

**„VYVOLENÍ, OUTSIDEŘI A ROMOVÉ“:
SELEKCE ŽÁKŮ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE
S VÝBĚROVÝMI TŘÍDAMI*****RADEK VORLÍČEK**

Radek Vorlíček, Katedra obecné antropologie, Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, U Křížce 8, 158 00 Praha 5, e-mail: vorlicek.r@gmail.com

Drawing from an ethnography study, this article examines the process of selection in educational settings. Special attention is paid to one elementary school in western part of Slovak Republic. The article outlines how school mechanisms help to shape the social boundaries among pupils and social groups. The article also sheds light on many aspects of social position of Roma pupil. In this context, the text says that Roma pupil position depends on the social space in the school building and interaction of school and non-school settings. The text brings into dialogue various themes on education, social inequality and interethnic relationship. The fieldwork is based on observation and unstructured interviews.

Keywords: selection, social exclusion; interethnic relationship, Roma pupil, elementary school

ÚVOD

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

Výzkum probíhal v Základní škole Ludovíta Štúra. Školu s 45 pedagogickými a 13 nepedagogickými pracovníky navštěvuje přibližně 500 žáků. Nachází se ve městě Ja-

* Na tomto místě bych rád poděkoval Ing. Petru Bubákovi a oběma recenzentům za jejich podnětné komentáře, které výrazným způsobem přispěly k finální podobě tohoto textu.

lovec v západní části Slovenské republiky.¹ Žáci školy se aktivně zúčastňují různých společenských akcí a aktivit organizovaných městem a různými organizacemi (městskou knihovnou, centrem volného času či domovem sociálních služeb). Vedení školy úzce spolupracuje s městem na úspěšném environmentálním projektu, který chrání přírodu v blízkém okolí. Základní škola poskytuje dětem prvního ročníku prostřednictvím školního klubu výchovu a vzdělávání i mimo vyučování. V rámci tohoto klubu žáci rozvíjejí svoji osobnost a zlepšují si výchovně-vzdělávací schopnosti. Kromě toho rozvíjejí také svoje sociální, občanské, kulturní a pracovní kompetence.

Ve městě Jalovec žije šestnáct tisíc lidí. Patří mezi ně i několik desítek Romů. Velká část z nich žije geograficky rozprostřena po městě. Pouze malá část Romů žije v Dunajské ulici. Mezi těmito Romy a ostatními obyvateli z Dunajské ulice panují velice napjaté vztahy, které jsou velmi reflektovány v médiích a na sociálních sítích.² V posledních několika letech tu došlo k celé řadě incidentů, ze kterých se stala mediální kauza, jež vstupuje do utváření obrazu Romů a pomáhá zvyšovat sociální napětí v Jalovci a jeho přilehlých obcích. Vlivem této mediální kauzy je sociokulturní obraz všech Romů z Jalovce do velké míry spojován s obrazy Romů (i jejich domů) z Dunajské ulice.³ Jedná se přitom většinou o sociokulturní obrazy, které jsou výrazně negativně zbarvené. Z hlediska interetnických vztahů je podstatné, že tyto sociokulturní obrazy prostupují do školního prostředí.

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

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

Ještě dříve než přistoupím k úvahám o výběrových třídách a sociální situaci na Základní škole Ludovíta Štúra, zaměřím svou pozornost nejprve na metodologii, zejména na etické aspekty a teoreticko-metodologické rozepře, jež mě provázely po celou dobu mého výzkumu.

1 Názvy jsou pozměněné - bude vysvětleno dále.

2 V zastupitelstvu města Jalovec se diskutuje o návrhu na vystěhování Romů z Dunajské ulice na okraj města k území nazývanému „Smrkový les“.

