se oblasti, která byla až dosud výzkumně jen málo vytěžená: interakcionistickému pohledu na sociální dynamiku začleňování romských žáků přímo ve školní třídě.¹ Snažím se zejména zaznamenávat a analyzovat kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než

¹ Interakcionismem rozumím výzkumnou perspektivu vycházející z goffmanovské tradice (Goffman 2003, 1999, 1969); interakcionismus uceleně představují např. Atkinson – Housley (2003), analýzy a úvahy Ervinga Goffmana Tom Burns (1992).

dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou, nebo sociálně třídní. Z hlediska sociálních vztahů kladu důraz na aspekty kamarádství, koexistence, koheze, kooperace a jejich protiklady.

Terénní výzkum probíhal v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové, která se nachází v Trnovníku ve východních Čechách a kterou navštěvuje téměř 700 žáků.² Škola má velmi dobrou pověst. V obecném povědomí je považována za jednu z nejprestižnějších škol ve městě a o školu je mezi rodiči obrovský zájem. To se projevuje každý rok při zápisu dětí do školy. Prestiž školy spočívá v tom, že dokáže dobře připravit žáky na jejich další vzdělávací dráhu. Z dostupných informací vyplývá, že 44 % žáků z devátého ročníku směřuje na gymnázium, 36 % na střední školy, 14 % na učňovské obory a 4 % skončí se základním vzděláním. Škola je také sportovně profilovaná a dosahuje vynikajících úspěchů, a to až na celostátní úrovni. Navíc je i bezbariérová a má velmi dobré podmínky pro vzdělávání zdravotně postižených.³

Kontext výzkumu

Výzkum v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové byl svým způsobem ojedinělý. Do velké míry probíhal z toho důvodu, že jsem chtěl nastínit situaci romského žáka Aleše, který dlouhá léta žil se svojí rodinou v sociálně vyloučené lokalitě v Trnovníku. Aleš pravidelně navštěvoval Občanské sdružení Azalka, kde jsme se poznali.⁴ Jako dobrovolník, stážista a lektor vzdělávacích a volnočasových aktivit jsem dva roky působil v tomto občanském sdružení a Aleše jsem považoval za jednoho z neaktivnějších a nejbystřejších žáků, které jsem doučoval. Zprvu se do školy těšil a jeho vnitřní motivace k učení byla vysoká. S lektory se doučoval dvakrát až třikrát týdně. Na doučování chodil dobrovolně, nikdo ho nemusel přemlouvat ani nutit. Uvědomoval si, že doučování má smysl.⁵ V nízkoprahovém klubu jsem později skončil a Aleše jsem více než tři roky neviděl. Potkali jsme se znovu až v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové. Podle učitelů se Aleš vůbec nesnaží. Nepřipravuje se na výuku, neplní domácí úkoly, jeho vnitřní motivace k učení je slabá. Rodiče chtěli, aby Aleš přestoupil do Speciální školy v Trnovníku, kam chodí jeho starší bratr.

² Názvy jsou fiktivní – bude zdůvodněno dále.

³ Podle ředitelky školu navštěvuje velká část dětí z bohatých rodin.

⁴ Blíže o Občanském sdružení Azalka Vorlíček 2016a, 2017d.

⁵ Domnívám se, že doučování mělo pozitivní dopad na Alešovy školní výsledky.

Pedagogicko-psychologická poradna přeřazení nedoporučila, protože Aleš dopadl v testech inteligence velice dobře. Prozatím zůstává v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové. Jeho rodiče však stále uvažují o přestupu na jinou základní školu.

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

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

Aleš se mi svěřil, že mu bylo moc líto, co se stalo, a celá situace ho velmi mrzela. Bylo evidentní, že spolužáka praštit nechtěl. Jenom už prostě neustál urážky, kterými musel procházet téměř každý den.

Před pár lety jsem nedokázal komplexně posoudit pozici Aleše v základní škole. Neznal jsem pohled učitelky a spolužáků, v minulosti jsem nerealizoval žádný výzkum v jeho škole. Možnost se mi naskytla až nyní po třech letech od doby, co jsem s Alešem uskutečnil výše uvedený rozhovor.

Metodologie

Výzkum v Základní škole Magdaleny Dobromily Rettigové byl součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci disertační práce (Vorlíček 2016b; 2017 a, b, c). Disertační práce se zabývá sociální dynamikou a interetnickými vztahy ve školním prostředí. V rámci doktorského studia jsem navštívil dvanáct základních škol v různých českých a slovenských regionech. Terénní výzkum dohromady probíhal deset měsíců. Byl kvalitativního typu, opíral se o metodu polozúčastněného pozorování a z teoreticko-metodologického hlediska byl ukotven v antropologii vzdělávání (např. Spindler 2000, 1963, 1974; Hymes 1980; Mead 1972; Levinson – Pollock 2011).

Během výzkumu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název školy a lokality je přejmenován. Identita dětí i učitelů byla chráněna během výzkumu i po jeho skončení. Domnívám se, že z důvodu zvýšené ochrany identity školy nemohu otevřeně přiznat všechna specifika školy a lokality. Pro jistotu dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu téměř nebylo možné odhalit. Číním to z přesvědčení, že v našem rozhodování o podobě textu musí být upřednostněna etika výzkumu, zejména dodržení závazků vůči účastníkům výzkumu.⁶

Vnímání výzkumníka ve školním prostoru

Úspěch etnografického výzkumu je z velké části determinován schopností navázat dobrý vztah (*raport*) s účastníky výzkumu (Sluka 2012).⁷ Z hlediska mého výzkumu bylo důležité vybudovat si důvěru u ředitele základní školy (*gatekeeper to the organization*) i pedagogického sboru – obzvláště u učitelů těch školních tříd, kde jsem uskutečňoval výzkum (třídní učitel by v tomto ohledu mohl být vnímán jako *gatekeeper to the pupils*). V kontextu mého výzkumu nebylo možné navázat důvěryhodný a přátelský vztah s žáky školních tříd. Zvolená metodologie výzkumu, časové podmínky, věkový rozdíl mezi mnou a žáky i institucionální rámec škol to částečně blokovaly a znemožňovaly.

