

„VY JSTE DOLE, MY NAHOŘE!“

Sociální a etnické hranice v základní škole*

Radek Vorlíček

Fakulta humanitních studií UK Praha

“You’re Down, We’re Up!” Social and Ethnic Boundaries in Elementary School

Abstract: The article explores the dynamics of social marginality and dominance in educational settings. Special attention is paid to the role of schools in the process of boundary constructions. The article deals with social distance dynamics among pupils in elementary school, and observes how these dynamics strengthen or weaken their position in the hierarchy. The text describes social interaction in a group of children, and records the context in which the inclusion or exclusion of those who are seen as the bearers of an identity other than the group dominant identity takes place, and whether it has the character of ethnic or social class. The article is based on long-term, qualitative, inductive, and ethnographic fieldwork. The central method of the fieldwork was ethnographic observation. To large degree, the research was conducted in the framework of interactionism. The article sheds light on many aspects of social exclusion in educational settings and on the obstacles of educational research.

Keywords: *educational settings; social interaction; social exclusion; Roma pupil; ethnicity*

* Článek je výsledkem programu PRVOUK P20 Kulturní, sociální a historická antropologie. Na tomto místě bych rád poděkoval Dr. Tomáši Samkovi a Mgr. Ladě Vikové za jejich podnětné komentáře, které výrazným způsobem přispěly k finální podobě tohoto textu.

Článek se zabývá sociální dynamikou marginality a dominance v jedné slovenské základní škole a věnuje se oblasti, kterou dosud výzkumy poněkud opomíjely: interakcionistickému pohledu na sociální dynamiku začleňování romských žáků přímo v základní škole a školní třídě.¹ Zaznamenává kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou, nebo sociální. Zaměřuje se na dynamiku sociální distance mezi dětmi na základních školách a všímá si, jak tento aspekt upevňuje, či naopak oslabuje jejich postavení v hierarchii. Jedná se o relační a interakční přístup, který zkoumá blízkost v interakcích a mapuje, co zvyšuje, nebo naopak redukuje rozdíly v sociální vzdálenosti mezi jednotlivými dětmi.

Výzkum byl realizován v Základní škole Jána Kollára na východním Slovensku v obci Čilimník.² V roce 2010 se v Čilimníku konaly protiromské demonstrace, při kterých došlo ke střetu demonstrujících s policií. Čilimník má zhruba 2 500 obyvatel a je vzdálen dva kilometry od obce Habrovec, která má ještě o tisíc obyvatel méně. Obyvatelé Habrovce jsou z větší části Romové a od ostatních spoluobčanů je odděluje betonová zeď. Celková míra nezaměstnanosti v Čilimníku dosahuje dvaceti až dvaceti pěti procent, v Habrovci dokonce až téměř sedmdesáti procent. Okrajovou částí vesnice Habrovec protéká řeka, za níž leží romská osada Dresno.

Čilimník, Habrovec a romská osada Dresno spadají do okresu, který je zatížený problémovým soužitím Romů a Neromů, respektive různých skupin místních Romů navzájem. Skupiny (romské i neromské) netvoří homogenní a zřetelně oddělené celky, ale rozměňují se do celé řady podskupin. Na jednu stranu jsou v obecném povědomí Romové zahrnováni do jedné kategorie, na druhou stranu velká část Romů se s touto kategorií neztotožňuje. Romové žijí ve třech různých lokalitách, jejichž obyvatelé mezi sebou udržují sociální distanci.³ Mezi romskými obyvateli Habrovce, Čilimníku a osady Dresno panují významné socioekonomické rozdíly. Z polostrukturovaných a nestrukturovaných rozhovorů vyplývá, že tyto rozdíly do velké míry způsobují, že lidé se na sebe dívají s nedůvěrou.

¹ Interakcionismem zde rozumím výzkumnou perspektivu vycházející z goffmanovské tradice (Goffman 2003, 1959, 1969); interakcionismus uceleně představují např. Atkinson – Housley (2003), analýzy a úvahy Ervinga Goffmana Tom Burns (1992).

² Název je fiktivní – bude zdůvodněno dále.

³ Z hlediska otázky homogenity a heterogenity skupiny je podle mého názoru důležité si uvědomit to, co tvrdí Brian Fay (2002: 71): „V závislosti na tom, jak se díváme na členy nějaké skupiny, mohou být rozdíly v rámci této skupiny často stejně velké jako rozdíly mezi jejími členy a jinými lidmi, kteří do této skupiny nepatří.“

Romové z romské osady Dresno se potýkají s obrovskou chudobou, žijí za řekou v chatrčích, vzdálených několik stovek metrů od Habrovce. Obyvatelé Čilimníku o nich často hovořili jako o „lidech žijících za civilizací“. Část pedagogů Základní školy Jána Kollára považuje děti z romské osady Dresno za „obtížně vzdělávatelné“. Někteří učitelé se domnívají, že „i zvířata se učí rychleji než oni“. Romové z Habrovce bydlí v rodinných a panelových domech. V rozhovorech se často kriticky vyjadřovali k Romům z romské osady Dresno i k Romům z Čilimníku. Posmívají se Romům z osady, že bydlí v dřevěných chatrčích, a kritizují Romy z Čilimníku, protože se podle nich chovají snobsky a povýšeně. Romové z Čilimníku jsou integrováni mezi místními, kteří je často označují termínem „naši Romové“. Pracují většinou v místní fabrice, vzdělávají se společně s neromskými dětmi z Čilimníku a mnozí přejali rétoriku (neromských) obyvatel. V jejich názorech byly často slyšet zakořeněné stereotypy a předsudky. Například Romům z Habrovce a z romské osady vytýkají, že nepracují, podceňují vzdělávání svých dětí, jsou hluční, líní a agresivní.⁴

