

ROMSKÝ ŽÁK V PRESTIŽNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE¹

Základní škola Rettigové

Tato škola se nachází v Trnovníku ve východních Čechách. Navštěvuje ji téměř 700 žáků. V obecném povědomí je považována za jednu z nejprestižnějších škol ve městě a mezi rodiči je o ni obrovský zájem. Její prestiž spočívá v tom, že dokáže dobře připravit žáky na jejich další vzdělávací dráhu. Z dostupných informací vyplývá, že 44 % žáků z devátého ročníku směřuje na gymnázium, 36 % na střední školy, 14 % na učňovské obory a 4 % skončí se základním vzděláním. Škola je také sportovně profilovaná a dosahuje vynikajících úspěchů, a to až na celostátní úrovni. Navíc je i bezbariérová a má velmi dobré podmínky pro vzdělávání zdravotně postižených.²

Výzkum v této škole byl svým způsobem ojedinělý. Probíhal proto, že jsem chtěl nastínit situaci romského žáka Aleše, který dlouhá léta žil se svojí rodinou v sociálně vyloučené lokalitě v Trnovníku. Aleš ve vyloučené lokalitě pravidelně navštěvoval *Občanské sdružení Azalka*, kde jsme se poznali.³ Jako dobrovolník,

¹ Tato kapitola je částečně založena na mojí disertační práci a dvou článcích, které vyšly v časopise *Komenský* a v časopise *Lidé města* [191].

² Podle ředitelky školu navštěvuje velká část dětí z bohatých rodin.

³ *Občanské sdružení Azalka* podrobněji popisují ve svém článku nazvaném „Doučování Romů v neziskové organizaci“ [192].

stážista a lektor vzdělávacích a volnočasových aktivit jsem dva roky působil v tomto občasném sdružení a Aleše jsem považoval za jednoho z neaktivnějších a nejbystřejších žáků, které jsem doučoval. Zprvu se do školy těšil a jeho vnitřní motivace k učení byla vysoká. S lektory se doučoval dvakrát až třikrát týdně. Na doučování chodil dobrovolně. Nikdo ho nemusel přemlouvat ani nutit. Uvědomoval si, že doučování má smysl.⁴

Aleš se v sociálně vyloučené lokalitě dostával do specifických situací, které měly vliv na jeho vzdělávací dráhu. Často se setkával s rasismem a v různých situacích se dostával do méněcenného postavení. Podobně jako jiné romské děti na sebe vztahoval stereotypy a předsudky většinové společnosti, které se spolupodílely na formování jeho dětské identity.⁵

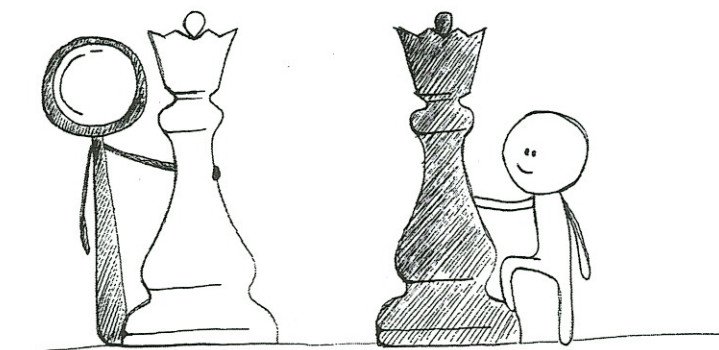
V rámci volnočasových aktivit jsem s ním často hrál deskovou hru dámu. Většinou jsem vždy všechno připravil. Donesl jsem hru ze skříně, položil hrací desku na stůl a rozmístil hrací kameny.

⁴ Domnívám se, že doučování mělo pozitivní dopad na Alešovy školní výsledky.