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

Jak žáci a učitelé nahlíží na výzkumníka ve školním prostředí? Podle Sary Delamontové ho vnímají jako povaleče či jako někoho, kdo se potlouká bez cíle. „One recurrent fading of ethnographic research in educational settings is that, to the pupils and the teachers, we investigators look like *flâneurs*. We hang around watching. We are not working, we have no schedule, we are floaters

⁶ Stejný přístup jsem uplatňoval i při výzkumu jiných základních škol, např. Vorlíček 2016b.

⁷ Podle Petera Gavory *raport* znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry (Gavora 2000: 110).

on the surface of the busy institution. Our ethnographic presence is endlessly puzzling to the actors“ (Delamont 2014: 46).

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

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

Teoreticko-metodologické diskuze ve výzkumu vzdělávání

V průběhu svého výzkumu, psaní článku a procesu „etnografování“ (Stöckelová – Abu Ghosh 2013: 7) jsem narážel na různé teoreticko-metodologické překážky a výzvy.⁸ Při zapisování terénních poznámek i v průběhu psaní disertační práce vystávala teoreticko-empirická překážka, související s volbou mezi perspektivou individuálního aktéra (egocentrismus) a perspektivou skupinovou (socio-centrismus). V některých případech mohu paušalizovat a hovořit o sociálních skupinách místo o konkrétním jednotlivci. Ale funguje to i obráceně: může mi unikat role skupiny, zaměřím-li se na jedince.⁹ Mohu také vyzdvihovat roli jedné skupiny a opomíjet roli druhé skupiny, vzhledem k tomu, že každý žák je většinou členem několika skupin zároveň (školní třídy, chlapeckého kolektivu, vybrané skupiny apod.).¹⁰

⁸ Tereza Stöckelová a Yasar Abu Ghosh vymezují etnografování jako „kreativní proces, ve kterém se prolíná vytváření dat, teoretizace, reflexivita, různé způsoby psaní stejně jako sociální vztahy v terénu i epistémické komunity“ (Stöckelová – Abu Ghosh 2013: 7).

⁹ Rovněž například Brubaker (2006) nabízí zamyšlení nad tím, jak píšeme o skupinách (konkrétně nám umožňuje představit si etnicitu bez etnických skupin).

¹⁰ Obecně v sociální antropologii se diskutuje o čtyřech hlavních tenzích, které popsali Hammersley

V průběhu psaní jsem si uvědomoval riziko bipolárně stylizovaného textu vyplývající z černobílého pohledu na svět. Výsledný text by neměl působit tak, aby implicitně vsugerovával čtenáři černobílé rozdělení žáků na „Romy a Neromy“. Černobílé rozdělení je také spjato rizikem, že antropolog či jakýkoliv jiný vědec se může nevědomky přiklonit na jednu nebo druhou stranu. Jedná se o problém stranění, jehož výsledkem potom může být např. nařknutí, že výzkumník ve své práci obhájí pouze Romy. Nechci se stavět do role obhájce jakékoliv sociální či etnické skupiny. Mým cílem byl pokus o takovou analýzu situací, která co nejvíce odpovídá sociokulturní realitě. Na druhou stranu tento cíl může být zpochybněn, a to mnohdy i nevědomky následkem naší (nereflektované) zainteresovanosti.

Z hlediska teoreticko-metodologických překážek jsem rovněž váhal, zda se mám souběžně zajímat o synchronní i diachronní perspektivu, anebo se soustředit spíše na synchronní perspektivu a opomíjet diachronní. Jedná se o velmi důležitou volbu, vzhledem k tomu, že se na základní škole vztahy vyvíjejí a mění, obzvláště po časové ose s postupem žáka do dalších ročníků.

Interakční dynamika šesté třídy

Šestou třídu navštěvuje 22 žáků – 16 chlapců a 6 dívek. Je mezi nimi již zmíněný Aleš, který je podle ředitelky jediným romským žákem v této základní škole. Aleš tráví přestávky často zcela o samotě. Buď ve své lavici, nebo na chodbě. Podle třídní učitelky se neúčastní školních akcí a výletů, které stmelují kolektiv. Aleš je oproti spolužákům o jeden rok starší, protože propadl v první třídě kvůli psaní. Třídní učitelka, která ho učila v době, kdy opakoval první třídu, tento krok nemohla pochopit: „Normálně se nikdo nenechává propadnout jenom kvůli špatnému psaní“ (Alešova třídní učitelka z prvního stupně).¹¹

Mezi šestnácti chlapci je také Kristián, který má hyperaktivitu s poruchou pozornosti (ADHD) a další diagnózy. Věnuje se mu asistent pedagoga,

a Atkinson (Hammersley – Atkinson 2007: 230–235): „Getting the view from insider and from outsider, the particular versus the general, process versus structure, discovery versus construction.“

¹¹ Obecně je možné říci, že opakování ročníku je pro společnost prokazatelně nevýhodné jak ze sociálního, tak z ekonomického hlediska. Je to jeden z faktorů, který přispívá k nestabilitě a který narušuje soudržnost české společnosti. Opakování ročníku znamená, že žák vyjde základní školu bez řádného ukončení základního vzdělání a jeho šance na pokračování ve studiu jsou díky tomu výrazně menší. Stejně tak pracovní trh je těmito lidem v podstatě uzavřen. Výzkumy potvrzují, že osoby bez řádně ukončeného základního vzdělání mají jen omezené vyhlídky na slušné zaměstnání. Většinou hledají práci jen velmi obtížně a obvykle končí na sociálních dávkách.