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

Částečně i kvůli složité situaci, ve které se škola nachází, bylo poměrně náročné získat souhlas ředitelky k provádění výzkumu uvnitř školy. První oslovení školy proběhlo emailem. V žádosti byly detailně popsány nejenom důvody mého výzkumu, ale i jeho veškeré praktické podrobnosti (zaměření výzkumu, metody sběru dat apod.). Druhý kontakt proběhl telefonicky. Během telefonního rozhovoru jsem odpovídal ředitelce na nejrůznější otázky spojené s výzkumem. Finální domluva proběhla až na osobní schůzce, kde byly dolaženy veškeré detaily výzkumu. V rámci tohoto vyjednávacího procesu byl ze

⁴ Blíže k vyjednávání významu etnicity na území obce Yasar Abu Ghosh (2010).

strany školy největší důraz kladen na etické aspekty výzkumu. Zavázal jsem se, že během práce v terénu budou dodrženy standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž budu v terénu spolupracovat (informovanost, anonymita, důvěrnost získaných informací, nezneužití výsledků). Dodržení tohoto závazku má velký vliv na podobu níže předkládaného textu. Název základní školy je anonymizován, identita všech zúčastněných byla pozměněna a chráněna během výzkumu i po jeho skončení. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy rovněž nemůžu otevřeně přiznat všechna specifika školy a lokality. Pro jistotu dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu nebylo možné snadno odhalit. Na jednu stranu je možné, že tím klesá výpovědní hodnota článku. Na druhou stranu jsem přesvědčen, že v našem rozhodování o podobě textu musí být etika výzkumu a dodržení závazků vůči účastníkům výzkumu vždy na prvním místě.

Získat souhlas ředitelky k výzkumu uvnitř školy bylo náročné také proto, že odsouhlasením mého výzkumu se ředitelka ocitla v nevýhodném a do jisté míry i rizikovém postavení z důvodu dlouhotrvajícího politického a symbolického boje o moc, který probíhá mezi učiteli základní školy Jána Kollára. Již na začátku výzkumu se ředitelka obávala, že část učitelů využije mé přítomnosti a vystaví vedení školy kritice:

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

Obavy ředitelky byly opodstatněné. V průběhu výzkumu se ukázalo, že jsem nevstoupil pouze do základní školy, ale i do mocenského pole.⁵

⁵ V rámci svého výzkumu jsem vždy diskutoval s třídním učitelem o tom, zda mohu realizovat pozorování v jeho školní třídě. Získat souhlas třídního učitele bylo pro mě zásadní. Nicméně na druhém stupni se učitelé mění v závislosti na předmětech, které učí. Většina učitelů věděla o mně a o mém výzkumu, přesto jsem se jim většinou znovu představoval. Jednoho dne jsem šel se sedmou třídou na hodinu tělesné výchovy. Pro jistotu jsem se ptal tělocvikáře, zda nevdá, když se půjdu podívat na jeho hodinu. Doslova odpověděl, že v tom žádný problém nevidí. Druhý den jsem se dozvěděl, že učitel tělesné výchovy „vlítnul“ po mé návštěvě do ředitelny, kde byl velice kritický vůči paní ředitelce. Jak jsem si mohl dovolit přijít a narušovat jeho výuku? Kdo dal souhlas k mému výzkumu? Zajímavé bylo, že před paní ředitelkou úplně pomlčel o tom, že jsem se ho před začátkem vyučovací hodiny ptal, zdali mu má přítomnost nevdá.

Metodologie

Výzkum v Základní škole Jána Kollára je součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který je realizován v rámci disertační práce. Disertační práce se zabývá dynamikou sociálních a interetnických vztahů v základních školách v různých českých a slovenských regionech.⁶ Výzkum k disertační práci je na pomezí komparativní studie a výzkumné strategie Multi-Sited Ethnography (Marcus 1995). Byl doposud realizován v deseti základních školách, z nichž pět se nacházelo v České republice a pět na Slovensku. Trval dohromady osm měsíců (pět měsíců v České republice a tři měsíce na Slovensku). Financován byl programem PRVOUK, CEEPUS a částečně z vlastních zdrojů.

Výzkum je kvalitativního typu a opírá se o metodu polozúčastněného pozorování. V tom lze spatřit velký rozdíl oproti jiným výzkumům ve školství (Cerop 2010a, b, c; Člověk v tísní 2009; Gac 2010, 2009, 2007; SCIO 2013), které jsou založeny převážně na dotazníkových šetřeních a rozhovorech.⁷ Pozorování provádím během vyučování i o přestávkách. Většinou trvá do té doby, dokud nejsem schopen kvalitně zaznamenat a analyzovat situace a jevy, které se v každodenních sociálních interakcích neustále opakují. George Spindler a Louise Spindlerová, jedni ze zakladatelů antropologie vzdělávání, se domnívají, že zaznamenávání opakovaných situací je úzce spojeno s validitou etnografického výzkumu: „Během dvou či méně týdnů etnografického pozorování lze učinit významné objevy, ale validita etnografického pozorování je založena na pozorování *in situ*, které trvá dostatečně dlouho na to, aby umožnilo etnografovi vidět věci nejen jednou, ale opakovaně“ (Spindler – Spindler 1992: 65).

Metoda polozúčastněného pozorování byla částečně doplněna dvaceti třemi nestruturovanými a polostruturovanými rozhovory, které probíhaly v rozpětí od deseti do pětatřiceti minut. Mými informátory byli pedagogové Základní školy Jána Kollára a obyvatelé Čilimníku, Habrovce a romské osady Dresno. Větší procentuální zastoupení měli obyvatelé Čilimníku.