3 Z etických důvodů nemohu tuto mediální kauzu blíže specifikovat.

METODOLOGIE

Terénní výzkum v Jalovci a jeho blízkém okolí probíhal dva měsíce. Z toho tři týdny přímo v Základní škole Ludovíta Štúra. Tento výzkum byl součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci disertační práce, zabývající se sociální dynamikou a interetnickými vztahy ve školním prostředí. Celkově terénní výzkum v rámci uvedeného projektu probíhal osm měsíců v deseti základních školách v různých českých a slovenských regionech.⁴ Z teoreticko-metodologického hlediska byl ukotven v antropologii vzdělávání (např. Špindler, 1963, 1974, 2000; Hymes, 1980; Mead, 1972; Levinson, Pollock, 2011). Byl kvalitativního typu a primárně se opíral o metodu pozorování.⁵ Tato metoda byla ještě částečně doplněna jednak o analýzu dokumentů, jednak o individuální polostrukturované a nestrukturované rozhovory zejména s pedagogy a dalšími informátory z terénu (zaměstnanci pedagogicko-psychologických center, obyvatelé zkoumaných lokalit, zastupitelé obcí, pracovníci neziskových organizací apod.).

Během práce v terénu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název školy a lokality je 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. Činím to z důvodu přesvědčení, že v našem rozhodování o podobě textu musí být upřednostněna etika výzkumu, zejména dodržení závazků s účastníky výzkumu.

V průběhu svého výzkumu, během psaní článku a v podstatě v rámci celého procesu „etnografování“ (Stöckelová, Ghosh, 2013: 7) jsem narážel na různé teoreticko-metodologické rozepře, které komplikovaly mojí analýzu dat.⁶ Například v souvislosti s velmi vysokými požadavky na ochranu a anonymizaci dětí ze strany vedení školy se nabízí otázka, zdali se dítě v kontextu mého výzkumu neproměňuje z aktéra na neaktéra či na někoho, kdo bývá nutnými zásahy z důvodu etiky v textu tak „rozmažán“, že mu již, obrazně řečeno, pomalu ani nevidíme do tváře.

Celkově vzato jsem si nebyl jistý, jak mám vnímat žáky ve školní třídě. Johnson (2001: 86) polemizuje o tom, zda by děti měly být vnímány jako agenti svých vlastních tužeb nebo jako oběti tužeb ostatních. U dětí si podle mého názoru musíme položit otázku, zdali mluví za sebe a/nebo zda „překládají“ názory významných druhých (rodičů, třídního učitele, nejlepších kamarádů). Goffman v podobných souvislostech používá termín „embedding“ (Goffman, 1981): „There is the obvious but insufficiently appreciated fact that words we speak are often not our own, at least our current ‘own’“ (Goffman, 1981: 3). Z hlediska porozumění a dekodování dětských významů, představ, myšlení a chování, existují určitá analytická rizika, která mohou vzniknout tehdy, nepřipouští-li si výzkumník možnost, že dětský svět je specifický a v mno-

4 Jednu z navštívených škol popisují v článku, jenž se zaměřuje na sociální a etnické hranice v základní škole (viz Vorlíček, 2016).

5 Pozorování probíhalo v době výuky i přestávek.

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

hém odlišný od světa dospělého člověka. Stejná rizika ale mohou vznikat i tehdy, klademe-li příliš velký důraz na odlišnost dětského světa od dospělého.

Z hlediska analýzy sociálních interakcí jsem také narážel na rozpor mezi kontextem a „agency“ (aktivní aktérství se svou vlastní identitou).⁷ V souvislosti s tím jsem si v průběhu svého výzkumu začal uvědomovat dvě základní závislosti, které mají podle mého názoru velký dopad na analýzu výsledků. Za prvé je zřejmé, že dětské chování a jednání do velké míry závisí na kontextu. Za druhé je ale nutné si uvědomit, že děti nejednají jen v závislosti na kontextu, ale samy tento kontext spoluutváří. V tomto ohledu Auer (2014) ve své knize o jazykové interakci poukazuje na Gumperzovo pojetí kontextu: „Ten, kdo mluví, kontexty (také) vytváří, nejedná (jen) v závislosti na nich“ (Auer, 2014: 160).

REAKTIVITA

Mezi výše uvedené teoreticko-metodologické rozepře bychom do jisté míry mohli zařadit i problém *reaktivity* – lidé mění své chování, když vědí, že jsou pozorováni (Bernard, 2006). Antropolog či jakýkoliv jiný výzkumník mění svým vstupem do školního prostředí sociokulturní realitu. Dominik Dvořák (2010) se v této souvislosti domnívá, že důsledky přítomnosti badatele ve školní třídě se projevují výrazněji u učitelů než žáků. Uvádí, že z pohledu badatelů se žáci většinou jeví tak, že své chování v přítomnosti výzkumníka příliš neměnili (blíže Dvořák, 2010: 222). Myslím si však, že s tímto názorem je možné polemizovat. Během mého výzkumu bylo jednoznačně patrné, že jak učitelé, tak žáci (často v reakci na pokyny třídního učitele) reagovali na moji přítomnost ve školní třídě výrazně.

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

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

7 Chris Barker (2004: 4) vymezuje koncept „agency“ následovně: „The concept of agency can be understood to mark the socially determined capability to act and to make a difference. Agency has commonly been associated with notions of freedom, free will, action, creativity, originality and the possibility of change brought about the actions of sovereign individuals.”

ce nařídila, aby se trochu zklidnili a fotbal již nehráli. V podstatě šlo o to, aby trávili přestávky „civilizovaněji“. Přála si, aby se žáci předvedli v co nejlepším světle, bez ohledu na to, zda to bude odpovídat každodenním zvyklostem školní třídy.

Z mého pohledu výše uvedené a jim podobné situace ztěžují pozici výzkumníka ve školním prostoru a částečně brzdí rozkrývání každodenního, interakčního a komunikačního procesu mezi učiteli a žáky. V konečném důsledku stojí v cestě hlubšímu poznání i porozumění a z toho důvodu výzkumníkům nezbývá nic jiného než tyto jevy a situace co nejvíce odhalovat a reflektovat. Jsem přesvědčen, že hrají svoji roli při dlouhodobé systematické analýze a interpretaci získaných dat.

TESTOVÁNÍ ŽÁKŮ JAKO MECHANISMUS SOCIÁLNÍ EXKLUZE

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

Základní škola Ludovíta Štúra rozděluje prvňáčky do školních tříd podle jejich schopností, zjištěných vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Ředitelka Centra pedagogicko-psychologického poradenství v Jalovci vysvětluje, jak testování probíhá. „Testování probíhalo jeden den v dopoledních hodinách, skupinově. Předškolní děti byly rozděleny do tří skupin. Jelikož si ZŠ žádala vyšetření dětí v předškolním věku, kdy děti neumějí číst a psát, museli jsme vybrat techniky vhodné pro předškolní věk (Raven, Reverzní test, Paměť – jen subtest z WISC III sk, kresba postavy). Výsledky byly seřazeny podle dosaženého skóre v jednotlivých testech. Škola si na základě dosaženého skóre a školních testů, které si ZŠ dělala sama, rozdělila žáky do tříd“ (ředitelka pedagogicko-psychologické poradny v Jalovci).⁸

Na základě testů a vyšetření pedagogicko-psychologické poradny škola vytváří paralelní školní třídy A a B. Třída A je tvořena žáky s nejlepšími výsledky v testech. Naopak do třídy B jsou zařazeni žáci s horšími výsledky, poruchami učení a sociálním znevýhodněním. Uvnitř Základní školy Ludovíta Štúra dochází k větvení vzdělávacích drah a k posunutí startovní čáry.⁹ K selekci dochází ještě před začátkem školní docházky. Jedno vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny realizované v útlém věku spolurozhoduje o budoucích vzdělávacích trajektoriích. Již na úplném počátku

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

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

školní dráhy jsou vybrány děti, kterým je předurčeno, aby jejich vzdělávací trajektorie byly co možná nejúspěšnější.¹⁰

Škola pomocí testování kategorizuje žáky do dvou skupin a přiděluje jim první „nálepku“. ¹¹ Školní třída A je označována (pedagogy, rodiči i žáky) jako školní třída výběrová, zatímco školní třída B je označována jako uskupení „outsiderů“. Uvedená kategorizace je upevňována v sociální interakci: žákům z výběrové třídy 3. A je často připomínáno, že jsou daleko lepší než žáci z vedlejší třídy 3. B.

*O přírodopisu se učitelka ptá dětí: Jakou úlohu má krev? Proč protéká člověkem? Jen tak? Nebo to má nějaký důvod? Následuje dlouhá pauza, nikdo se nehlásí. Učitelka na pauzu reaguje slovy: No tak, co je s vámi? To jste vypustily přírodopis z hlavy? Tohle vědí i žáci z 3. B a ti jsou oproti vám daleko slabší. Nastává další pomlka, žáci nevědí, jakou funkci má krev; učitelka jim to musí znovu připomenout: Krev přece rozesílá výživu a kyslík do celého těla (záznam z pozorování, výběrová 3. A, Základní škola Ludovíta Štúra, 24. 3. 2015).*¹²

Škola pomáhá formovat sociální hranice a zavádí předěl mezi žáky z výběrové školní třídy a žáky z vedlejší školní třídy „outsiderů“. Základní škola Ludovíta Štúra se chová podobně jako Maxwellův démon, kterého popsal Bourdieu (1998). Bourdieu se v několika pracích zaměřil na fungování francouzského školství (viz Bourdieu, 1997; Bourdieu, Passeron, 1979 a 1990). Jeho úvahy o školském vzdělávacím systému jsou dodnes velice inspirativní. Jeho metafora Maxwellova démona nás nutí přemýšlet o selektivnosti školského vzdělávacího systému. Jak škola zavádí sociální hranice? Jak rozřazuje a klasifikuje žáky? Jak zachovává odstup od žáků, kteří nedisponují stejným kulturním a symbolickým kapitálem?¹³ Anglický fyzik James Clerk Maxwell formuloval myšlenkový experiment týkající se termodynamiky, když popsal jakéhosi démona, který dovede rozřadit rychlé a pomalé částice plynu mezi dvě propojené nádoby tak, že rychlé propouští jedním směrem a pomalé druhým. Podle názoru Pierra Bourdieu se vzdělávací systém chová stejně jako Maxwellův démon: „... uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Přesněji řečeno odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho postrádají. A protože rozdíly ve způsobilosti jsou neoddelitelné od rozdílů sociálních, které onen zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající difference sociální“ (Bourdieu, 1998: 28).

„Celá pedagogická akce je symbolickým násilím“ (Bourdieu, Passeron, 1977: 5). Symbolické násilí se projevuje ve schématech vnímání a myšlení a s jeho pomocí jsou legitimizovány sociální rozdíly ve společnosti (Bourdieu, 1998: 74). Není důležité předat

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

11 Howard Becker, americký sociolog, který je mnohými považován za symbolického interakcionistu, položil svým dílem „Outsiders“ (Howard, 1963) základy tzv. nálepkovací teorii.

12 Terénní poznámky byly zaznamenávány většinou v českém jazyce.

13 K definici symbolického a kulturního kapitálu viz Bourdieu (1998: 81; 1985: 47–51). Základní koncepty Pierra Bourdieu včetně různých forem kapitálu vysvětluje také Růžička a Vašát (2011: 130–131) nebo Wacquant (2002).

vědomosti, ale spíše chápání sociálního světa a hierarchizace dle dominantních společenských vzorců. Škola vstěpuje sociálním aktérům dominantní kulturu, která je vnucována jako legitimní a ostatní je odvrhována jako nedůstojná (Bourdieu, 1998: 80). Bourdieu hovoří o tzv. „státní šlechtě“, jejíž zájmy jsou formulovány jako zájmy obecné (blíže Bourdieu, 1998: 91-92).¹⁴ V další části textu v návaznosti na Bourdieu koncept vzdělávacího systému se zaměřím na analýzu dvou paralelních třetích tříd.¹⁵

„VÝBĚROVÁ 3. A“

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

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

Podle třídní učitelky Alex sám sebe nepovažuje za Roma a jen obtížně se vyrovnává s tímto svým přiděleným stigmatem.¹⁶ Odmítá se ztotožňovat zejména s negativními informacemi, jimiž je Jalovec do jisté míry zahlcen. Těžko se vyrovnává s tím, že velká část jeho okolí ho za Roma považuje a podle toho k němu i přistupuje.

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

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

15 Tyto dvě třídy byly vybrány po konzultaci s ředitelkou základní školy.

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

Pro žáky výběrové třídy není důležitá (připsaná) etnicita.¹⁷ Spolužáci Alexe – alespoň soudě podle jejich chování vůči němu – nepřijímají obrazy Romů, implikované zvenčí. Místo toho si utvářejí vlastní obrazy, podle kterých posuzují sami sebe a své spolužáky. Jedním z nejdůležitějších měřítek je pro ně otázka školní úspěšnosti. Žáci si uvědomují, že jsou ve výběrové třídě a je na ně zvyšován tlak, aby jejich školní výsledky byly co nejlepší. Školní úspěšnost je vyzdvihována a její role je důležitější než v paralelních třídách „outsiderů“.

Část žáků, možná i díky vlivu školního klimatu Základní školy Ludovíta Štúra, je kritická ke spolužákům s horšími studijními výsledky. Pozici „outsidera“ ve výběrové třídě tak zastává Zdenko, který dosahuje nejhorších studijních výsledků v rámci své třídy. Třídní učitelka výběrové třídy popsala Zdenkovu situaci následovně: „Zdenko je nepořádný a učení mu moc nejde. Žáci mu to dávali nemilosrdně najevo a navíc všechno na něho svalovali. To Zdenko ..., to Zdenko ..., za všechno může on. Tak reagovala třída na vše. Zdenko si připadal hrozně ukřivděný. Myslím si ale, že se mi ho postupem času podařilo začlenit. Velmi dlouhou dobu jsem pracovala s celým kolektivem. Snažila jsem sa žákům vše vysvětlit, zamezit tak posměchu a eliminovat veškeré kritické a posměšné poznámky na Zdenkovu adresu. Nedovoluji dětem, aby se posmívaly svému spolužákovi jenom proto, že mu učení příliš nejde“ (z vyjádření třídní učitelky výběrové školní třídy, Základní škola Ludovíta Štúra, 18. 3. 2015).

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

Zdenko: „30.“

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

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

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

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

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

¹⁷ Lucie Jarkovská a Jana Obrovská (2015: 19) vymezují etnicitu jako „vztahovou kategorii, kterou aktéři tematizují, „dělají“ a k níž se vztahují v rámci každodenních školních interakcí.“

a první skupiny. V chlapecké skupině se nadále udržovaly běžné sympatie a antipatie (fyzická vzdálenost mezi Zdenkem a spolužáky zůstávala větší než mezi všemi ostatními spolužáky). Mezi oběma skupinami se nacházela viditelná genderová linie, která byla v průběhu společné tělesné výchovy málokdy překračována.

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

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

„OUTSIDEŘI Z 3. B“ A NADÁVKA „TY SI AKO Z DUNAJSKEJ“

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

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

ze čtyři žáci z 3. B jsou bez jakékoliv diagnózy. Jedná se o disproporci, která způsobuje neobvykle zvýšenou pracovní zátěž pro učitele školních tříd, kde se vzdělávají žáci, kteří jsou označováni jako žáci méně nadaní.

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

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

Vratko šel o velké přestávce do školního bufetu pro čtyři sáčky čerstvých sušenek. Každý sáček přitom obsahoval několik tyčinek, které Vratko začal po návratu do učebny nabízet svým spolužákům. Pár dětí si vzalo tyčinku a poděkovalo. Jenže Vratko po chvíli začal znovu obcházet své spolužáky a začal po nich vyžadovat jedno euro za každou snědenou tyčinku. Koupil sušenky za čtyři eura a po dětech chtěl dohromady více jak osm euro. Skvělý nápad, jak rozmnožit své peníze, uvažoval asi Vratko. Jenže nepředpokládal, že u spolužáků a třídní učitelky narazí na odpor. Spolužáci mu nechtěli dát žádné peníze. „Ty jsi mi to nabízel! Kdybych věděla, že za to budeš chtít zaplatit, tak bych si od tebe nic nevzala“ (z vyjádření spolužačky). Jiný spolužák se na Vratka obořil slovy: „Děláš si srandu? Ty jsi už jako z Dunajského!“ Vratkovi se reakce spolužáků nelíbily. Začal se proto vztekat a dál si trval na svém, že chce jedno euro od každého, kdo si vzal sušenku. Rozběhl se za třídní učitelkou a začal si stěžovat. Na to mu třídní učitelka odpověděla následovně: „Vratko, když někomu něco nabízíš, tak po nich nemůžeš chtít peníze. Kdybys jim dal celý balíček, tak možná, ... dejme tomu. Ale ne za jednu sušenku. Chápeš? Oni si mysleli, že jsi hodný chlapec a že se s nimi podělíš, protože to jsou tvoji spolužáci“ (třídní učitelka 3. B). Vratko dál protestoval, nakonec se urazil a našťvaný si šel sednout do své lavice.¹⁸

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

Výzkum v Základní škole Ľudovíta Štúra ukázal, že dochází k přenosu negativních

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

nálad zaměřených proti Romům ze společnosti do základní školy. Školní třídu 3. B navštěvuje již zmíněná romská dívka Rebeka, která je také spojována se sociokulturními obrazy Romů z Dunajské ulice, aniž by v této ulici se svými rodiči bydlela. Rebeka je vyloučená z kolektivu a v lavici sedí sama. Učitelka se pokusila Rebece posadit k neromské spolužačce Dáše, ale narazila na odpor Dášinih rodičů. Matka neromské dívky napsala třídní učitelce dopis, ve kterém jasně sdělila, že si v žádném případě nepřeje, aby její dcera seděla s romskou dívkou. Jako důvod uvedla podezření, že má romská dívka vši a nechce, aby je Dáša od ní chytila. Třídní učitelka věděla, že vši jsou jen pouhou zámkou. Rebeka je čistotná a nikdy žádné vši neměla. Jediný důvod, proč rodiče Dáši trvali na tom, aby jejich dcera neseděla s Rebece v jedné lavici, byl ten, že Rebeka je Romka.

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

ZÁVĚR

Základní škola Ludovíta Štúra se chová podobně jako Maxwellův démon, popsaný Bourdieu (1998). Na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny účelově rozděluje žáky do tříd podle jejich schopností, posouvá startovní čáru a pomáhá spoluvytvářet nejenom dvě odlišné vzdělávací dráhy, ale také dvě kategorie žáků: žák z výběrové třídy a „outsider“. Základní škola v tomto případě představuje příklad selektivního vzdělávání. Tato selekce uvnitř základní školy je podle mého názoru nespravedlivá – základní škola neumožňuje všem žákům čerpat zkušenosti ze soužití v heterogenní vrstevnické skupině.¹⁹ Navíc je nerovnoměrná, a to nejenom z hlediska školní úspěšnosti, ale i podél genderových, etnických a sociálně třídních linií. Selekcce navíc způsobuje neobvykle zvýšenou zátěž pro tu část učitelů, kteří vyučují třídy „outsiderů“. Z hlediska sociality a školní úspěšnosti lze vést polemiku o tom, zda homogenní skupiny žáků dokážeme vzdělávat ku prospěchu všech žáků.²⁰

Výzkum v Základní škole Ludovíta Štúra dokládá jednak to, že vztah k Romům je částečně zprostředkovan i utvářen pomocí sociokulturních a ideologicky zatížených obrazů z Dunajské ulice, a jednak to, že začleňování romských žáků je prostorově a kontextuálně omezené a má tak své hranice. Romská žačka z 3. B je sociálně vyčleněna v prostorách školní třídy a školy, zatímco romský žák z 3. A je vylučován pouze ve společných prostorách školní budovy (vestibul, chodby, jídelna), nikoliv ve své školní třídě. Myslím si, že v obou uvedených případech platí to, co zdůrazňuje Jarkovská (2015): „Na jedné straně každé dítě oplývá jedinečnou individualitou, na straně druhé však žije v sociálních strukturách, od nichž se nemůže odpoutat vlastním

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

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

úsilím nebo na základě rozhodnutí svého či rozhodnutí někoho jiného“ (Jarkovská, 2015: 226).

Ve svém článku jsem se nezabýval otázkou původu rodin dětí ve třídě úspěšných a neúspěšných, ale zaměřoval jsem se na etnicitu. Tu vidím jako situovanou a znovu reprodukovanou v rámci lokální společnosti, v níž je zasazena i sledovaná škola. Proto se nezabývám diskusí o tom, kdo je a není Rom, protože romství je komunikováno v rámci interakcí v lokální společnosti i škole. Snažím se tím ukázat, že marginalizace může mít mnoho zdrojů, které jsou právě dány mnohovrstevnatostí kontextů, do nichž se dítě dostává, a etnicita (resp. sociokulturní obraz určité skupiny) je jen jeden parametr.²¹

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

BIBLIOGRAFIE

- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Barker, Chr. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. 4th ed. Lanham, MD: Alta Mira.
- Bourdieu, P. (1985). *The Forms of Capital*. In: J. E. Richardson (Ed.) (1986). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, s. 46–58. Dostupné na adrese <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf> [cit. 2017-02-16].
- Bourdieu, P. (1997). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press. Published originally as *La nobles d'état: Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Raisons pratiques: sur la théorie de l'action. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Translated from the French by Richard Nice; with a foreword by Tom Bottomore. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: Students and their culture*. Chicago: The University of Chicago Press. Published originally as *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964.
- Česká školní inspekce. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v ČR: situace a doporučení*. Dostupný v elektronické knihovně NRVD. M.
- Dvořák, D. [et al.]. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Howard, S. B. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Hroch, M. (Ed.) (2003). *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. [z anglických, francouzských, německých a polských originálů přeložili Alena Bakešová [et al.]. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: ethnolinguistic essays*. Center for Applied Linguistics. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Jarkovská, L. [et al.] (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Jarkovská, L., Obrovská, J. (2015). Teoretický a metodologický rámec studia etnicity ve školním prostředí. In: L. Jarkovská [et al.]. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking ethnicity: Ar-*

21 Z hlediska tématu etnicity doporučuji čtenáři text od Obrovské (2016), která se detailněji věnuje analýzám komunikace aktérů a zachycuje, jak se etnicita projevuje v životě školní třídy, v jakých formách, kontextech a situacích je zvýznamňována a jaké dopady to má na fungování třídního kolektivu. Text Obrovské je mi osobně velmi blízký, protože autorka přistupuje k tématu velmi podobně a navíc se s ní shodují v názoru, že interetnické vztahy a významy připisované etnicitě v každodenním životě školních tříd nejsou dostatečně prozkoumány a reflektovány (viz Obrovská, 2016: 54).

- guments and Explorations. SAGE Publications Ltd.
- Johnson, H. B. (2001). From the Chicago School to the New Sociology of Children: The Sociology of Children and Childhood in the United States, 1920 – 1999. In: S. L. Hofferth, T. J. Owens (Eds.), *Advances in Life Course Research, vol. 6, Children at the Millenium: Where Have We Come From, Where Are We Going?*, JAI Press, s. 53–93.
- Kaščák, O., Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lábusová, A., Nikolai, T., Pekárková, S., Rendl, M. (2010). *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Levinson, B. A., Pollock, M. (2011). *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha Academia.
- Matějů, P., Straková, J. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia.
- Mead, M. (1972). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill.
- Obrovská, J. (2016). „Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v segregované školní třídě.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 52(1), 53–78.
- Renan, E. (1882). „*Qu'est-ce qu'une nation?*“ Conférence prononcée à la Sorbonne.
- Růžička, M., Vašát, P. (2011). Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus. *ANTROPOWEBZIN 2/2011*. Dostupné na adrese <http://www.antropoweb.cz/media/document/ruzicka-vasat-2-2011.pdf> [cit. 2017-02-16].
- Spindler, G. D. (1974). *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. D. (1963). *Education and culture: anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. D. (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: a Spindler anthology*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stöckelová, T., Ghosh, Y. A. (Eds.) (2013). *Etnografie: improvizace v teorii a terénní praxi*. Vyd. 1. Praha Sociologické nakladatelství (SLON).
- Šojdřová, M., Bařinková, Z., Borkovcová, I., Dlouhý, R. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Česká školní inspekce. Publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Kompetence III spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.
- Taylor, Ch. [et al.]. (2004). *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. 2. vyd., Praha: Epocha: Filozofický ústav AV ČR.
- Vorlíček, R. (2016). „Vy jste dole, my nahoře“: Sociální a etnické hranice v základní škole. *Lidé města*, 18(3), 441–462.
- Wacquant, L. (2002). *Pierre Bourdieu*. Biograf (27): 46 odst. Přeloženo z originálu: Wacquant, L. (1998): Pierre Bourdieu, In: R. Stones (Ed.), *Key sociological thinkers*. London: Macmillan Press, s. 215–229. Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v2707> [cit. 2015-10-26].

O AUTOROVI

RADEK VORLÍČEK (*1988) – absolvent magisterských oborů Sociální antropologie a Specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. V současné době student doktorského studijního programu Obecná antropologie – Integrální studium člověka na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy 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.