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

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

V příkladech a následné analýze se budu opírat o koncept sociální distance. Tento koncept chápu jako interakční přístup, který zkoumá blízkost v interakcích a který mapuje to, co posiluje a redukuje rozdíly v sociální vzdálenosti mezi jednotlivými žáky.¹² Vycházím přitom výhradně z pozorování a z goffmanovské tradice (Goffman 2003, 1999, 1983, 1981, 1969), nikoliv z Bogardusovy škály sociální distance (Bogardus 1925, 1933, 1959).¹³

Z hlediska analýzy sociálních interakcí ve školním prostředí si uvědomuji, že sociální vzdálenost může být malá, anebo velká, a že se může odehrávat jak v rovině vertikální, tak v horizontální. Rovněž si uvědomuji další dva základní předpoklady, které přejímá Šafr ze Steinbachové (Šafr 2008: 12): za první, sociální vzdálenost (někdy označovaná též jako mentální) se často prolíná a koreluje se vzdáleností fyzickou (geografická distance); za druhé, sociální vzdálenost může existovat navzdory malé fyzické vzdálenosti.

Matematika

Školní den začíná matematikou. Aleš přichází do učebny těsně před zvoněním. Podle zasedacího pořádku sedí ve druhé lavici u dveří. Po zapsání do třídní knihy učitelka zadává dětem příklad z geometrie a žáci si ho mají zapsat do pracovního sešitu. Aleš přeslechl zadání a nahlas zvolá:

¹² Relaxační a interakční přístup či sociálně-distanční-interakční přístupy uceleně představuje Jiří Šafr (2008).

¹³ S koncepty a typy sociálních distancí nás blíže seznamuje taktéž Šafr (2008: 12–45).

Aleš: Co si tam máme napsat?

Kristián: Že je Aleš imbecil (smích).

Učitelka: Kristiáne, buď ticho a sedni si pořádně!

Aleš: Omlátím o tebe lavici.

Učitelka: Nebuď drzý, Aleši, a zapiš si do sešitu zadání na straně 48, cvičení tři. (záznam z pozorování, šestá třída, matematika, 5. 5. 2015)

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

Aleš: Viktor, máš gumu?

Viktor: Mám.

Aleš: Půjčíš mi ji?

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

Po necelých dvou minutách:

Aleš: Hej, půjčíš mi ji, prosím tě?

(Viktor se letmo podívá do penálu.)

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

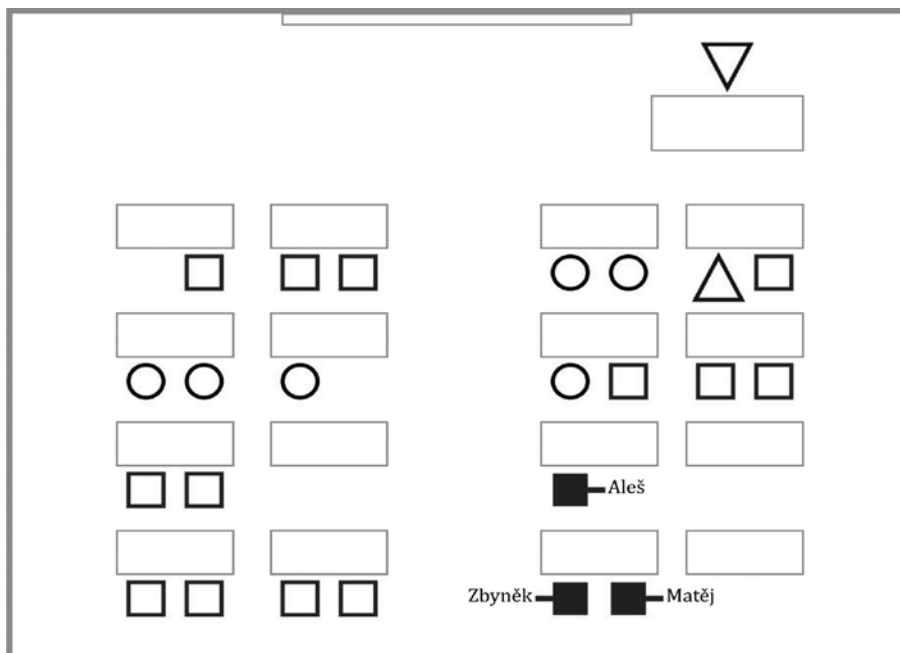
Na konci vyučovací hodiny se Viktor spletl při vypracování úkolu, sáhl do penálu, vytáhl gumu a gumoval si to, co nakreslil špatně.

(záznam z pozorování, šestá třída, matematika, 5. 5. 2015)

Výtvarná výchova

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

Během výtvarné výchovy mají žáci suplování, protože jejich učitelka je nemocná. Žáci si mohou sednout podle svého uvážení. Aleš sedí sám ve třetí předposlední lavici zhruba uprostřed učebny. Za ním ve čtvrté lavici sedí Zbyněk s Matějem, kteří zasypávají Aleše kritickými poznámkami (viz obrázek 1 Zasedací pořádek výtvarné výchovy). Já mohu pozorovat dění přímo z první ruky, neboť sedím ob jedno volné místo vedle Matěje.



Obrázek 1: Zasedací pořádek výtvarné výchovy

Zbyněk: Hej Aleši, seš nějakej špinavej, běž se umejt (smích). (Poznámka: Aleš není ušpiněný, jeho spolužáci narážejí na jeho odlišnou barvu pleti.)

Aleš: „Ty jsi tak tlustej, že tě ani židle neudrží.“

Matěj, spolužák, sedící vedle Zbyňka: Haha (ironicky). To bylo fakt vtipný. Hele Aleši, no tak, ty seš nějakej hnědej, nezdá se ti? Běž už se konečně umejt a něco s tím prosím tě udělej. Už se na tebe nemůžeme koukat (Zbyněk i Matěj se smějí). Aleš je chvíli zticha, otočený zády ke mně. Po chvíli pravděpodobně reaguje na urážky Zbyňka a Matěje, ale kvůli velkému hluku nejsem schopen jeho slova přesně zaznamenat.

Slovní přestřelka pokračuje chvíli dál a časem přechází ze slovní roviny do roviny fyzického ubližování.

Zbyněk vstane a jde se svým obrázkem za učitelkou. Cestou uhodí Aleše do hlavy. Aleš: Já ti to oplátím a dám ti takovou facku, že spadneš až na zem.