Kromě základní školy jsem terénní výzkum částečně uskutečnil i v tzv. mimoškolním prostředí. Považuji za žádoucí porozumět vztahům v lokalitě, kde

⁶ Odevzdání práce je předběžně naplánováno na podzim 2017.

⁷ V České republice existují výzkumy v oblasti základního školství, které jsou založeny na metodě pozorování (např. Jarkovská 2015, 2013; Amnesty International 2015, 2009). Jedná se však pouze o okrajový proud. V minulosti v České republice působila také Pražská skupina školní etnografie (1995, 2001, 1995, 2005). Skupina byla založena v roce 1991 a jako celek zanikla roku 2005. Členové skupiny již neprovádí společný výzkum, přestože se jich část stále hlásí k jejímu pokračování – např. Bittnerová – Doubek – Levinská (2011).

výzkum probíhá, protože právě ony bývají klíčem k pochopení vztahů odehrávajících se uvnitř školy. V rámci výzkumu v Základní škole Jána Kollára se jasně ukázalo, že školu je třeba vždy chápat v širších sociokulturních souvislostech a považovat ji za instituci, v níž se odráží místní dění a lokální události. Neměli bychom na ni hledět jako na sociálně uzavřenou instituci, neměnnou v čase a nezapojenou do širšího sociálního prostoru. Místo toho bychom se měli spíše inspirovat přístupem amerického badatele Jana Nespora, který na základě svého dlouhodobého výzkumu pojímá školu následovně:

Místo toho, abych se školou zacházel jako s nádobou plnou učitelských kultur, studentských podskupin, třídní výuky a administrativní mikropolitiky, zkoumám školu ... jako průnik ve společenském prostoru, uzel v síti činností, které se rozplývají do komplexních systémů začínajících a končících mimo školu. Místo toho, abych vzdělávacím zařízením (školám, učebnám a podobně) přisuzoval jasné hranice a identifikovatelný obsah, dívám se na ně jako na rozlehlé v prostoru a čase, proměnlivé ve formě i obsahu, a jako na průsečík mnoha sítí formujících města, společenství, školy, pedagogiky a postupy učitelů a studentů (Nespor 1997: xiii).

Během výzkumu se také ukázalo, že sociálně konstruovanou realitu školního světa je nutné pojímat jako prostor spolukonstituovaný pohledem výzkumníka. Svým vstupem do školního prostředí totiž výzkumník mění a spoluutváří sociokulturní realitu. „Žitý svět (lifeworld) není ani mým, ani vaším soukromým světem. Nejsou to ani naše světy dohromady, ale svět naší společné zkušenosti“ (Schütz – Luckmann 1973: 68). V této souvislosti lze hovořit i o problému reaktivity – lidé mění své chování, když vědí, že jsou pozorováni (Bernard 2006). Antropolog je tedy ve školní třídě nejenom pozorovatel, ale je také pozorovaným, což do jisté míry může mít vliv na podobu výsledků. V určitých situacích například má přítomnost ve školní třídě způsobovala u žáků tzv. jazykový posun či *code-switching* (přepínání mezi slovenským a romským jazykovým kódem). Paní třídní učitelka „vystrašila“ žáky, že vše, co uvidím ve školní třídě, povím paní ředitelce. Žáci se snažili zejména nemluvit přede mnou vulgárně. A pokud používali vulgarismy, tak přecházeli ze slovenského do romského jazyka v domněni, že romskému jazyku nebudu rozumět.

Učitelka: „Dnes budeme diskutovat o rostlinách pěstovaných v zahradách.“
(trojice žáků se baví)

Učitelka: „Nevykřikuj, Péto.“

(trojice žáků se stále baví)

Agnesa (dívka sedící v první lavici): „Buďte zticha!“

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

Agnesa chce reagovat, otočí se směrem dozadu a vidí můj pohled. Nakousne slovo, ale nedořekne ho, místo toho začne hlasitě nadávat v romštině.

(záznam z pozorování, Základní škola Jána Kollára, 25. 9. 2015).

Interakční kultura v kolektivu dětí v základní škole

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

Společný prostor v budově školy

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

Každá základní škola si stanoví vnitřní školní řád a organizační uspořádání, které určuje, kde se mohou žáci zdržovat v době přestávky. Ve školním roce 2008/09 Základní škola Jána Kollára svým rozhodnutím a organizačním uspořádáním rozdělila sociální prostor v budově na dvě uměle vytvořené části. Vedení školy vytvořilo systém, který měl zamezit vzájemnému kontaktu romských a neromských žáků. Systém byl v otázce sociální interakce romských a neromských žáků velice propracovaný: romští žáci měli učebny v přízemí, zatímco neromští žáci v prvním patře. Velké přestávky museli romští žáci trávit ve vymezeném prostoru v přízemí, kdežto neromští žáci se mohli pohybovat pouze v identickém prostoru o patro výše.

Vedení Základní školy Jána Kollára se rozhodlo pro separaci na základě několika důvodů. Za prvé, škola byla pod obrovským tlakem neromských rodičů, kteří si přáli, aby se romské a neromské děti vzdělávaly odděleně. Za druhé, zastánci separace, mezi něž můžeme zařadit velkou část neromských rodičů a pedagogů, věřili, že oddělení prospěje všem dětem, jak romským, tak neromským. Romské děti údajně již nezažívaly tak velké pocity neúspěšnosti,

vzhledem k tomu, že si již v takové míře neuvědomovaly, že jsou na tom v porovnání s neromskými dětmi daleko hůře (z vyjádření učitelky první třídy). Další argumenty lze zařadit do roviny organizační. Podíl romských a neromských žáků se v průběhu posledních deseti let výrazně proměňoval. Neromských žáků ubývalo a romských přibývalo. Z přibližně rovnoměrného zastoupení romských a neromských žáků se vývoj otočil směrem k dvoutřetinové početní převaze romských žáků nad neromskými. V současné době v nižších ročnících dokonce na tři čtvrtiny romských žáků připadá jedna čtvrtina žáků neromských. „Vzhledem k vysokému počtu romských žáků již de facto ani nebylo možné nemít romské školní třídy“ (učitelka první smíšené třídy).