⁵ Identitární proces bývá u některých romských žáků komplikovaný. Do jisté míry se zde mnohdy střetává identitární imaginace českého nacionalismu, šířeného školským vzdělávacím systémem, a imaginace romského nacionalismu, šířeného a podporovaného některými neziskovými organizacemi. Vzpomínám si, jak jednou za mnou přišel romský chlapec s prosbou, zda bych mu pomohl s dějepisem. Samozřejmě jsem souhlasil. Chlapec vytáhnul ze svého baťohu učebnici dějepisu, ze které jsme si začali společně číst. Dostali jsme se k české historii a začali o ní diskutovat. Chlapec se po chvíli zatvářil zmateně. Zeptal jsem se ho, zda mu je něco nejasné. Uvědomoval jsem si, že naše diskuze byla trochu kostrbatá, nesouvislá a že se v ní pravděpodobně někde ztratil. On mě ale místo toho překvapil svojí odpovědí. Řekl mi, že tahle historie se ho netýká, protože jeho předci pocházejí z Indie. Tuto informaci se doslechl z nízkopražského klubu, kde se některé děti dobrovolně učily romská slovíčka a seznamovaly se s informacemi o historii Romů. Tento příklad naznačuje, že u českého nacionalismu bychom mohli polemizovat o tom, nakolik jsou romské děti vylučovány diskurssem učební látky a školními osnovami, zatímco u romského nacionalismu, zda neznepřehledňuje cestu k občanskému češství [193].

Obr. :

Před
mi o
bílé f
zaraz
situa
ztotc
nám
pova
auto:
s tír
figur
V
více
školo
vuje
k uč
školo
pora
gent
hlav
jino



Obr. 23: Dáma

Před začátkem hry jsem se Aleše zeptal, jakou chce barvu. On mi odpověděl, že chce černé, protože je černý. Já jsem si měl vzít bílé figurky, protože jsem podle jeho názoru bílý. Poprvé jsem se zarazil a jeho rozhodnutí mi přišlo až komické. Ovšem uvedená situace se častokrát opakovala. Tehdy jsem si uvědomil, že se ztotožňuje s figurkami, které metaforicky přenáší na vztah mezi námi dvěma. Vnímá pomyslný černobílý kontrast – sám sebe považuje za černého a mě za bílého. Tuto sociální strukturu potom automaticky přenáší na okolní svět. V našem případě na hru, která s tím logicky nesouvisí, protože ani já a ani on se nepodobáme figurkám v dámě – viz obrázek 23.

V nízkoprahovém klubu jsem později skončil a Aleše jsem více než tři roky neviděl. Potkali jsme se znovu až v Základní škole Rettigové. Podle učitelů se Aleš vůbec nesnaží. Nepřipravuje se na výuku. Neplní domácí úkoly. Jeho vnitřní motivace k učení je slabá. Rodiče chtěli, aby Aleš přestoupil do speciální školy, kam chodí jeho starší bratr. Pedagogicko-psychologická poradna přeřazení nedoporučila, protože Aleš dopadl v inteligentních testech velice dobře. Prozatím zůstává v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Jeho rodiče mu nicméně hledají jinou základní školu.

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

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

Aleš se mi svěřil, že mu bylo moc líto, co se stalo. Celá situace ho velmi mrzela. Bylo evidentní, že spolužáka praštit nechtěl. Jenom už prostě neustál urážky, kterými musel procházet téměř každý den. Také mi prozradil, že mívá sociální konflikty hlavně s dvěma spolužáky.

„Nevycházím hlavně s dvouma klukama, kteří se mi vždycky jenom posmívají, mají hnusný kecý a tak. Třeba já mu řeknu, ať mě neprovokuje, a on říká, ty provokuješ, nevíš si mě. On vždycky jde, posmívá se mi a tak“ (rozhovor s Alešem v době, kdy navštěvoval třetí třídu, 26. května 2012).