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

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

Aleše si všímá učitelka. (Aleš vstává bez papíru a jde opačným směrem než k učitelce.)

Učitelka: Aleši, co to je? Běž si sednout na své místo. (Aleš dochází k druhému žákovi, pohrozí mu, ale úder mu neoplatí.)

Po zásahu učitelky nastává delší pauza. Zbyněk s Matějem si Aleše nevěšmají. Situace se vyostřuje až na konci vyučovací hodiny, kdy jde Zbyněk odevzdat svůj výtvar paní učitelce a cestou znovu uhodí Aleše tužkou do hlavy.

(záznam z pozorování, šestá třída, výtvarná výchova, 7. 5. 2015).

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

Český jazyk

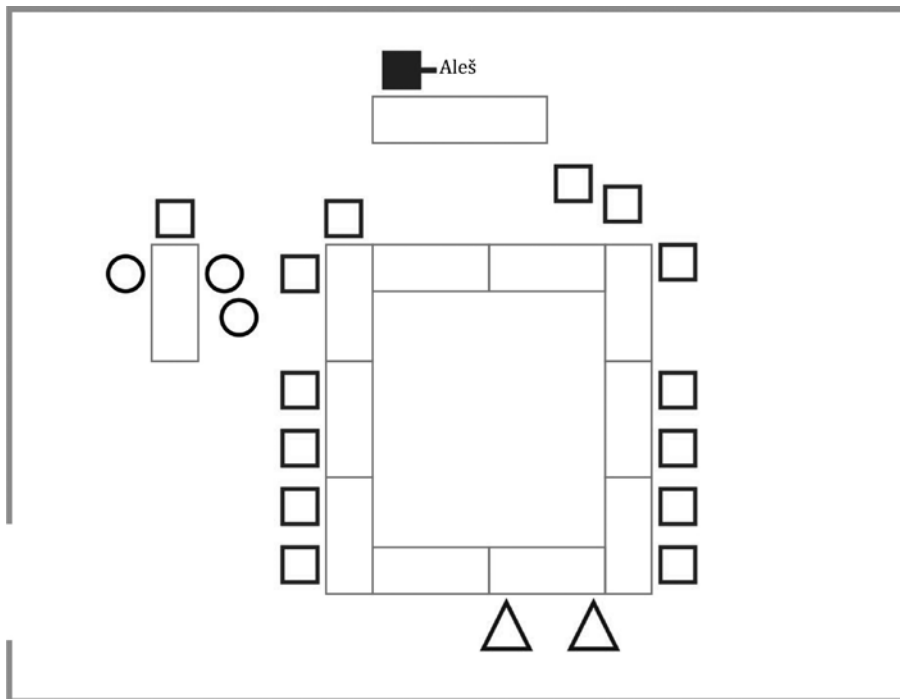
Žáci se rozdělili do dvou skupin. Jedna skupina, kde je Aleš, se přesunula na hodinu čtení do učebny zvané „obývací“. Každý žák sedí v blízkosti nějakého spolužáka. Pouze mezi Alešem a ostatními žáky je obří fyzická vzdálenost. Je odříznut ode všech ostatních (Obrázek 2).

Výchova ke zdraví

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

Tělesná výchova

Na tělesnou výchovu chodí dohromady tři paralelní šesté třídy. Vyučovací hodina oficiálně začíná tím, že učitel vyzve žáky, aby nastoupili na modrou čáru. Všichni žáci, včetně necvičících, musí nastoupit a vytvořit čtyři řady. Aleš přechází z jedné řady do druhé, jako kdyby nevěděl, kde je jeho místo, jako kdyby se nikde necítil jistě. Učitel oznámil žákům, že budou hrát florbal. Žáci

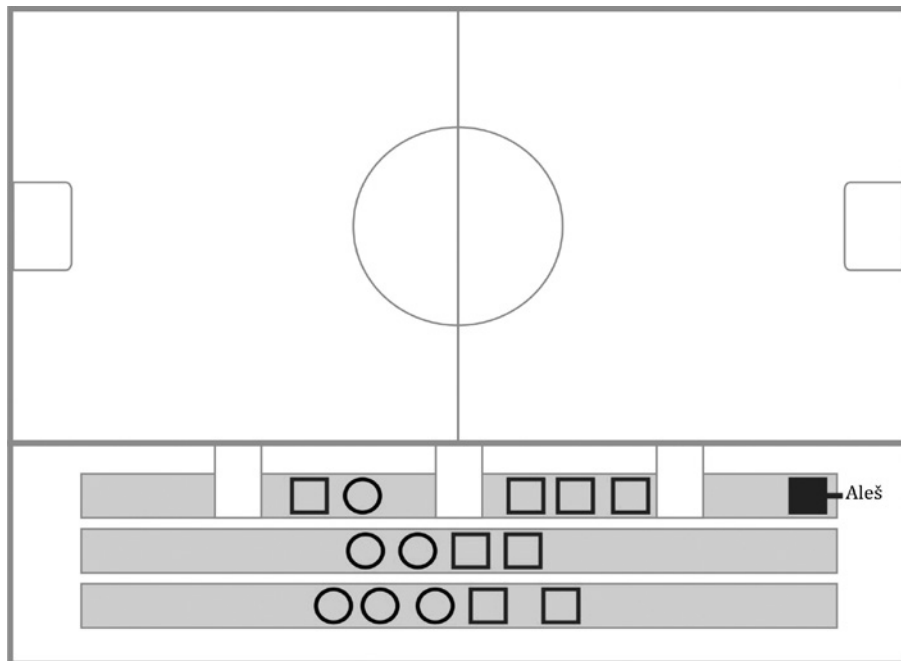


Obrázek 2: Zasedací pořádek v „obýváku“

mají vytvořit čtyři týmy. Necvičící a hráči ze dvou týmů, co nebudou hrát první zápas, si jdou sednout. Aleš patří k necvičícím, a tak se jde rovněž posadit společně s ostatními. Sedá si na první lavičku hned zkraje. Ostatní žáci se usazují dál od něho, nikdo z nich si nesedá blíže k Alešovi (Obrázek 3). Aleš po celou vyučovací hodinu sedí sám izolovaně na lavičce a čeká na konec vyučovací hodiny, až bude moci jít domů.