Ponechme stranou důvody rozdělení školy a zaměřme se spíše na důsledky, které toto rozhodnutí způsobilo. Na základě svého výzkumu se domnívám, že Základní škola Jána Kollára tímto krokem zviditelnila etnicitu a pomáhala konstituovat dvě uzavřené skupiny žáků podle kritéria etnické příslušnosti.⁸ Škola zformovala hierarchický žebříček identit, když v kontextu školního prostředí pomáhala posunout identitu etnickou mezi nejdůležitější aspekty sociality. Etnická identita byla zdůrazněna a byla jí přidělena separační role.⁹ Vedení školy se snažilo, aby mezi romskými a neromskými žáky nedocházelo ke kontaktu, čímž se obě skupiny víc a víc uzavíraly a sociálně se od sebe vzdalovaly. Kontakt mezi romskými a neromskými dětmi byl během vyučování i o přestávkách naprosto minimální. Škola zvětšila vzdálenost mezi romskými žáky v přízemí a neromskými žáky v prvním patře. Spolu s prostorovou vzdáleností mezi skupinami se utvářela i velká sociální vzdálenost.

Na základě tlaku státních institucí v roce 2013/14 Základní škola Jána Kollára svá rozhodnutí pozměnila a od separačních opatření částečně ustoupila. Separace byla oficiálně zrušena, přesto stále mezi žáky panuje hluboká sociální a prostorová distance, která se projevuje o přestávkách. O velkých přestávkách musí děti opustit své školní třídy a jít do dvou identických vymezených prostorů v budově, z nichž jeden se nachází v přízemí a druhý v prvním patře. V současné době je organizační uspořádání školy jiné a romské a smíšené školní třídy jsou rozmístěny napříč celou budovou. Prostor již není tak striktně separovaný jako před pár lety, kdy romští žáci trávili přestávky v přízemí a neromští v prvním

⁸ Separace romských a neromských dětí v Základní škole Jána Kollára probíhala dlouhodobě. Prohloubila se ale obzvláště ve školním roce 2008/09, kdy do romských tříd byla zařazena většina romských žáků, kteří do té doby navštěvovali „smíšené“ školní třídy.

⁹ Tématem identity se zabývá např. Roosens (1989); ukazuje, že identita je mnohovrstevná a flexibilní a že její pojetí závisí na kontextu (ibid.: 16).

patře. Přesto stále dochází k separaci romských a neromských žáků. Tentokrát mají větší podíl na separaci samotní žáci, kteří prostor vymezený na velké přestávky nadále rozdělují na prostor pro žáky romské a prostor pro ty neromské. Škola v minulosti pomáhala konstituovat etnické identity a symbolické hranice, čímž do určité míry naučila žáky, že mají trávit přestávky jen mezi „svými“. Škola zdůrazňovala etnické hranice a žáci tyto hranice ve společných prostorách v budově školy stále udržují. Romské a neromské děti se sice nachází na stejném patře ve stejném prostoru, ale de facto tráví velkou přestávku stále odděleně. Samotná prostorová distance o přestávkách byla formálně zrušena, ale ta sociální stále trvá.¹⁰

Nové uspořádání školních tříd

Na školu Jána Kollára byl a stále je vyvíjen obrovský tlak ze strany rodičů, aby separovala romské a neromské žáky. Jak bylo uvedeno, v minulosti škola tlaku podlehla a žáky separovala do romských a neromských tříd. V roce 2013/14 změnila svůj přístup a upustila od řízené separace, založené na etnickém principu. Vedení školy se nově s ohledem na konflikty, které se objevovaly při zápisu dětí do školy a které probíhaly mezi Romy a Neromy, respektive mezi různými skupinami místních Romů navzájem, rozhodlo vytvářet školní třídy podle lokální příslušnosti. Každý rok většinou vzniká jedna smíšená třída pro děti z Čilimníku, dvě romské třídy pro děti z Habrovce a jedna pro děti z romské osady Dresno.¹¹ V jedné školní třídě tak většinou nenaleznete zároveň děti z Čilimníku, Habrovce a z romské osady Dresno.

Takto nastavené uspořádání prvních tříd je reakcí na vnější společenský tlak. Podle vedení základní školy Jána Kollára velká část neromských rodičů z Čilimníku nechce, aby jejich děti chodily do školních tříd s dětmi z Habrovce a z romské osady Dresno, tedy do školní třídy s výraznou převahou romských žáků. V současné době je část neromských rodičů uspokojena tím, že jejich děti dochází do smíšené třídy, kde Romové mají jen minimální zastoupení (neromští žáci tvoří většinou devadesát procent smíšené třídy). Část rodičů ovšem uspokojena není a v důsledku ochabnutí separačních tendencí a zhoršující se situace mezi Romy a Neromy přeřazují své děti na jiné základní školy, jež romské děti

¹⁰ Zdůrazňuji, že obě skupiny (romská a neromská) netvoří homogenní celky, ale nadále se rozdělují do několika dalších podskupin. Prostor, v němž se pohybují žáci, se tedy nadále rozměňuje.

¹¹ Školní třídy pro děti z Čilimníku jsou označovány jako třídy smíšené, což je dáno tím, že je navštěvují jak romské, tak neromské děti. Zbylé třídy jsou vnímány pedagogy jako romské, protože je navštěvují pouze romští žáci.

nenavštěvují. Tím se prohlubuje separace uvnitř školy. Vzhledem k tomu, že řada neromských rodičů upřednostňuje školy jiné, dochází zde ke zvyšování podílu romských žáků, obzvláště na prvním stupni, kde již romští žáci počtem jasně převažují nad neromskými. Vnější tlak na inkluzi (tj. neoddělování Romů a Neromů) tak paradoxně prohlubuje exkluzi: Základní škola Jana Kollára se stává čím dál víc školou etnicky homogenní.