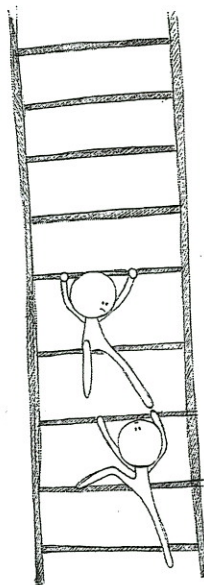
Před pár lety jsem nedokázal komplexně posoudit pozici Aleše v základní škole. Neznal jsem pohled učitelky a spolužáků. V minulosti jsem nerealizoval žádný výzkum v jeho škole. Možnost se mi naskytla až po třech letech od doby, co jsem s Alešem uskutečnil výše uvedený rozhovor.

1. Postavení romského žáka v šesté třídě

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

Mezi šestnácti chlapci je také Kristián, který má hyperaktivitu s poruchou pozornosti (ADHD) a další diagnózy. Věnuje se mu asistent pedagoga, má individuální vzdělávací plán a je integrován do školní třídy. Kristián odmlouvá učitelům. Často vyrušuje. Je drzý, vulgární a občas píská a hlasitě křičí. Na prvním vzdělávacím stupni často vykřikoval protiromská hesla typu: „Romové jsou nuly“. Podle jeho třídní učitelky z prvního stupně měl protiromské nadávky převzaté od rodičů, kteří v tomto směru byli dost radikální. Kristiánův otec měl v mládí blízko k fašistickým hnutím. Z jednoho z možných úhlů pohledu lze Kristiánovo jednání interpretovat jako jeho střet s Alešem o to, kdo bude zastávat nejnižší místo v sociální stratifikaci školní třídy. Kristián

⁶ Obecně lze říci, že opakování ročníku je pro společnost prokazatelně nevýhodné jak ze sociálního, tak z ekonomického hlediska. Je to jeden z faktorů, který přispívá k nestabilitě a který narušuje soudržnost české společnosti. Opakování ročníku znamená, že žák vyjde základní školu bez řádného ukončení základního vzdělání a jeho šance na pokračování ve studiu jsou díky tomu výrazně menší. Stejně tak pracovní trh je těmto lidem v podstatě uzavřen. Výzkumy potvrzují, že osoby bez řádně ukončeného základního vzdělání mají jen omezené výhledy na slušné zaměstnání. Většinou hledají práci jen velmi obtížně a obvykle končí na sociálních dávkách.



Obr. 24: Hierarchický žebříček

svým jednáním poštvává spolužáky proti Alešovi a tím se snaží dostat v hierarchickém žebříčku před Aleše (viz obrázek 24).

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

Matematika

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

Aleš: „Co si tam máme napsat?“

Kristián: „Že je Aleš imbecil.“ (smích)

Učitelka: „Kristiáne, buď ticho a sedni si pořádně!“

Aleš: „Omlátím o tebe lavici.“

Učitelka: „Nebud' drzý Aleši a zapiš si do sešitu zadání na straně 48, cvičení tři“ (záznam z pozorování, šestá třída, matematika, Základní škola Rettigové, 5. 5. 2015).

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

Aleš: „Viktore, máš gumu?“

Viktor: „Mám.“

Aleš: „Půjčíš mi ji?“

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

Po necelých dvou minutách.

Aleš: „Hej, půjčíš mi ji prosím tě?“

(Viktor se letmo podívá do penálu.)

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

Na konci vyučovací hodiny se Viktor spletl při vypracování úkolu, sáhnul do penálu, vytáhnul gumu a gumoval si to, co nakreslil špatně (záznam z pozorování, šestá třída, matematika, Základní škola Rettigové, 5. 5. 2015).

Výtvarná výchova

Oproti jiným vyučovacím předmětům bývá výtvarná hodina uvolněnější. Toleruje se větší míra hluku. Žáci si mohou povídat, občas si pustí dokonce hudbu. Nemusí striktně sedět na svých místech. Opouštějí svá místa bez dovolení, protože často chodí diskutovat s učitelkou i se svými spolužáky o kresbě. Občas chodí i pro papíry a pro vodu na umývání barev k umyvadlu. Hluk, který při

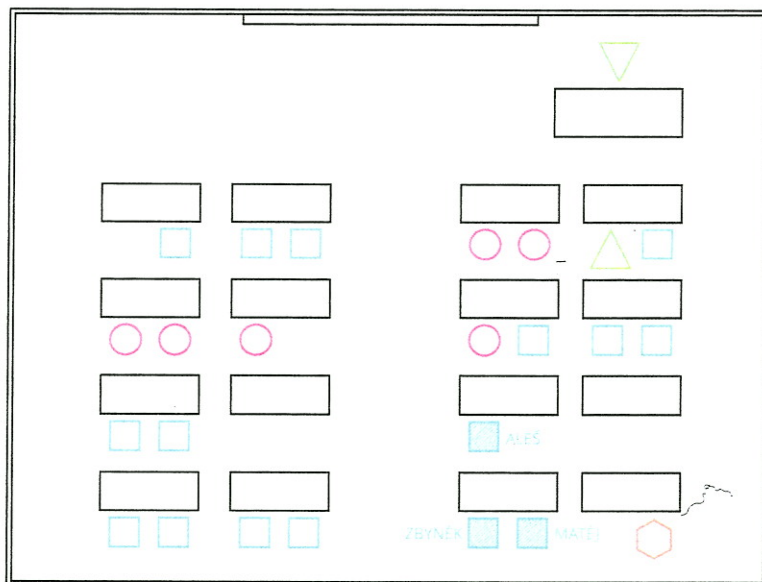


Schéma 9: Zasedací pořádek o výtvarné výchově

takovém přemístování vzniká, přehlušil i hovory, které mezi sebou žáci vedli. Proto ani učitelka nemohla slyšet diskuzi ze zadních lavic mezi Alešem a jeho dvěma spolužáky.

Během výtvarné výchovy měli žáci suplování, protože jejich učitelka byla nemocná. Žáci si mohli sednout podle svého uvážení. Aleš seděl sám ve třetí, předposlední lavici zhruba uprostřed učebny. Za ním ve čtvrté lavici seděli Zbyněk s Matějem, kteří zasypávali Aleše kritickými poznámkami (viz schéma 9). Já jsem pozoroval dění přímo z první ruky, neboť jsem seděl ob jedno volné místo vedle Matěje.

Zbyněk: „Hej Aleši, seš nějakěj špinavej, běž se umejt (smích).“

(poznámka: Aleš nebyl ušpiněný, jeho spolužáci naráželi na jeho odlišnou barvu pleti)

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

Matěj, spolužák, sedící vedle Zbyňka: „Haha (ironicky). To bylo fakt vtipný. Hele Aleši, no tak, ty seš nějaký hnědej, nezdá se ti? Běž už se konečně umejt a něco s tím prosím tě udělej. Už se na tebe nemůžeme koukat.“ (Zbyněk i Matěj se smějí)

Aleš je chvíli zticha, otočený zády ke mně. Po chvíli pravděpodobně zareagoval na urážky Zbyňka a Matěje, ale kvůli velkému hluku jsem je nebyl schopen přesně zaznamenat.

Slovní přestřelka pokračovala chvíli dál a časem přešla ze slovní roviny do roviny fyzického ubližování.

Zbyněk vstane a jde se svým obrázkem za učitelkou. Cestou uhodí Aleše do hlavy.

Aleš: „Já ti to oplatím a dám ti takovou facku, že spadneš až na zem.“

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

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

Aleš si všimá učitelka (Aleš vstal bez papíru a šel opačným směrem než k učitelce).

Učitelka: „Aleši, co to je? Běž si sednout na své místo.“ (Aleš došel k druhému žákovi, pohrozil mu, ale bouchnutí mu neoplatil)

Po zásahu učitelky nastala delší časová pauza. Zbyněk s Matějem si Aleše nevšimli. Situace se vyostřila až na konci vyučovací hodiny, kdy Zbyněk šel odevzdat svůj výtvar paní učitelce a cestou znovu praštil Aleše tužkou do hlavy (záznam z pozorování, šestá třída, výtvarná výchova, Základní škola Rettigové, 7. 5. 2015).

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

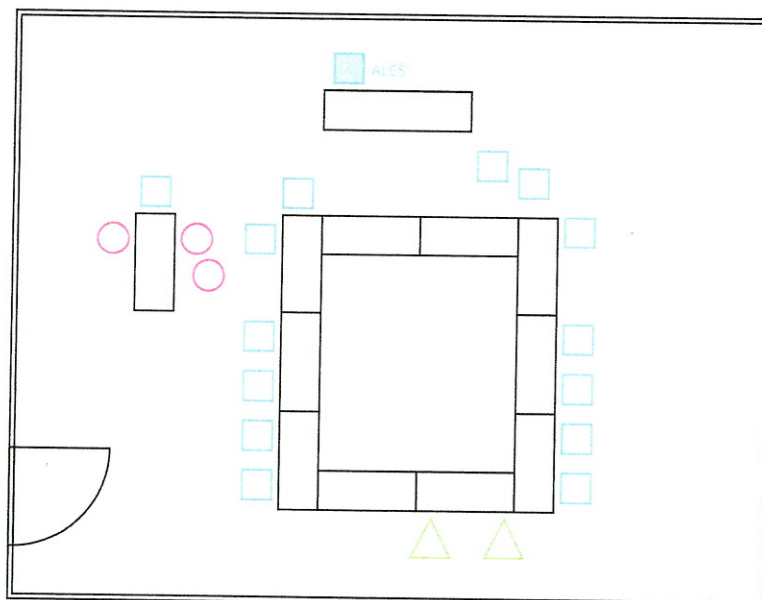


Schéma 10: Zasedací pořádek v „obýváku“

Český jazyk

Žáci se rozdělili do dvou skupin. Jedna skupina, kde byl Aleš, se přesunula na hodinu čtení do učebny zvané „obývák“. Každý žák seděl v blízkosti nějakého spolužáka. Pouze mezi Alešem a ostatními žáky byla obří fyzická vzdálenost. Byl odříznut ode všech ostatních (viz schéma 10).

Výchova ke zdraví

V předmětu výchova ke zdraví se prolínají témata z multikulturní výchovy, environmentální výchovy a výchovy demokratického občana. V jedné z vyučovacích hodin učitelka pouští žákům přes projektor video o kyberšikaně, které líčí žákům příběh z farmy, kde beran šikanuje ovci. Dva žáci, sedící v řadě u dveří, se ptají učitelky,

zo
sc
su
je
Ti
si.

N:
Vy
na
sej
do
nik



Sché

zda si mohou přesednout, protože špatně vidí na plátno. Učitelka souhlasí a rovněž doporučuje i Alešovi, aby si vzal svoji židličku a přesunul se na lepší místo. Aleš se snaží posunout trochu doleva, ale jeden z jeho spolužáků ucpe svojí židličkou uličku mezi lavicemi. Tím mu zablokuje manipulační prostor. Aleš chvíli váhá. Neví, kam si má sednout. Nakonec si sedá k zadní zdi, dál od všech spolužáků.

Tělesná výchova

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

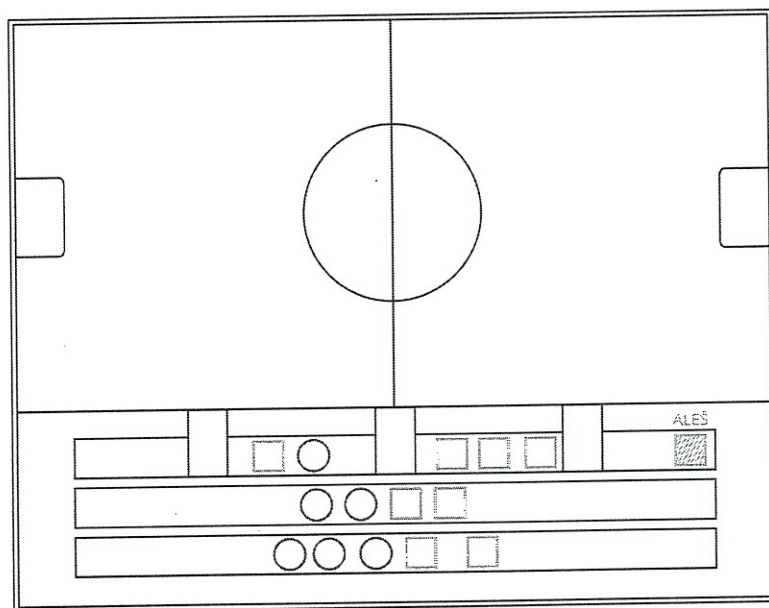


Schéma 11: Marginalizace mezi necvičícími o tělesné výchově

yl Aleš, se
každý žák
ostatními
ostatních

tikulturní
kého ob-
přes pro-
rmy, kde
i učitelky,

hrát florbal. Žáci mají vytvořit čtyři týmy. Necvičící a hráči ze dvou týmů, co nebudou hrát první zápas, si šli sednout. Aleš patřil k necvičícím, a tak se šel rovněž posadit společně s ostatními. Sedl si na první lavičku hned zkraje. Ostatní žáci se usadili dál od něho. Nikdo z nich si nesesl blíže k Alešovi (viz schéma 11). Aleš po celou vyučovací hodinu seděl sám izolovaně na lavičce a čekal na konec vyučovací hodiny, až bude moci jít domů.

2. „Klovací řád“ a analýza sociálních interakcí

V příkladech se odráží vztah spolužáků k Alešovi. Aleš zastává marginální pozici v kolektivu dětí a spolužáci implicitně umisťují Aleše vně symbolických hranic školní třídy. Sociální distance mezi Alešem a jeho spolužáky je veliká. Aleš je outsider a nemá ve třídě kamarády: „On je to srdcař, chtěl by mít kamarády, ale ti kluci si s ním sice občas povídali, prohodili s ním pár slov, ale za kamaráda ho nikdy nepovažovali“ (třídní učitelka z prvního stupně).⁷ Mezi Alešem a jeho některými spolužáky panuje antagonističtější vztah. Aleš je některými spolužáky přehlížen a ponižován. Čelí opakovaným slovním nadávkám, fyzickým útokům a narážkám na svoji údajnou etnickou odlišnost. Tato šikana způsobuje, že se Aleš v prostorách školy sociálně uzavírá, je v bezvýhodné situaci a nedokáže se ze své pozice vymanit.

Toto sociální uzavírání podle mého názoru úzce souvisí s procesem vnitřní viktimizace, která zahrnuje čtyři fáze: pocit šikanovaného, že mezi ostatní nezapadá; potřebu chránit se; sebeobviňování a rezignaci [195]. Z hlediska formování identity je podstatné, že spolužáci mu nastavují (pokřivené) zrcadlo, ve kterém vidí sám sebe. Charles Horton Cooley, jeden z představitelů symbolického interakcionismu, v roce 1902 přišel se svou teorií „looking-glass

⁷ Podle Kaleji dvě třetiny pedagogů deklarují, že žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika [194].

self“ [196]. Tento koncept je překládán jako teorie *zrcadlového Já* a sociolog Jan Keller ji vymezuje následovně: „Člověk si buduje své mínění o sobě nikoli nezávisle na druhých, nýbrž tak, že se snaží pohlížet na sebe jejich očima. Názory druhých jsou směrodatné pro budování jeho vlastní identity“ [197].⁸

Během analýzy zaznamenaných příkladů vystupovala na povrch i otázka *konformity*. Obecně lze říci, že konformita hraje podstatnou roli v sociálních vztazích mezi dětmi. „Podle získaných dat jsou třídní i širší dětské kolektivy značně odtažité a někdy i nepřátelské k jedincům, kteří vybočují z obecně sdílených norem, jež jsou inherentní vnitroskupinové konformitě“ [199]. Výzkumné šetření společnosti SCIO rovněž prokázalo, že konformita vůči skupině / školní třídě je důležitým faktorem, podle kterého si žáci vybírají kamarády [200]. Někteří romští žáci mohou vybočovat z obecně sdílených norem (záleží na kontextu a situaci). Mnohdy je na ně vyvíjen tlak, nutící je, aby se přizpůsobili normám skupiny. Někteří tlaku podléhají a stávají se členy širší sociální skupiny, jiní (i přes možnou touhu po začlenění) zůstávají z různých důvodů vyloučení.⁹

Výzkum v základní škole také ukazuje na proces utváření sociálních a statusových hierarchií v sociální interakci. Netolerance dětí k odlišnosti a esencialistické chápání etnicity tlačí Aleše na nižší pozici v kolektivu. Podle Lucie Jarkovské naráží téma odlišné etnicity na obecnější problém českého vzdělávacího systému. „Ten je připraven pracovat především s maximálně homogenní třídou, ve které jsou všechny děti schopny postupovat podobným tempem. Není potom divu, že každá odlišnost vyčnívá a kromě pedagogických problémů znamená i rizika pro soudržnost třídního kolektivu“ [201].

⁸ „Na základě toho, jaké informace o mně mi toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si tvořím svůj vlastní pohled na sebe sama“ [198].

⁹ Některé děti se snaží být konformní, ale přesto nejsou integrovány – nestávají se členy širší sociální skupiny.

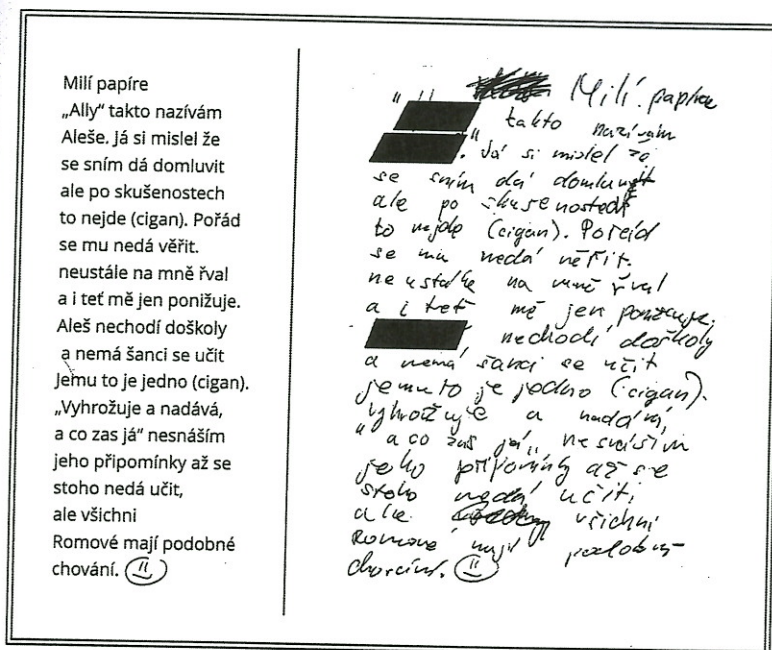
Thorleif Schjelderup-Ebbe v roce 1921 při pozorování slepic ustanovil pojem *klovací řád* (pecking order / peck order) [202]. Název pojmu je odvozen od chování slepic, kdy slepice s nejvyšším postavením smí klovat ostatní, zatímco slepice s nejnižším postavením je klována všemi ostatními. Klovací řád je definován jako sociální systém lidí, který udává, kdo je na vrcholu hierarchie, na samotném dně a kde mezi nimi se rozprostírá zbytek. Každý člen skupiny přitom ví, kdo zastává nejvyšší a kdo nejnižší pozici ve skupině. Tento systém je možné aplikovat na popisovanou základní školu. Aleš je „klován“ všemi ostatními a všichni jeho spolužáci vědí, že zastává nejnižší pozici v kolektivu. V níže popsaném slohovém cvičení, kde se žáci vyjadřovali, co si myslí o Alešovi, převažuje negativní hodnocení.