„Klovací řád“ a analýza sociálních interakcí

V příkladech se odráží vztah spolužáků k Alešovi. Aleš zastává marginální pozici v kolektivu dětí a spolužáci implicitně umísťují Aleše vně symbolických hranic školní třídy. Sociální distance mezi Alešem a jeho spolužáky je veliká. Aleš je outsider a nemá ve školní třídě kamarády: „On je to srdcař, chtěl by mít kamarády, ale ti kluci si s ním sice občas povídali, prohodili s ním pár slov, ale za kamaráda ho nikdy nepovažovali“ (třídní učitelka z prvního stupně).



Obrázek 3: Marginalizace mezi necvičícími o tělesné výchově

Mezi Alešem a některými jeho spolužáky panuje antagonistický vztah. Aleš je některými spolužáky přehlížen a ponižován. Čelí opakovaným slovním útokům, fyzickým útokům a narážkám na svoji údajnou etnickou odlišnost. Tato šikana způsobuje, že se Aleš v prostorách školy a školní třídy sociálně uzavírá, je v bezvýhodné situaci a nedokáže se ze své pozice vymanit.¹⁴

Toto sociální uzavírání podle mého názoru úzce souvisí s procesem vnitřní viktimizace, která zahrnuje čtyři fáze: pocit šikanovaného, že mezi ostatní nezapadá; potřebu chránit se; sebeobviňování a rezignaci (Janošová 2016c: 214–217). Z hlediska formování identity je podstatné, že spolužáci mu

¹⁴ Organizace Equality zprostředkovává pohled na českou školu očima romských dětí, které se svými rodinami emigrovaly do Anglie. „Naprostá většina romských žáků sdělila, že v české či slovenské škole zažili rasově motivovanou šikanu, nebo alespoň nějakou formu verbálního napadení ze strany neromských spolužáků. Naprostá většina romských studentů, kteří se zúčastnili rozhovorů, tvrdí, že preferuje školu v Británii, protože nabízí rovné příležitosti a není zde rasismus a diskriminace. Všichni zúčastnění rodiče kladně hodnotili obecnou atmosféru na školách, zkušenost jejich dětí, že jsou na škole vítané, že je s nimi rovně zacházeno a že zde chybí antiromský rasismus ze strany neromských spolužáků a učitelů, se kterými se setkávali v ČR a na Slovensku“ (Equality 2011).

nastavují (pokřivené) zrcadlo, ve kterém vidí sám sebe. Charles Horton Cooley, jeden z představitelů symbolického interakcionismu, v roce 1902 přišel s teorií *looking-glass self* (Cooley 1902). Tento koncept je překládán jako teorie *zrcadlového Já* a Jan Keller ji vymezuje následovně: „Člověk si buduje své mínění o sobě nikoli nezávisle na druhých, nýbrž tak, že se snaží pohlížet na sebe jejich očima. Názory druhých jsou směrodatné pro budování jeho vlastní identity“ (Keller 2006: 131).¹⁵

Během analýzy zaznamenaných příkladů vystupovala na povrch i otázka *konformity*. Obecně lze říci, že konformita ovlivňuje interakční skupinovou dynamiku v rámci výchovně-vzdělávacích institucí a že hraje podstatnou roli v sociálních vztazích mezi dětmi. „Podle získaných dat jsou třídní i širší dětské kolektivy značně odtaziťé a někdy i nepřátelské k jedincům, kteří vybočují z obecně sdílených norem, jež jsou inherentní vnitroskupinové konformitě“ (SCIO 2010). Výzkumné šetření společnosti SCIO (2013) rovněž prokázalo, že konformita vůči skupině/školní třídě je důležitým faktorem, podle kterého si žáci vybírají kamarády. Někteří romští žáci mohou vybočovat z obecně sdílených norem (záleží na kontextu a situaci). Mnohdy je na ně vyvíjen tlak, nutící je, aby se přizpůsobili normám skupiny. Někteří tlaku podléhají a stávají se členy širší sociální skupiny, jiní (i přes možnou touhu po začlenění) zůstávají z různých důvodů vyloučení.¹⁶

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

Thorleif Schjelderup-Ebbe (1975) v roce 1921 při pozorování slepic ustanovil pojem „klovací řád“ (*pecking order/peck order*), který vychází z toho, že slepice s nejvyšším postavením smí klovat ostatní, zatímco slepice s nejnižším postavením je klována všemi ostatními. Klovací řád je definován jako sociální systém lidí, který udává, kdo je na vrcholu hierarchie, kdo je pak na samotném jejím dně a kde mezi nimi se rozprostírá zbytek. Každý člen skupiny přitom ví,

¹⁵ „Na základě toho, jaké informace o mně mi toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si tvořím svůj vlastní pohled na sebe sama“ (Helus 2001: 47).

¹⁶ Některé děti se snaží být konformní, ale přesto nejsou integrovány – nestávají se členy širší sociální skupiny.

kdo zastává nejvyšší a kdo nejnižší pozici ve skupině. Tento systém je možné aplikovat na Základní školu Magdaleny Dobromily Rettigové. Aleš je „klován“ všemi ostatními a všichni jeho spolužáci vědí, že zastává nejnižší pozici v kolektivu. V níže popsaném slohovém cvičení, kde se žáci vyjadřovali, co si myslí o Alešovi, převažuje negativní hodnocení.