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

Faktem je, že v těch podmínkách, ve kterých se škola nachází, je téměř nemožné, aby vedení školy šlo svou vlastní cestou. Pokud by škola ustanovila promíchané třídy a nevytvářela by školní třídy podle lokální příslušnosti, okamžitě by následovala další vlna přestupování.¹²

Romské školní třídy

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

„Po našem a po vašem“

Romské žáky na východním Slovensku často odlišuje jejich romský jazyk. V České republice velká část romských žáků romský jazyk nezná a nepoužívá

¹² Aktuálně se diskutuje o návrhu řešení, které by podle některých politických zastupitelů mělo situaci v Základní škole Jána Kollára zlepšit. V Habrovcu by v příštích letech měla být narychlo vybudována nová základní škola „kontejnerového typu“, která by byla určena primárně pro místní romské žáky a žáky z romské osady Dresno. Otázkou zůstává, zdali by se jednalo o krok správným směrem. Nebude tato nová škola „poslepovaná“ z maringotek ještě více uzavírat žáky z osady v jejich světě? Jaký vliv bude mít na širší celospolečenské dění v regionu?

(blíže Červenka 2009), na východním Slovensku je situace odlišná.¹³ Pro mnoho dětí je romština primárním jazykem. Část dětí poznává slovenský jazyk až ve výchovně-vzdělávacích institucích.

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

Učitelka: „Co to je? Erik, co to je?“

Erik: „Dikheri“.

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

Erik mlčí.

Jiné děti odpoví a opět řeknou „dikheri“.

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

Děti: „Ano, dikheri.“

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

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

Učitelka: „Ano, výborně, zrkadlo je správně.“

(záznam z pozorování, první školní třída, Základní škola Jána Kollára, 24. 9. 2015).

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

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

¹³ V České republice část Romů hovoří romským etnolektem češtiny. Vznikem, reprodukcí a vývojem této jazykové variety češtiny se zabývá např. Bořkovcová (2006).

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

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

V průběhu školní docházky se tak část žáků může potýkat s jistou ambivalencí ze strany školy. Na jednu stranu škola na prvním stupni dává některým žákům najevo, že jsou Romové, nikoliv Slováci. Na druhou stranu na druhém stupni vyvíjí na žáky tlak, aby si osvojili slovenskou identitu a představu slovenského národa.¹⁴

Ideologie genderu

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

¹⁴ Polemiku o romském nacionalismu, etnoemancipačních snahách Romů, etnickém češství a občanství vedou v rámci České republiky například Pavel Barša (2005, 1998) a Marek Jakoubek (2004, 2008) společně s Tomášem Hirtem (Hirt 2004, 2006). Podle Marka Jakoubka se Česká republika postupně přeměňuje z národního státu Čechů na stát občanů České republiky (Jakoubek 2004: 294). Pavel Barša mu oponuje, že jeho tvrzení je zbožným přáním, nikoliv realitou (bližší Barša 2005). Podle Barši je české národní vědomí stále převážně vědomím etnickým (Barša 2005: 12). Polemiku výše uvedených autorů by bylo zajímavé převést do oblasti školského vzdělávacího systému. Upřednostňuje školský vzdělávací systém formování občanské identity před budováním národa etnického? Nebo je tomu naopak? Odpověď, založená na dlouhodobém výzkumu, neznáme. Současná role českého školského vzdělávacího systému v otázce nacionalismu a formování občanství je podle mého názoru dosud velmi málo probádanou oblastí.

dvojice. Dívky a chlapci tráví i přestávky většinou odděleně. Například žáci a žákyně často hráli hru „máš babu“. Školní třída se rozdělila na chlapce a dívky a každá z těchto skupin hrála svoji vlastní hru. Žáci nehráli společně jednu hru, místo toho hráli dvě hry a skupiny byly rozděleny podle genderové linie.¹⁵

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

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

Smíšené školní třídy

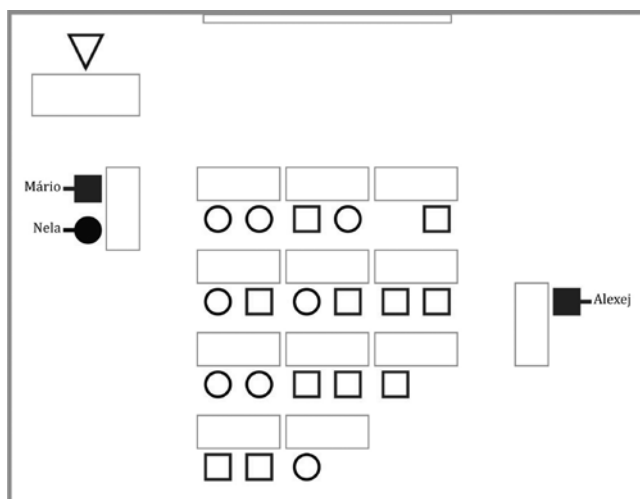
Ve smíšených školních třídách lze zaznamenat odlišné hierarchické uspořádání i odlišnou sociální interakci než v třídách romských. To je mimo jiné ovlivněno odlišnou skladbou kolektivu i odlišným přístupem učitele. V první