3. Pohled žáků na romského spolužáka

Společnost je zahlcena negativními stereotypy a předsudky vůči Romům. To, že část žáků z šesté třídy zná a každodenně používá tyto předsudky v konstrukci svého sociálního světa, se ukázalo během slohového cvičení, které za pomoci třídní učitelky vypracovali žáci v závěrečných dnech školního ročníku 2014/2015.

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

rování slepic
rder) [202].
s nejvyšším
jnižším po-
e definován
holu hierar-
tírá zbytek.
do nejnižší
na popisov-
ni a všichni
ivu. V níže
o si myslí



Obr. 25: „Aleš, můj spolužák“¹⁰

kde neopatrnost a necitlivost mohou vést k ohrožení určitého aktéra...“ [203].

Ve slohovém cvičení převažuje negativní hodnocení. Objevují se nejenom negativní stereotypy a předsudky vůči Romům, ale antipatie vůči Alešovi je z pohledu dětí také zakotvena v jeho vysokých absencích, povaze, schopnostech a sociálním zázemí: „zkazilo ho okolí“, „nechodí do školy“, „řve na nás“, „kouří“, „vůbec se nesnaží (je lajdák)“, „hraje si na chytrého“, „je drzý“, „nedává o hodině pozor“, „dostává pětky“. Nicméně hodnocení není úplně jednostranné a u menší části žáků zaznívají pozitiva: „umí vařit“;

¹⁰ Gramatické chyby nejsou opravovány. Úryvek je věrnou kopií. Jediná změna je v anonymizaci jména/přezdívky.

<p>můj spolužák Milí papíre. S Alešem se skoro vůbec nebavím a moc toho o něm nevím. Na Alešovy mi vadí, že když se bavíme s kamarády a něco řekneme hned to bere na sebe, a montuje se pořád do cizích rozhovorů. Přide mi že si myslí že mu tam vše patří a že tam rozkazuje. Je strašně sprostý a drzí na učitele, spolužáky a starší žáky ve škole. Do školy chodí málo občas, a chodí pozdě. Kouří o přestávkách. Beru ho jen jako spolužáka. A strašně smrdí. Jediné co je na něm dobré je že se dokáže spolužáka zastat. Nedává o hodině pozor.</p>	<p><u>můj spolužák</u> Milí papíre. S [redacted] se skoro vůbec nebavím a moc toho o něm nevím. Na [redacted] mi vadí že když se bavíme s kamarády a něco řekneme hned to bere na sebe, a montuje se pořád do cizích rozhovorů. Přide mi že si myslí že mu tam vše patří a že tam rozkazuje. Je strašně sprostý a drzí na učitele, spolužáky a starší žáky ve škole. Do školy chodí málo občas, a chodí pozdě. Kouří o přestávkách. Beru ho jen jako spolužáka. A strašně smrdí. Jediné co je na něm dobré je že se dokáže spolužáka zastat. Nedává o hodině pozor.</p>
<p>Anonym</p>	<p>Anonym</p>

Obr. 26 „Aleš, můj spolužák“

„zastane se někoho“, „je docela chytrý“, „v srdci je to hodný kluk, ale nevyjadřuje to“, „je hodnej na svoji sestřičku“, „je s ním sranda“.¹¹

4. Shrnutí

V této kapitole se snažím ukázat, jakou pozici zastává romský žák v rámci školního kolektivu. Mezi romským žákem Alešem a jeho

¹¹ Publikace *Cizinci tu nejsou cizí!(?)*: názory lounských školáků, názory dětí cizinců, pohledy pedagogů, jež je sepsána na základě výzkumu, kterého se zúčastnilo 1 120 žáků základních škol, odhalila častý výskyt negativních postojů k romské minoritě [204.]