Pohled žáků na romského spolužáka

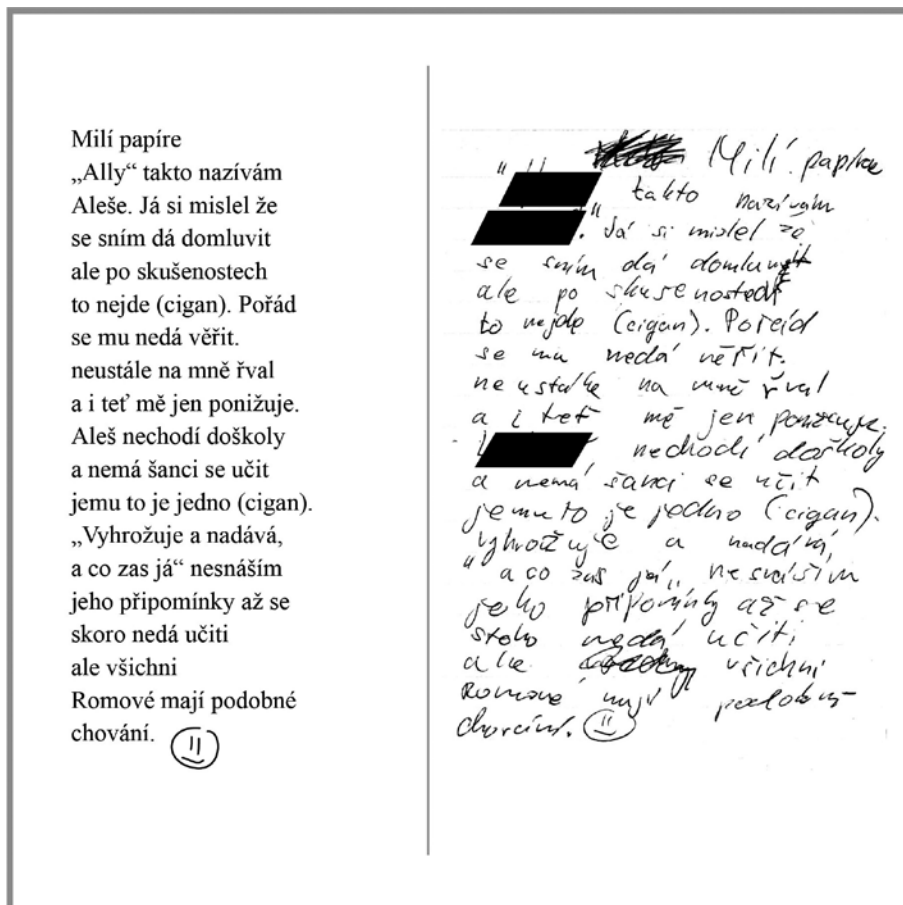
Společnost je zahlcena negativními stereotypy a předsudky vůči Romům. To, že část žáků z šesté třídy Základní školy M. D. Rettigové zná a každodenně používá tyto předsudky v konstrukci svého sociálního světa, se ukázalo během slohového cvičení, které za pomoci třídní učitelky vypracovali žáci šesté třídy v závěrečných dnech školního ročníku 2014/15.

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

Ve slohovém cvičení převažuje negativní hodnocení. Objevují se nejenom negativní stereotypy a předsudky vůči Romům obecně, ale také antipatie vůči samotnému Alešovi, kterou v očích ostatních dětí vyvolávají například jeho časté absence,¹⁷ povaha, schopnosti a sociální zázemí: „zkazilo ho okolí“, „nechodí do školy“, „řve na nás“, „kouří“, „vůbec se nesnaží (je lajdák)“, „hraje

¹⁷ Aleš se na druhém stupni potýká s vysokou absencí. Nízkoprahový klub Azalka uspořádal jednu debatu na téma záškoláctví. Pracovníci klubu byli seznámeni s informacemi, že v případě romských dětí jsou absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné a rostou s přibývajícím ročníky (blíže Gac 2009). Byla uspořádána debata, ve které byly požádány romské děti, aby se k tématu vyjádřily. Romské děti plnící povinnou školní docházku (debaty se tenkrát zúčastnil i Aleš) nejčastěji v nízkoprahovém klubu mluvily o tom, že záškoláctví má kořeny zejména v nepochopení probírané látky, ale i v šikaně a špatné atmosféře ve škole. „Romské děti, které jsou vystaveny rasistickým urážkám, ztrácejí motivaci chodit do školy a často raději navštěvují zvláštní školy, kde se mezi ostatními romskými dětmi cítí příjemněji. V některých případech se romské děti rasistickým postojům brání a jejich chování je považováno učiteli za problematické“ (ERRC 2005: 78).

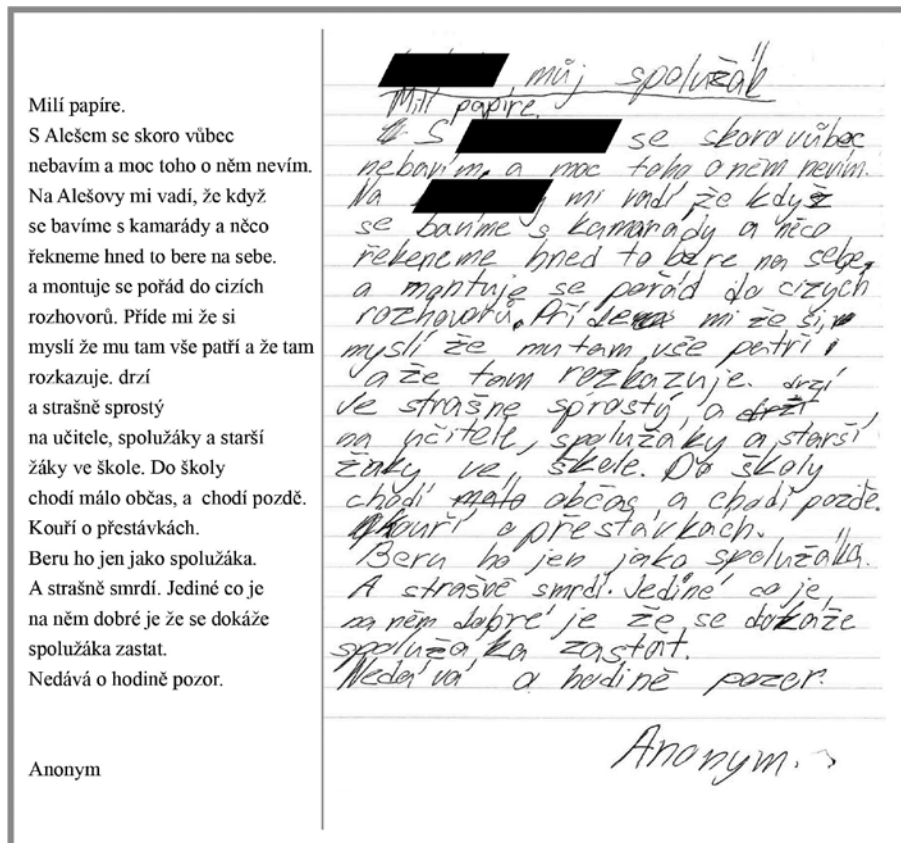
si na chytrého“, „je drzý“, „nedává o hodině pozor“, „dostává pětky“. Nicméně hodnocení není úplně jednostranné a u menší části žáků zaznívají pozitiva: „umí vařit“, „zastane se někoho“, „je docela chytrý“, „v srdci je to hodný kluk, ale nevyjadřuje to“, „je hodnej na svoji sestřičku“, „je s ním sranda“.¹⁸



Obrázek 4: „Aleš, můj spolužák“¹⁹

¹⁸ Publikace *Cizinci tu nejsou cizí!(?)*: názory lounských školáků, názory dětí cizinců, pohledy pedagogů (Markvart 2004), sepsaná na základě výzkumu, kterého se zúčastnilo 1120 žáků základních škol, odhalila častý výskyt negativních postojů k romské minoritě.

¹⁹ Gramatické chyby nejsou opravovány. Úryvek je věrnou kopií. Jediná změna je v anonymizaci jména/přezdívky.



Obrázek 5: „Aleš, můj spolužák“

Závěr

V tomto článku jsem se snažil ukázat, k jakému postavení tendují romští žáci v rámci školního kolektivu. Etnografická mikroanalýza šesté třídy ukazuje, že na Základní školu Magdaleny Dobromily Rettigové je možné aplikovat termín „klovací řád“.²⁰ Mezi romským žákem Alešem a jeho spolužáky panuje

²⁰ Podle Fredericka Eriksona je etnografická mikroanalýza produktem pěti myšlenkových a teoretických proudů: *context analysis* (Bateson a Mead), *ethnography of communication* (Gumperz, Hymes), *perspectives on interaction and on the presentation of self* (Goffman), *conversational analysis in sociology* a „various continental scholars who see communication action as discursive practice that manifests power relations among social actors“ (Bourdieu, Habermas, Foucault) (Erickson 1992: 202–204).

antagonistický vztah. V každodenním životě Aleše jsou časové úseky, kdy je nucen čelit opakovaným slovním útokům, přehlížení, ponižování, občas i fyzickým útokům a narážkám na svoji etnickou odlišnost. Aleš je šikanovaný, izolovaný a v prostorách školy se sociálně „uzavírá“.²¹ Zastává pozici outsidera a z důvodu etnické odlišnosti je „umistován“ vně symbolických hranic školní třídy. Šikana, se kterou se Aleš poměrně často potýká, je podle Kateřiny Zábrodské nástrojem, kterým děti udržují hranice skupiny, tedy utvářejí společné „my“ oproti „těm ostatním“, kteří požadavky na členství nesplňují (Zábrodská 2016: 52). Aleš nemá ve školní třídě kamarády, je v bezvýchodné situaci a nedokáže se ze své pozice vymanit. Z hlediska formování identity je podstatné, že spolužáci mu nastavují zrcadlo, ve kterém spatřuje sám sebe.

Výsledky výzkumu, opřené o četné příklady z terénu, ukazují na odcizení romského žáka v každodenní interakci. Spolužáci ho ostrakizují, protože „vybočuje z řady“.²² Jeho inkluzivní strategie jsou částečně závislé na jeho postavení v sociální struktuře školní třídy a společnosti. Setkává se s anticiganismem, který se částečně projevuje jako sociální a strukturální bariéra, omezující sociální (a do jisté míry i vzdělávací) mobilitu romských žáků.²³

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

Článek vstupuje do probíhající debaty o inkluzi a poukazuje na možné třecí plochy v kolektivu dětí, které mohou za určitých podmínek vzniknout při zavádění inkluzivních myšlenek do praxe. Do jisté míry se vztahuje k otázce interetnické komunikace a mimo jiné implicitně vyzývá i k užší spolupráci mezi pedagogikou a sociální antropologií.²⁴ V roce 1954 se na konferenci v Carmel Valley v Kalifornii v USA sešlo dvacet dva odborníků z řad antropologie

²¹ Aleš slovní i fyzické útoky často oplácí stejnou mincí. Postupem času se naučil, jak v sociálně vyloučené lokalitě, tak základní škole, že agresivní jednání je účinná obrana.

²² Lenka Kollerová (2016: 303) pojednává o tzv. efektu černé ovce a v této souvislosti poukazuje na proces konstruování podobnosti: „Tím, že členové skupiny společně označí, kdo do skupiny nepatří, chrání platnost sdílených norem a zvýrazňují vzájemnou podobnost členů skupiny.“

²³ Negativní sociální vztahy mohou snižovat motivaci Aleše k lepším školním výsledkům a zároveň mohou mít dopad i na počet Alešových absencí.

²⁴ K interdisciplinaritě a školní etnografii na území České republiky a Slovenské republiky se vyjadřují například Kašćák a Obertová (2012).

a pedagogiky s cílem prodiskutovat, jak prospěšná může být jejich vzájemná spolupráce (McCarty 2005: 299). Otázkou zůstává, zda by podobná konference neměla proběhnout i v České republice a zda by představitelé pedagogiky, romistiky, antropologie a dalších příbuzných oborů neměli blíže prozkoumat možnosti hlubší spolupráce na poli výzkumu a teorie.

Radek Vorlíček je absolventem magisterských oborů sociální antropologie a specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. Titul Ph.D. získal v oboru Integrované 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. Externě vyučuje sociologii na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Kontakt: vorlicек.r@gmail.com

Použitá literatura

- Atkinson, Paul – Hammersley, Martyn. 2007. *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Atkinson, Paul – Housley, William. 1994. *Interactionism. An Essay in Sociological Amnesia*. London: SAGE.
- Bogardus, Emory S. 1925. „Measuring Social Distances.“ *Journal of Applied Sociology* 9, 2005: 299–308.
- Bogardus, Emory S. 1933. „A Social Distance Scale.“ *Sociology and Social Research* 17, 1933: 265–271.
- Bogardus, Emory S. 1959. *Social Distance*. Yellow Spring: Artichild Press.
- Brubaker, Rogers. 2006. *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard UP.
- Burns, Tom. 1992. *Erving Goffman*. London: Routledge.
- Cooley, Charles H. 1902. *Human Nature and the Social Order*. New York: C. Scribner's Sons.
- Delamont, Sara. 2014. *Key Themes in the Ethnography of Education Achievements and Agendas*. Los Angeles: SAGE.
- Doubek, David – Levínská, Markéta. 2016. „Příběh jednoho neuskutečněného projektu: Pokus o vícehlasou narativní rekonstrukci politického konfliktu.“ *Biograf* 2016, 63–64. Dostupné z <http://www.biograf.org/clanek.html?clanek=v6301> [cit. 2017-04-25].
- Equality. 2011. *School Attainment of Roma Pupils. From Segregation to Integration* [online]. Dostupné z www.equality.uk.com/Education.html [cit. 2015-12-22].
- Erickson, Frederick. 1992. „Ethnographic Microanalysis of Interaction.“ Pp. 201–225 in Margaret D. LeCompte – Wendy L. Millroy – Judith Preissle (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London – San Diego: Academic Press.

- ERRC. 2005. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. [online]. Evropské centrum pro práva Romů. Dostupné z <<http://www.errc.org/db/01/AB/m000001AB.pdf>>. [cit. 2011-02-15].
- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených lokalit: sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* [online]. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Praha. Dostupné z www.msmt.cz/file/1627_1_1/ [cit. 2015-02-01].
- Gavora, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Goffman, Erving. 1983. „The Interaction Order.“ *American Sociological Review* 48, 1983: 1–17.
- 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. 1999. *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Studio Ypsilon.
- Goffman, Erving. 2003. *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Helus, Zdeněk. 2001. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hymes, Dell. 1980. *Language in Education. Ethnolinguistic Essays*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Janošová, Pavlína. 2016. *Šikanovaný žák a jeho zvládnutí šikany*. Pp. 195–249 in Pavlína Janošová et al.: *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Jarkovská, Lucie [et al.]. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Kaščák, Ondrej – Obertová, Zuzana. 2012. „Školská etnografia tela, jej východiská, podoby a potenciály.“ *Český lid* 99, 2012, 1: 1–22.
- Keller, Jan. 2006. *Úvod do sociologie*. Praha Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kollerová, Lenka. 2016. „Skupina a šikana.“ Pp. 295–306 in Pavlína Janošová et al.: *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Levinson, Bradley A. – Pollock, Mica. 2011. *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester – Malden: Wiley + Blackwell.
- Markvart, Ivo. 2004. *Cizinci tu nejsou cizí!(?)*. *Názory lounských školáků, názory dětí cizinců, pohledy pedagogů*. Louny: Městská knihovna.
- McCarty, Teresa L. 2005. „Reflections on Educational Anthropology – Past, Present, Future.“ *Anthropology and Education Quarterly* 36, 2005, 4: 299–304.
- Mead, Margaret. 1972. *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: Morrow Quill.
- Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- SCIO. 2010. *Etnická, kulturní a sociální odlišnost a její vnímání žáky a studenty ZŠ a SŠ* [online]. Připravil Jiří Zelenda. Projekt Multipolis 2010, 1–6. Dostupné z http://www.multipolis.cz/media/4641/jiri_zelenda_etnicka__kulturni_a_socialni_odlisnost_a_jeji_vnimani_zaky_a_studenty_zs_a_ss3_spudlak.pdf [cit. 2017-03-17].

- SCIO. 2013. *Jak čeští žáci vnímají své okolí* [online]. Tisková zpráva k výsledkům výzkumu v rámci projektu Multipolis. Připravil Štěpán Pudlák. Projekt Multipolis 2013, 1–12. Dostupné z https://www.scio.cz/download/Vysledky_vyzkumu_Multipolis_tiskova_zprava.pdf [cit. 2017-03-17].
- Schjelderup-Ebbe, Thorleif. 1975. *Contributions to the Social Psychology of the Domestic Chicken*. Pp. 35–49 in Martin W. Schein (ed): *Social Hierarchy and Dominance Benchmark Papers in Animal Behavior* 3. Stroudsburg: Dowden, Hutchinson and Ross.
- Sluka, Jeffrey A. 2012. „Introduction: Fieldwork Ethics.“ Pp. 299–305 in Antonius C. G. M. Robben – Jeffrey A. Sluka (eds.): *Ethnographic Fieldwork. An Anthropological Reader*. Malden: Wiley + Blackwell.
- 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. 2000. *Fifty Years of Anthropology and Education 1950–2000. A Spindler Anthology*. Mahwah – London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinbach, Anja. 2004. *Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöckelová, Tereza – Yasar Abu Ghosh (eds.). 2013. *Etnografie. Improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha Sociologické nakladatelství (SLON).
- Šafr, Jiří. (ed.). 2008. *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace. Alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Vorlíček, Radek. 2016a. „Doučování Romů v neziskové organizaci.“ *Časopis Komenský* 140, 2016, 3: 53–57.
- Vorlíček, Radek. 2016b. „Vy jste dole, my nahoře.‘ Sociální a etnické hranice v základní škole.“ *Lidé města* 18, 2016, 3: 441–462.
- 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.
- Zábrodská, Kateřina. 2016. „Sociokulturní přístup ke školní šikaně.“ Pp. 41–58 in Pavlína Janošová et al.: *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.