¹⁵ Děti hrály o přestávkách i jiné hry. Například chlapci hráli tzv. zápasnickou hru, kdy se jednomu vybranému a největšímu klukovi „lepili“ na nohy a snažili se ho shodit na zem. Účelem chlapce bylo co nejdéle vydržet na nohou. Chlapci se v roli střídali. Jednou jeden chlapec ošklivě upadl a uhodil se do kolena. Začal brečet a z chodby přiběhla učitelka, která vynadala chlapcům, že hrají nebezpečné hry. Od této chvíle byla tato hra zařazena na seznam zakázaných. Navíc učitelka dětem jasně připomněla, že před návštěvou nemají hrát žádné hry, ale mají se připravovat na hodinu a chovat se co možná nejlépe.

smíšené třídy jsou vyčleňovány nejenom romské děti, ale i neromský chlapec s problémovým chováním. Kolektiv v první smíšené třídě se rovněž nerozděluje na chlapce a dívky v takové míře, jako tomu je v první romské třídě. V sedmé smíšené třídě nejsou z kolektivu vyčleňováni romští žáci, nýbrž neromský žák, který nezapadá do kolektivu a svým způsobem je „odlišnější“ než jeho romští i neromští spolužáci.

Příznakové uspořádání prostoru v první třídě

První smíšenou třídu navštěvuje třináct chlapců a devět dívek. Mezi dětmi se nachází romský chlapec Mário a romská dívka Nela. Všichni žáci pocházejí z Čilimníku. Tři žáci v učebně mají své speciální místo na sezení. Jedná se o romského chlapce a dívku a o neromského chlapce Alexeje s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Jejich lavice jsou umístěny jinak než ostatní. Lavice těchto dětí jsou otočené kolmo k tabuli a jsou prostorově vzdálené od ostatních lavic, které jsou „nalepené“ na sebe a ve vodorovné pozici (viz obrázek 1 Zasedací pořádek první smíšené školní třídy). Lavice romských dětí je umístěna poblíž stolu třídní učitelky, a to z důvodu větší individuální podpory a kontroly při vzdělávání. Alexej sedí sám v lavici, která je umístěna bokem od všech ostatních nejenom z důvodu větší individuální podpory a kontroly při vzdělávání, ale i z důvodu jeho mírně odlišného chování a častého vyrušování.



Obr. 1: Zasedací pořádek první smíšené školní třídy

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

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

Cestou na tělesnou výchovu děti vytváří dvojice. Ve školní třídě je dnes pouze 20 dětí (chybí dvě romské děti). Celkem se utváří osm dvojic a jedna chlapecká trojice. Alexej zůstává sám. Přichází k chlapecké trojici a snaží se chytout za ruku jednoho chlapce a přidat se k nim do skupiny. Chlapec se ale Alexejovi vysmekl. Oznamoval mu, ať jde pryč, a schoval svoji jednu ruku za záda (druhou se držel svého spolužáka). Třídní učitelka reagovala na událost tím, že nabídla Alexejovi, že s ním vytvoří dvojici. Alexej přiběhl k paní učitelce a chytнул se jí za ruku (záznam z pozorování, první „smíšená“ školní třída, Základní škola Jána Kollára, 22. 9. 2015).

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

Nekomunikace v sedmé třídě

Ve školním roce 2014/15 navštěvovalo sedmou třídu čtrnáct žáků, ve školním roce 2015/16 pouhých deset, protože čtyři žáci přestoupili na jinou základní školu s lepším „renomé“. Aktuálně tedy sedmou třídu navštěvuje šest chlapců

a čtyři dívky. Jedná se pouze o žáky z Čilimníku. Školní třída je označována za smíšenou, navštěvují ji jak romští, tak neromští žáci z Čilimníku.

Z hlediska sociální stratifikace nejhorší postavení nezaujímají romští žáci, nýbrž neromský žák Juraj. Podle třídní učitelky se Juraj projevuje jako introvert.

Je nesmělý, najskôr bojzlivý. Včlenenie do kolektívu je veľmi ťažké, nevie presadiť svoje názory, rýchlo ich na podnet ostatných zmení – stáva sa obeťou svojich spolužiakov, ktorí ho často označujú za vinníka skutkov, ktoré nespáchal. Ako žiak je veľmi slušný, tichý, ale ťažko komunikuje s učiteľmi a vykazuje známky stresu (třídní učitelka sedmé školní třídy, 1. 10. 2015).

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

Špatné sociální postavení Juraje je lehce rozpoznatelné. Žáci s ním odmítají verbálně komunikovat. Neznamená, že by s ním vůbec nekomunikovali. Naopak, oni s ním svým způsobem komunikují. Dávají mu zcela zřetelně najevo, že ho nepovažují za svého kamaráda. Nekomunikace může být v tomto případě chápána jako forma sociálního vyloučení. Samotnou nekomunikaci je nutné brát s rezervou, protože ve skutečnosti není možné nekomunikovat. Psycholog, filozof a lingvista Paul Watzlawick definoval pět základních axiomů komunikace, známých jako *interactional view*. První z Watzlawickových axiomů poukazuje právě na nemožnost nekomunikovat: „Člověk nemůže nekomunikovat. Každé chování je formou komunikace“ (Watzlawick – Bavelas – Jackson 1999: 43).

„Aktivita nebo neaktivita, slova či mlčení, vše má význam sdělení“ (Watzlawick – Bavelas – Jackson 1999: 43). Jeden z Watzlawickových axiomů upozorňuje na skutečnost, že každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt (ibid.: 46). „Komunikace nejen že zprostředkuje informaci, ale současně vyvolává chování“ (ibid.: 46). Tyto úvahy jsou zcela zásadní pro pochopení sociálních interakcí zaznamenaných v sedmé třídě Základní školy Jána Kollára.¹⁶

Během mého výzkumu nikdo z žáků s Jurajem nepromluvil. Jeho spolužáci se mu vyhýbají a naprosto ho přehlížejí. De facto předstírají, jako by v učebně

¹⁶ Funkcemi jazyka ve školní třídě se blíže zabývá Hymes (1972).

vůbec nebyl. V desítkách příkladů a situací zaznamenaných během mého terénního výzkumu se objevuje stále jeden a týž rys: velká sociální a prostorová vzdálenost mezi Jurajem a jeho spolužáky.

V každodenních situacích se zrcadlí vztah a míra sympatie k Jurajovi. Velká sociální a prostorová vzdálenost je zaznamenanatelná jak o přestávkách (Juraj většinou sedí sám v zadní lavici, zatímco jeho spolužáci se sdružují spíše před tabulí), tak během vyučování.¹⁷ Žáci odmítali poradit Jurajovi, když potřeboval pomoc s matematickým příkladem (viz níže uvedený příklad). Juraj byl v podstatě na vše sám, neměl nikoho, kdo by mu poradil a kdo by se ho zastal. Rozdíl v reakci žáků na Juraje a Tibora byl propastný (Tibor je Jurajův spolužák, který je poměrně komunikativní a oblíbený v kolektivu).¹⁸

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

Učitelka: „Juraji, Tibore, pojďte k tabuli.“

Chlapci se zvednou z lavice a míří k tabuli.

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

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

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

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

Učitelka: „Juraji, zkontroluj si desetinná místa.“

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

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

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

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

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

¹⁷ V učebně fyziky zasedací pořádek neplatí a žáci si mohou sedat podle svého uvážení, pod podmínkou, že nebudou vyrušovat o vyučovací hodině. Juraj přišel do učebny fyziky jako první. Sednul si do lavic umístěných vlevo. Všichni ostatní žáci, co přišli za ním, si začali sedat do lavic napravo. Na dva příchozí chlapce nezbylo místo v lavicích napravo, a tak jim nezbyvalo nic jiného, než si sednout do lavic vlevo. Nicméně zvolili si místa co nejdál od Juraje.

¹⁸ Vedle přehlížení a neposkytnutí přátelské pomoci je Juraj vystaven i tomu, že mu část spolužáků o přestávkách dokonce škodí. Jednou například seděl Juraj sám v lavici a žák Beňadik, sedící v sousední lavici, vzal Jurajovi pantofli a odhodil ji do rohu místnosti. Neměl k tomu žádný důvod. Udělal to jen z toho důvodu, že Juraj byl snadný terč, který se nedokáže bránit. Juraj neřekl nic na svoji obranu, pomalu se zvedl a šel do rohu pro svoji pantofli. Z jeho očí bylo možno vyčíst jen jedině: smutek a strach. Zatímco Beňadik byl spokojený, představení se povedlo – pobavilo spolužáky.

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

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

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

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

Tibor: „O jednu.“

Učitelka: „Vážně? A proč?“

Tibor se otočí k tabuli a přemýšlí.

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

Tibor si uvědomuje, že učitelka na něj nevidí. Ohlíží se po spolužácích a nabádá hlavou ostatní, aby mu pomohli. Čtyři žáci zvedají ruce a ukazují dva prsty, čímž Tiborovi naznačují, aby posunul desetinnou čárku o dvě místa.

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

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

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

Tibor: „Ano, o dvě.“

Učitelka: „Vidíš, jak ti to jde, když se zamyslíš. Dobře, můžete si oba dva jít sednout do lavice.“

(záznam z pozorování, matematika, sedmá školní třída, Základní škola Jána Kollára, 2. 10. 2015).

Na tomto uvedeném příkladu je vidět, že nejen etnicita ovlivňuje jednání a chování dětí. Samotné chování určitého dítěte může být dokonce ještě důležitějším faktorem než etnicita (aspoň pro jeho začlenění do kolektivu).

Závěr

Text analyzuje dynamiku interetnických a dalších vztahů spoluutvářejících různé aspekty sociality ve školním prostředí. Na základě důkladného ponoru do terénu a jeho každodennosti demaskuje některé mocenské mechanismy, které stojí v pozadí Základní školy Jána Kollára. Ukazuje, jak základní škola mohla formovat interakční kulturu v kolektivu dětí a jakým způsobem spoluutváří sociální hranice mezi jednotlivými žáky a sociálními skupinami. Z výsledků výzkumu

vyplývá jednak to, že ZŠ Jána Kollára v minulosti nepřímo posilovala sociální exkluzi romských žáků a svým přístupem pomáhala institucionalizovat nerovné postavení mezi žáky, a jednak to, že tato škola je místem, kde etnicita je institucionálně formována a vyzdvihována v procesu každodenní sociální interakce. Z hlediska teorie sociálních věd výsledky výzkumu rovněž dokazují, že bychom neměli vnímat etnicitu jako něco daného, nepohyblivého a neměnného, nýbrž jak tvrdí Steve Fenton: „Etnicitu bychom měli chápat jako sociální proces, jako pohyblivé hranice a identity, které lidé (jak společně, tak jednotlivě) kolem sebe ve svém společenském životě vytvářejí“ (Fenton 1999: 10).

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

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

Radek Vorlíček je studentem doktorského studijního programu Obecná antropologie – Integrované studium člověka na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Kontakt: Vorlicек.r@gmail.com

Použité prameny a literatura

- Abu Ghosh, Yasar. 2010. „Crediting Recognition. Monetary Transactions of Poor Roma in Tercov.“ Pp. 91–107 in Michael Stewart – Márton Rövid (eds.): *Multi-disciplinary Approaches to Romany Studies*. Budapest: Central European University.
- Amnesty International. 1993. *Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách*. Amnesty International Ltd., 2015. Dostupné z <http://www.amnesty.cz/pripady/data/file/1993> [cit. 2016-04-06].
- Amnesty international. 2009. *Nedokončený úkol: romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. 1. vyd. London: Amnesty International Publications, 2009. Dostupné z <http://www.amnesty.cz/soubor-319> [cit. 2015-09-19].
- Atkinson, Paul – Housley, William. 2003. *Interactionism. An Essay in Sociological Amnesia*. London: SAGE.
- Barša, Pavel. 2005. *Konec Romů v Česku?: Kacírské eseje plzeňských antropologů*. Dostupné z www.varianty.cz/download/pdf/texts_8.pdf [cit. 2015-10-23].
- Barša, Pavel – Strmiska, Maxmilián. 1998. *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).
- Bernard, H. Russell. 2006. *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Lanham: AltaMira.
- Bittnerová, Dana – Doubek, David – Levínská, Markéta. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Bořkovcová, Máša. 2006. *Romský etnolekt češtiny. Případová studie*. Praha: Signeta.
- Burns, Tom. 1992. *Erving Goffman*. London: Routledge.
- CEROP. 2010a. *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému*. Dostupné z <http://cerop.2142.net/> [cit. 2015-01-08].
- CEROP. 2010b. *Analýza institucionálních podmínek integrace sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému*. Dostupné z <http://cerop.2142.net/> [cit. 2015-01-11].
- CEROP. 2010c. *Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem*. Dostupné z <http://cerop.2142.net/> [cit. 2015-01-12].
- Červenka, Jan. 2009. *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. Dostupné z <http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf> [cit. 2015-06-11].
- Člověk v tísní. 2009. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/analiza-individualniho-pristupu-pedagogu-k-zakum-se> [cit. 2015-06-25].
- Fay, Brian. 2002. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Fenton, Steve. 1999. *Ethnicity, Racism, Class and Culture*. Lanham: Rowan & Littlefield.
- Francisci, Ján. *Bratislavským bratom*. Dostupné z http://zlatyfond.sme.sk/dielo/1141/Francisci_Iskry-zo-zaviatej-pahreby/3#ixzz3nUknKNlf [cit. 2015-09-29].
- GAC. 2007. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Dostupné z www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/Gac_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf [cit. 2015-06-01].
- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyn 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. Dostupné z www.msmt.cz/file/1627_1_1/ [cit. 2015-02-01].
- GAC. 2010. *Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy*. Dostupné z <http://www.gac.cz/cz/nase-prace/vystupy-ke-stazeni/> [cit. 2015-10-27].
- Goffman, Erving. 1969. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, Erving. 2003. *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Goffman, Erving. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Hymes, Dell H. 1972. „Introduction.“ Pp. xi–lvii in Courtney B. Cazden – Vera P. John – Dell H. Hymes: *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College.
- Irvine, Judith T. – Gal, Susan. 2009. „Language Ideology and Linguistic Differentiation.“ Pp. 402–434 in Alessandro Duranti (ed.): *Linguistic Anthropology. A Reader*. Malden: Wiley + Blackwell.
- Jakoubek, Marek. 2004. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo) logicus*. Praha: BMSS-Start.
- Jakoubek, Marek. 2008. *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton.
- Jakoubek, Marek – Hirt, Tomáš. 2004. *Romové: kulturologické etudy. Etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace*. Plzeň: A. Čeněk.
- Jakoubek, Marek – Hirt, Tomáš. 2006. „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. *Etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace*. Plzeň: A. Čeněk.
- Jarkovská, Lucie. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha – Brno: Sociologické nakladatelství (SLON) + Masarykova univerzita.
- Jarkovská, Lucie a kol. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jarkovská, Lucie – Lišková, Kateřina – Obrovská, Jana. 2015. „Zapadnout a nelišit se, nebo trvat na své jinakosti? Dynamika etnicky smíšených kolektivů školních tříd.“ Pp. 59–96 in Lucie Jarkovská a kol.: *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Král, Janko. *Slovo*. Dostupné z http://zlatyfond.sme.sk/dielo/174/Kral_Slovo/1#ixzz3nUlwSeWS [cit. 2015-10-01].
- Marcus, George E. 1995. „Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography.“ *Annual Review of Anthropology* 24, 1995: 95–117.
- Nespor, Jan. 1997. *Tangled Up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, Jan – Hicks, David – Fall, Anna Maria. 2009. „Time and Exclusion.“ *Disability & Society* 24, 2009, 3: 373–385.
- Pražská skupina školní etnografie. 1995. *Typy žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pražská skupina školní etnografie. 2001. „Co se v mládí naučíš...“ Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pražská skupina školní etnografie. 2004. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

- Pražská skupina školní etnografie. 2005. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Roosens, Eugene E. 1989. *Creating Ethnicity. The Process of Ethnogenesis*. Newbury Park: Sage.
- SCIO. 2013. *Jak čeští žáci vnímají své okolí*. Tisková zpráva k výsledkům výzkumu v rámci projektu multipolis. Dostupné z www.scio.cz/download/Vysledky_vyzkumu_Multipolis_tiskova_zprava.pdf [cit. 2014-07-15].
- Schieffelin, Bambi B. – Woolard, Kathryn A. – Kroskrity, Paul V. 1998. *Language Ideologies. Practice and Theory: Practice and Theory*. New York – Oxford: Oxford UP.
- Schutz, Alfred – Luckmann, Thomas. 1973. *The Structures of the Life-world I*. Evanston: Northwestern UP.
- Silverstein, Michael. 1979. „Language Structure and Linguistic Ideology.“ Pp. 193–248 in Paul Clyne – William Hanks – Carol Hofbauer (eds.): *The Elements*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Spindler, George – Spindler, Louise. 1992. „Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective.“ Pp. 53–92 in Margaret Diane LeCompte – Wendy L. Millroy – Judith Preissle (eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London – San Diego: Academic Press.
- Waltzlawick, Paul – Bavelas, Janet B. – Jackson, Don D. 1999. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace.