
Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě*

JANA OBROVSKÁ**

Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Cool Kids, Rappers and Drop-Outs: The Ethnography of Ethnicity and Ethnicisation in the Desegregated Classroom

Abstract: This article focuses on the dynamics of ethnicity in the desegregated classroom. The author examines the role of ethnicity in peer culture and finds that it is usually mediated and intersects with other categories (gender, age) and social identities of students (e.g. the friend identity). She also seeks to determine in what contexts and what directions these intersections occur and what kind of integrative or exclusionary effects ethnicity has in the classroom. She argues that ethnicity primarily becomes visible during ritualised symbolic performances in which the significance of different identities is accentuated. Against the backdrop of an ethnographic description of the role of ethnicity in the classroom she analyses the position in the classroom of Roma students, whose distinctiveness can serve as a source of exclusion or a means for self-assertion. At the intersection of the low status that Roma students are given in their role as students and the high status in their role as friends, ethnicity and ethnicisations in the classroom are to be contradictory in their effects.

Keywords: ethnicity, interaction rituals, ethnography, peer relations, intersections of identities, school

Sociologický časopis / Czech Sociological Review 2016, Vol. 52, No. 1: 53–78

DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.242>

Úvod

Český vzdělávací systém je v posledních letech hojně skloňován v souvislosti se segregací romských dětí do praktických a většinově romských škol. Skutečností, že pro drtivou většinu dětí narozených v romských rodinách tuzemské školy

* Tento text vznikl s podporou Grantové agentury České republiky v rámci projektu „Vzdělávací strategie dětí migrantů a dětí z etnických menšin“ (P404/12/1478). Děkuji všem kolegyním, kolegům i anonymním recenzentům, kteří mi poskytli podnětnou zpětnou vazbu k textu.

** Veškerou korespondenci zasílejte na adresu: Mgr. Jana Obrovská, Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: obr@mail.muni.cz.

nepředstavují sociální „výtah“, ale spíše pomyslnou sociální „brzdu“,¹ která limituje jejich šance na dosažení kvalitního vzdělání, věnovalo pozornost mnoho badatelů na poli sociologie, antropologie či pedagogiky. V bohatém tematickém zaměření rostoucí řady studií v oblasti vzdělávání romských dětí ovšem chybí ty, které by reflektovaly povahu mezietnických vztahů a významy připisované etnicitě v každodenním životě školních tříd na základních školách běžného typu. Přitom detailní nahlédnutí dynamiky etnicity v etnicky různorodém prostředí školní třídy může o povaze identit, přináležení a vztahu ke vzdělávání romského žactva vypovídat více než jejich známky na vysvědčení. Jak upozorňuje i zahraniční literatura, právě každodenní vztahy mezi etnicky různorodým žactvem se nestaly předmětem velkého empirického zájmu, na rozdíl od ve vztahu k dění ve škole vnějších faktorů ve vzdělávání žáků z minoritních skupin (zejm. vliv rodinného prostředí, míra selektivity vzdělávacího systému, povaha vzdělávacích politik) [Connolly 2002] či na rozdíl od vztahů mezi etnicky minoritními žáky a pedagogy [Troyna, Hatcher 1992]. Ve snaze zacetit tuto mezeru jsem si pro svůj etnografický výzkum vybrala jako případ desegregovanou školní třídu 8. A, v níž díky iniciativě města a fungování lokální desegregační politiky zasedají do stejných lavic běžné základní školy romské děti společně s dětmi z majority. Právě tato v české kotlině ne zcela obvyklá kompozice žactva vzbudila mou pozornost.

Cílem tohoto textu je zachytit, jak se projevuje etnicita v životě třídy 8. A, v jakých formách, kontextech a situacích je zvýznamňována a jaké dopady to má na fungování třídního kolektivu. Budu se přitom zaměřovat zejména na interakce mezi žáky v časech přestávek. Zároveň budu sledovat, jak se etnicita potkává s jinými sociálními identitami přítomnými ve fyzickém i sociálním prostoru školy, jestli a jak jsou etnické významy vepsány do jiných identit a jaký dopad to má na pozici romských žáků ve třídě. Kladu si přitom následující otázky: Jaké formy komunity jsou ve třídě přítomné a jakým způsobem jsou stvrzovány? Jakou podobu má interakční řád přestávek? Jaké pozice v něm jednotliví žáci zaujímají a jaké identity zde performují? Jakým způsobem si vzájemně projevují de/respekt? A jakou roli v těchto procesech hraje etnicita?

Specificky si budu všimát způsobů, kterými je etnicita performována v rámci tzv. interakčních rituálů. Argumentuji, že jsou to interakční rituály, v nichž etnicky minoritní žáci s nízkým školním statutem (propadlíci) hledají alternativní zdroje úcty a moci, které mohou využívat ke zvyšování svého statusu ve vrsťevnických vztazích (např. být názorovým leaderem, který budí respekt, apod.). V rámci ritualizovaných událostí dochází k performování etnizovaného gende-

¹ Mám na paměti Bourdieuhu [1998] příměr školy k Maxwellovu démonovi, který roztrhává částice tak, že ty méně teplé a pomalejší posílá do nádržky, kde teplota klesá, a ty teplejší naopak tam, kde stoupá. Vzdělávací systém podobně jako Maxwellův démon reprodukuje stávající stav tím, že udržuje sociální rozestupy mezi dětmi obdařenými nesterjním objemem ekonomického a kulturního kapitálu. Příléhavější metafora se mi zde hledá jen těžko.

ru a produkování vzájemnosti a solidarity založených na sdílení subkulturních identit. Křížení etnicity a genderu ve škole ale není prosto kontradikcí a ambivalencí. V textu budu dále ukazovat, v jakých situacích a jakými způsoby je gender etnicky minoritních žáků potvrzován a oceňován jak ze strany pedagogů, tak spolužáků a kdy a jak se naopak stává zdrojem obav a konfrontací. Do analýzy také vnáším kategorii věku, která se výrazně otiskuje do vztahové dynamiky školní třídy. V závěru textu budu ilustrovat vliv diskurzu učitelů o předčasném dospívání romských žáků na příkladu romské dívky ve sledované třídě.²

Text člením do dílčích kapitol, z nichž tři mají charakter teoretický a metodologický a tři vyhrazuji pro prezentaci a interpretaci vybraných empirických situací. Abych mohla zblízka sledovat, jak se projevuje etnicita ve sledované školní třídě, koncipovala jsem první kapitolu textu jako vybidnutí k několika „vykročením“, která specifikují teoreticko-analytický rámec mého bádání. Nabízím zde pojetí interakčního řádu [Goffman 1967] jako svébytné sociality, v níž aktéři nemusí etnicitu chápat jako svoji ústřední identitu. V každodenních vztazích je etnicita zasazená do vyjadřování různých dalších sociálních identit a forem přináležení. Tato rozmanitost mě dále vedla k zaměření na procesy etnizování genderu, věku, školního statusu a dalších sociálních kategorií. Představená teoretická východiska spojuje snaha o neesenciální pojetí etnicity, jež jde ruku v ruce s odmítnutím analytického „groupismu“³ a s důrazem na každodenní vztahy a jednání. Na první kapitolu dále navazuji metodologickou kapitolou o roli etnografie při studiu každodenních mezietnických vztahů ve školním prostředí, do níž rovněž zasazuji bližší představení svého případu a použitých metod. Má zjištění vycházejí z výzkumu, který jsem začala na jaře roku 2013 v jednom menším příhraničním městě mapováním desegregované lokální vzdělávací politiky⁴ prostřednictvím rozhovorů s řediteli místních základních škol, vedením města a představiteli neziskových organizací. Etnografii lokality následovala volba školy, která koncentruje kolem 15 % romských žáků, kteří jsou vzděláváni rovnoměrně ve všech třídách školy. V této škole jsem vybrala třídu 8. A, kterou navštěvovali čtyři romští chlapci a jedna romská dívka.

Aby byl exkurz do teoretických a epistemologických souvislostí mého výzkumu kompletní, představuji v samostatné kapitole perspektivu interakčních rituálů. Interakční rituály chápu jako události, v nichž se performují různé identity, a proto se obnažují ustavené pozice v třídním kolektivu. Zaměření na ritualizo-

² Celkově nevěnuji etnicky minoritním dívkám takovou pozornost jako chlapcům s ohledem na specifické složení třídy, kterou tvořili čtyři romští chlapci a jen jedna romská dívka z celkového počtu 24 žáků. Kvůli bližšímu zachycení pozice romských dívek pokračuji ve svém výzkumu v jiné třídě v téže škole.

³ Brubaker [2004] za analytický groupismus označuje tendenci k pojmání skupiny jako základní jednotky tvořící sociální realitu a současně jako základní analytické jednotky (viz následující kapitola textu).

⁴ Město i školu, v nichž jsem výzkum realizovala, udržuji v souladu s principy publikační etiky pod rouškou anonymity. Jména všech účastníků výzkumu byla změněna.

vané vzorce jednání v životě školní třídy je proto možným způsobem zachycení vztahové struktury mezi žáky i jejich učiteli, jejich pozic v kolektivitě i kulturních poselství, kolem nichž se různé identity mohou odvíjet. Tato perspektiva odhaluje, za jakých okolností a jakými způsoby je etnicita v každodennosti školní třídy zvyznamňována.

Druhou, empirickou část textu člením do tří kapitol, které jsou založeny na popisu a analýze vybraných etnografických situací. Nejprve představuji složení a charakter třídního kolektivu, v němž můj výzkum probíhal. Dále se zaměřuji na performování etnizovaných maskulinních a subkulturních identit prostřednictvím specifických ritualizovaných aktivit („roma free style“ interakční řád, hraní fotbalu) u skupinky kamarádů tvořené zejména romskými chlapci. Dynamiku, kterou tyto činnosti ve třídě vyvolávají, zasazuji do výpovědí majoritních chlapců z ohniskových skupin, jež zachycují percepce maskulinních a sportovních identit jejich romských spolužáků. Všímám si také různých performativních technik (např. „zátylaky“), které jsou mezi chlapci během přestávek pozorovatelné. V poslední kapitole sleduji efekty předpokladů učitelů o předčasném dospívání romských žáků na jejich pozice v prostoru školních vztahů.

Od stabilních etnických identit k etnizaci každodenních vztahů

Ačkoliv je etnicita v interpretativním sociologickém paradigmatu napříč různými přístupy (interakcionismus, postmodernismus, poststrukturalismus) teoreticky rámována coby kontextuální, nestabilní a vztahová, zůstává často v akademických debatách i ve veřejném diskurzu poměrně monolitní kategorií, která je připisována zdánlivě homogenním skupinám. I když se Brubakerova kniha *Ethnicity without Groups* [2004] zařadila do kánonu klíčových textů v etnických studiích, můžeme zaznamenat časté povzdechy nad jen pomalým prosazováním výzkumného programu, který by věnoval více pozornosti roli etnicity ve vztazích a jednání namísto etnických skupin, napříč sociálními vědami [Janků 2014] a nad spíše klišovitým než analyticky produktivním zacházením s konstruovanou povahou etnických identit [Brubaker, Cooper 2000]. Tento trend je symptomatický jak pro sociologii vzdělání širěji, tak pro školní etnografii specifičtěji [Barron 2007]. Ze zavedeného chápání etnicity nevede jednoduchá ani přímočará cesta. Přesto představím určité kroky, jejichž cílem je posílit citlivost k vnímání různorodosti a rozpornosti etnicity v každodenních mezietnických situacích ve školním prostředí. Prvním z nich by mělo být potlačení představy, že etnicita je tím nejzásadnějším identifikačním znakem aktérů. Gunarataman [2003] v této souvislosti varuje před minorizačními dopady myšlenky, že etnicita či rasa jsou ústřední identitou příslušníků etnických menšin. Ačkoliv etnická úroveň identity má s ohledem na otázku položenou v úvodu textu povahu hlavního interpretačního principu mé analýzy, všímám si souběžně intervencí různých dalších identit, které mohou být samotými aktéry upřednostňovány. V empirické části textu se zaměřuji na okamžiky, v nichž etnicita byla zvyznamňována jednotlivými

aktéry (např. když romští chlapci performují etnizovanou identitu rapera; když majoritní chlapci mluví o Romech v ohniskových skupinách nebo když učitelé etnizují gender romské dívky). Ne vždy je v těchto situacích etnicita přítomná jako z perspektivy aktérů primární a stabilní sociální identita.

Druhé vykročení bude směřovat k oslabení domnělé vazby mezi strukturálně produkovanou etnickou marginalizací a prvořadostí etnicity v každodenních kontaktech. Je namístě přistupovat k mikrosociálnímu interakčnímu řádu, který je ustavován i v prostředí školní třídy, jako k analyticky svébytné rovině sociality, která je situovaná mezi sociálními strukturami a jedincem [Goffman 1967]. V této souvislosti promítá Andersson [2000] Taylorův [1994] koncept politiky uznání (*politics of recognition*)⁵ do každodenních interakčních kulturních produkcí, v nichž je etnicita jedním z mnoha mikrokulturních statusů, který může být interpretován a symbolicky vyjadřován rozličnými způsoby. Tato rozmanitost vyzývá k dalšímu potřebnému kroku na cestě k teoreticky plodnějšímu vymezení etnicity, kterým je procesuální pojetí identit. Pokud totiž není etnicita nejzásadnějším a všudypřítomným identifikačním znakem, ukazuje se, že jsou to běžné statusy (žák, kamarád, fotbalový hráč) a jim příslušející legitimita, respekt a kompetence, které jsou etnizovány či genderovány [Noble 2009]. Při následování těchto předpokladů se tak rozplývá představa koherentní etnické identity a vystupuje význam vepsání etnických významů do identit situačních (např. žák) a diskurzivních (např. lajdák) [Koole 2003] i její prolínání s dalšími kategoriálními identitami (např. gender, sociální třída). Etnicita je situačním znakem, tu sociálně významňovaným, jindy opomíjeným a nedůležitým. Situovanost etnicity ovšem nevylučuje zjiňování (*othering*) jako součást procesů etnizace, když se v určitých interakčních trajektoriích mobilizují interpretační schémata založená na připisování specifických forem ne/legitimity a ne/kompetencí určitým skupinám [srov. Brubaker, Loveman, Stamatov 2004]. Je třeba vzít v patrnost, že i když analýza vzájemně se protínajících a kontextuálně ustavovaných identit ukazuje na jejich nestálost, aktéři za určitých okolností v mezietnických prostředích pracují na zachování zdání stability etnicit nebo používají homogenizující etnické reprezentace.

Zájem o specifické protínání identit orientuje mé třetí vykročení, jehož prostřednictvím se inspiřuji v intersekčním přístupu. Analýza intersekce je založena na věnování pozornosti způsobům, kterými se etnicky podmíněné nerovnosti a hrozby exkluze potkávají a násobí podél dalších os nerovností – zejména těch genderových a třídních. Gregoriou [2013] chápe interkulturní interakce ve škole jako dějiště intersekcionality a vybízí k pojetí genderových praktik jako sym-

⁵ Taylor [1994] argumentuje, že nedostatek politického uznání etnokulturního statusu menšin představuje zásadní problém pro jejich postavení ve společnosti. Andersson [2000] naopak ukazuje na příkladech ze života mladých migrantů, že orientace na situační identity a jejich legitimitu je často daleko zásadnější pro jejich práci na identitě než uznání a potvrzování jejich etnicity okolím.

bolických znaků etnicity. Interseksionalita tedy otevírá prostor k analýze vzájemně se konstituujícího vztahu mezi různými identitami a role těchto identit v procesech inkluze a exkluze. V mém výzkumu se mi postupně rozkrývala dynamika mezi etnicitou a genderem, které bylo v některých momentech jen stěží možné od sebe analyticky oddělit. Právě proto jim věnuji ve svém výzkumu větší pozornost než sociální třídě (třetímu tradičnímu pilíři interseksionální analýzy [viz Kolářová 2008]), která do každodenního života tříd, v nichž jsem svůj výzkum realizovala, intervenovala přes rodinné zázemí žáků, jehož studiu jsem se z důvodu bohaté české akademické produkce na tomto poli nevěnovala [např. Bittnerová, Doubek, Levínská 2011]. Žáci nepochybně měli senzory na rozpoznání sociálního statusu rodin svých spolužáků a v některých případech majoritní žáci používali asociaci mezi romstvím a chudobou či „sockovstvím“. Do své materiální schránky, tj. oblékání, vzhledu a image, ovšem mnozí romští žáci investovali více času i zdrojů než jejich majoritní spolužáci. Socioekonomické rozdíly tak byly patrné zejména v rovině investic rodin do vzdělávacího procesu a aspirací se vzděláváním spojovaných, kterým se ovšem věnovalo dostatek pozornosti jinde [Marada et al. 2010; GAC 2009]. Ve svém výzkumu tudíž nepracuji s interseksionální perspektivou v její plné šíři.

Z kroků, které jsem dosud podnikla, mohu začít těžit následovně: vyvaruji se rozšířeným, ale zavádějícím interpretacím pozice minoritních žáků coby „v zajetí mezi dvěma světy“ [Gordon, Holland, Lahelma 2007; Nayak 2006], zpravidla tradičním světem rodiny a moderním světem školy, kulturně deficitním vysvětlením⁶ či představě žáků z etnických minorit jako pasivních obětí opresivních struktur. Tato vysvětlení v sobě (v různé intenzitě) skrývají pasti fixování, znehybňování, sjednocování, a tudíž esencionalizování etnicity a substancializování etnických skupin. Tím zastírají dynamickou a vynořující se (*emergent*) povahu etnických významů [O’Conner, Lewis, Mueller 2007], aktérství (*agency*) minoritní mládeže, stejně jako difference pozorovatelné nejen mezi jednotlivými sociálními identitami, ale i v rámci těchto identit.

K metodě: etnografická reflexe každodennosti ve školní třídě

Epistemologická východiska prezentovaná v předchozí kapitole nacházejí svůj odraz v metodologickém přístupu, v němž ukotvují tento výzkum. Tím je interakcionistická tradice školní etnografie, která se zaměřuje na procesy produkování a konstruování sociálních identit, statusů a symbolických řádů ve školním prostředí [Hammersley, Woods 1984]. Interpretativní interakcionistická etnogra-

⁶ Tyto přístupy obvykle považují školní neúspěch etnických minoritních žáků za důsledek jejich kultury. Pokud je tato patologizována, chápe Mac an Ghail [1993] zdůrazňování odlišností ve výzkumu etnických různorodých škol jako novou formu kulturního rasismu, která se opírá o neproblematizované pojetí dominantního chápání minoritních žáků jako problémových.

fie se vyznačuje situovanou ekologií školní třídy s důrazem na různé kulturní zdroje vstupující do sociálních interakcí. Právě proto vstřebává podněty i z jiných etnografických přístupů, např. zaměření britských kulturních studií na žakovské kultury a subkultury [Gordon, Holland, Lahelma 2007]. Právě tento metodologický rámec umožňuje nahlížet mezietnické vztahy v mikrosociologickém detailu a je tak kompatibilní jak s epistemologickými důrazy představenými v předchozí kapitole (zejm. s pojetím etnicity jako kontextuálně proměnlivé, performované a ustavované kategorie), tak s teoretickými přístupy, jež prezentují v kapitole následující (perspektiva interakčních rituálů, goffmanovský interakcionismus atd.). Své interpretace a zjištění kontrastují s poznatky z výzkumů v oblasti školní etnografie etnické diverzity a jinakosti, které ač mnohdy zasazeny do odlišných paradigmatických souřadnic (zejména do od sedmdesátých let na poli sociologie vzdělávání dominujících teorií kulturní a sociální reprodukce) mohou přispět k diskusi mých vlastních předpokladů i zjištění. Sílu zvoleného metodologického přístupu spatřuji zejména v zaměření na každodennost. Je to totiž každodennost, v níž se nejplastičtěji projevují rozmanité významy a interpretační schémata, která jsou s etnicitou spojována a proměňována vzhledem ke konkrétním situacím a vztahovým formacím. Řečeno s Brubakerem [2004] hrozbe reifikace (neboli zvěčnění) skupinového základu identit můžeme efektivně čelit s pomocí mikrointerakcionistických přístupů a etnografických metod.

Při studiu performování etnizovaných identit je vhodné využít rozmanitosti, kterou etnografie badateli nabízí. Etnografické pozorování tvořilo základní vrstvu, od níž se odvíjela má pozice i vztahy ve zkoumaném poli. V jeho průběhu jsem se nesoustředila jen na řečené/slyšené, ale rovněž na tělesné, emoční a prostorové aspekty vztahů a školního dění. Analýza performativního ustavování identit by měla být citlivá k pozicím, tělesným výměnám, pohybům, atmosféře či podobám vzezření. Pozice dětí v třídním kolektivu mohou být zviditelněny skrze stylizovaná gesta, způsob přípravy scény [Wulf 2010], míru iniciativy i pasivity.

V období mezi zářím 2013 a červnem 2014 jsem ve třídě 8. A strávila přibližně 90 vyučovacích hodin nezúčastněným pozorováním a odpovídající počet přestávek, kterých jsem se snažila maximálně využít pro pobyt ve třídě. Pozorování protkaná řadou neformálních rozhovorů jak s žáky v průběhu přestávek, tak s pedagogy a ředitelem doplnily ohniskové skupiny s žáky, individuální rozhovory s pedagogy (vedení školy, romská asistentka, třídní učitelky, učitelé jednotlivých předmětů, preventistka školy, výchovná poradkyně) a sociometrická analýza třídních vztahů. Ve třídě jsem rovněž organizovala multikulturní workshop s tematikou předsudků, jehož aktivity jsem s pomocí zkušených lektorek plánovala tak, abych mohla využít výstupy, ale i pozorování průběhu jednotlivých aktivit k analýze identit a sebepojetí žáků. V průběhu výzkumu jsem považovala za vhodné rozšířit repertoár zavedených etnografických metod o techniky nabízející vyšší míru participativity účastníkům výzkumu (např. multikulturní workshop, ohniskové skupiny). V rámci těchto aktivit mají žáci větší kontrolu nad děním a mohou výrazněji ovlivňovat jejich průběh než např. v případě indi-

viduálních rozhovorů [Hennessy, Heary 2005]. Situace, v nichž jsou žáci obdařeni vyšší mírou iniciativy, je zpravidla baví, protože pro ně představují přerušení rutiny každodenní výuky, dávají jim prostor pro sebevyjádření a sebereflexi. Důraz na pozorování každodennosti proto kombinuji s nastolováním určitých každodennost narušujících výzkumných situací s cílem rozmělnit existující asymetrie mezi mnou jako výzkumníci a žáky. Užití participativnějších metod děti vytrhává z pozice pasivních objektů vědy a dohledu dospělých autorit. Tento důraz je charakteristický pro celé etnografické paradigma, které usiluje o porozumění zkušenosti výzkumníka i zkoumaných, které je v zásadě dialogické a hermeneutické.

Kombinace různých druhů pozorování s dalšími etnografickými metodami představuje rovněž výhodu v podobě triangulace dat, tedy zajištění validity zjištění skrze použití různých způsobů technik jejich sběru. Při interpretování pozorovaných etnografických situací mi často pomohly výpovědi a situace, které měly svůj původ v jiných datových zdrojích v jiných časech. Tento proces založený na kontrastování různých datových zdrojů vedl k promýšlení alternativních interpretací pozorovaných vztahových struktur a vzorců chování. Právě výzkum přátelství a vrstevnických skupin, které jsou proměnlivé, vyžaduje střídání situačních kontextů, reflexi míry přijetí a přístupu k jednotlivým skupinám ze strany výzkumnice i potřebnou dávku „boje se samozřejmostí“, např. s uplatňováním majoritní perspektivy na příslušníky minorit nebo přebíráním chlapeckého pohledu na dívky apod. [Delamont 2014]

S ohledem na omezený rozsah textu vytěžuji jen výsek z bohaté škály etnografických dat, které jsem v průběhu výzkumu získala. Podrobně se nezabývám výpověďmi učitelů z individuálních rozhovorů ani pozorováními získanými při příležitosti projektových dní (s výjimkou zmiňovaného multikulturního workshopu) či celoškolních akcí. Tento text čerpá převážně z pozorování interakcí mezi žáky ve třídě, které jsou dále kontextualizované skrze jejich výpovědi v ohniskových skupinách a skrze interakce mezi žáky a učiteli ve vyučovacích hodinách.

Jak se dělá etnicita: etnicita v ritualizovaných představeních

Pokud nahlížíme etnickou identitu jako produkovanou v interakcích, může nám vyhovovat představa etnicity jako něčeho, co děláme, spíš než něčeho, čím jsme [Nayak 2006]. V interpretativní etnografii se lze často potkat s metaforou každodenních představení, v nichž se předvádějí identity, role a různé formy přináležení. Smyslem následujících řádek bude představit koncept každodenních rituálů ve školní třídě a jeho vazbu na pojetí etnicity coby symbolicky performované. Právě v průběhu rituálů se totiž, jak tvrdím, obnažují a zesilují kulturní významy spojené s různými sociálními statusy aktérů a dochází k performování sdíleného symbolického vědění. Jsou to právě každodenní školní mikrorituály, v nichž se

odehrává práce na vytváření komunity a kde se symbolicky potvrzuje nebo vyvrací pozice jedince v určité struktuře vztahů [Quantz, O'Connor, Magolda 2011].⁷

Goffman [1967] přebírá Durkheimovo klasické pojetí rituálu coby mechanismu sdíleného emočního i kognitivního zaměření, jež produkuje solidaritu a symboly skupinového členství, a rozšiřuje jej na každodenní interakce tváří v tvář. Interakční rituály mají v jeho pojetí charakter ceremoniálních aktů, v nichž je performován respekt vůči posvátným objektům, kterými jsou v podmínkách modernity zpravidla samotní jedinci, respektive jejich sociální tváře. Rituály obvykle nemají instrumentální funkci. Slouží k potvrzení statusů, konstituování hranic, vyjádření a vytváření identit, projevování vzájemnosti, k oceňování i pokořování. Pro ritualizovaná představení je zároveň charakteristické to, že jsou někým pozorována, že jsou hrána pro publikum. V tom spočívá jejich performativní rozměr.

Ve školním prostředí se ritualizovaná setkání vyznačují jednotným kognitivním a vizuálním zaměřením pozornosti ve fyzické spolupřítomnosti, sdílenou náladou, silnými pocity solidarity vtělenými do symbolů a rostoucí emocionální energií, která může vyústit v pocity vtažení (*flow*) [Collins 2004; Turner 1991]. V případě interakcí ve školním prostředí přitom můžeme mluvit spíše o ritualizacích než rituálech, protože jejich symbolický význam je u aktérů zpravidla neuvědomovaný, skrytý. Kaščák [2010] chápe ritualizace jako symbolicky redukováné formy rituálů, které postrádají exkluzivitu „velkých“ ceremoniálních událostí a jsou charakteristické repetitivitou a formalizovaností. Ačkoliv emoční vtažení zde nebude zdaleka tak intenzivní jako v případě rockového koncertu nebo kolektivní modlitby, můžeme jej empiricky rozpoznat podle rytmického fyziologického sladení těl [Collins 2004]. Jedinci se dostávají „na společnou vlnu“, „ladí se na sebe“, což je pozorovatelné skrze jejich synchronizovanou rytmiku. Chce-li jedinec vyniknout v interakčních rituálech ve vztahových sítích, musí je co nejvíce nabít emocemi. Pokud se snaží získat reputaci a udělat dobrý dojem, musí se pokusit o viditelnou a výraznou akci, „intenzivní situační dramatizaci“, což podle Collinse [ibid.: 275] o teenagerech a příslušnících etnických minorit platí dvojnásob.

Někteří autoři se zaměřují na ritualizované formy jednání, jež se odehrávají na fyzických a symbolických prazích (v přechodech mezi prostory, sociálními statusy a skupinami) v každodennosti školního života. Göhlich a Wagner-Willi [2010] se orientují na analýzu rituálně přechodových fází, zejména na přechody z žákovské role do role kamarádské a přechody mezi různými prostory a situacemi. Výzkumníci si všímají především hraničních oblastí – přechodů z hodiny na přestávku a naopak, z prostoru třídy na chodbu, stejně jako i přechodů mezi dětstvím a teenagerstvím nebo etnickým němectvím a migrantskou identi-

⁷ Perspektivu interakčních rituálů blížeji představuji v textu „Rituály s ‚těmi druhými‘: perspektiva interakčních rituálů ve školní etnografii etnicky různorodých třídních kolektivů“ [Obrovská 2014], kde podrobně prezentuji východiska jednotlivých teorií interakčních rituálů a diskutuji jejich analytické možnosti při studiu etnicity ve školní etnografii.

tou. Zajímá je dramatická kompozice těchto přechodů, gest a pomůcek, kterých aktéři využívají. Zachycují rovněž sílu gest symbolizujících rezistenci různých dětí k dominantní struktuře školního společenství a performance subkulturní či vrstevnické struktury. Přechodové rituální fáze umožňují zachytit, jak si daný žák vzhledem ke školní komunitě stojí, jaká je jeho pozice. Zviditelňují a vytyčují se zde sociální hranice podle různých stratifikujících kategorií, jakými jsou věk, příslušnost ke konkrétní třídě nebo etnicita. Přechody mezi různými časovými a fyzickými prostory mohou poskytovat příležitosti pro ustavování prchavých liminálních okamžiků [Turner 2004], které umožňují rezistenci proti ustaveným hierarchiím.

Ve školním prostoru můžeme pozorovat dvě základní kategorie rituálů a ritualizací – jsou to ty více spontánní formy odehrávající se během přestávky v rámci vrstevnické struktury bez přítomnosti dospělých aktérů a ty, které se objevují během výuky a jsou svou povahou institucionálně formalizované, plánované a podprahově přenášejí expresivní hodnoty a školní kulturu, aniž by to bylo jejich účastníky reflektováno [Bourdieu, Passeron 1990]. Z analytického hlediska je strategické nahlížet jednání aktérů v průběhu přestávkových i výukových rituálů ve vzájemné souhře, jakkoliv je nutné pamatovat na odlišnost výukového a vrstevnického řádu, které můžeme chápat jako různé interakční řády, ale taky jako různá sociální a mocenská pole [Bourdieu 1998].⁸

Perspektiva interakčních rituálů představuje sociální já jako proměnlivý performativní produkt. Jde o „produkt výstupu, jeho výsledek, a nikoliv jeho příčinu (...) jde o dramaturgický efekt, který rozptýleně vyplývá z prezentovaného výstupu“ [Goffman 1999: 243]. Na následujících stranách se budu věnovat roli etnicity v takových představeních.

Etnicita ve vrstevnické struktuře: od propadlíků k „Roma free style“ frajerům

V etnografii etnický a jazykově různorodých populací se postupně prosazuje zaměření na významy připisované etnicitě v každodenních interakcích ve školních kolektivech [Barron 2007; Deegan 1996]. Vystupuje tu význam pojetí přátelství jako kolektivního kulturního procesu, kterému je třeba zejména v multietnickém kontextu desegregované třídy věnovat zvýšenou pozornost. Etnická identita je tu okamžikem v sociálně interakčním procesu, protože její explicitní vědomí a vyjadřování je spíše ojedinělé. Vrstevnická kultura je podobně jako oficiální kultura školní plná nejrůznějších ritualizovaných vzorců chování [Grugeron 1993]. Žáci v ní nacházejí materiální a symbolické zdroje pro konstruování identit, jejich vyjednávání a ztvárňování [Mac an Ghail 1998].

⁸ Přesto se kvůli rozsahu tohoto textu omezují především na rituály a ritualizace odehrávající se v průběhu přestávek.

Přátelské aliance a uskupení byly ve třídě, v níž jsem prováděla výzkum, strukturované zejména podle etnicity, genderu, věku, sociální třídy a školních ne/úspěchů. Rozdíly, které se do vztahové sítě třídy otiskly, nejsou přitom esenciální v tom smyslu, že by k nim žáci přirozeně tíhli. Jsou daleko více důsledkem naturalizovaných sociálních norem [Jarkovská 2013]. Na etnicitě, rase, genderu ani dětství není nic univerzálního. Podle Connollyho [2008] jde o různé sociální osy, které jsou konstruované v závislosti na čase, kontextu, politických a ekonomických silách. Pokud tedy budu zachycovat například svébytné vztahové dynamiky dívčích a chlapeckých skupin, neznamená to, že chápu genderové dělení vrstevnické kultury jako dané a neměnné. Přátelství je odrazem matice hluboce usazených odlišností, které strukturují fyzický i sociální prostor třídního kolektivu. To ale neznamená, že se tyto odlišnosti nemohou protínat a potkávat na první pohled nečekaným způsobem. Empirickou zkušenost homogenity formovanou např. i etnicitou nelze připsat na vrub jejich esenciální povaze už jenom proto, že se mění s ohledem na pozorované druhy aktivit a situací.

Brzy po svém příchodu do třídy 8. A jsem pozorovala dělení žáků do přestávkových aliancí, které se zdálo mít co dočinění s etnicitou. Třídní učitelka lokalizovala mé pozorovací stanoviště v podobě školní židle do zadního levého rohu třídy. V průběhu přestávek část žactva setrvala v bezprostředním okolí svých lavic, větší skupina tvořená majoritními žáky se koncentrovala kolem pravého rohu přední části třídy. Přesně na opačném konci třídy v blízkosti mé židle postávali u okenního topení čtyři romští chlapci s občasnou přítomností dvou majoritních chlapců a s nepravidelnými „návštěvami“ romské dívky Kláry a jejích majoritních kamarádek Zuzky a Nikoly. Nejen dílem náhody (tj. díky mému nedobrovolnému, ale jak se záhy ukázalo výhodnému usazení do tohoto centra dění),⁹ ale i díky intenzitě ritualizací přítomných v této skupině a dominantnímu postavení některých jejích členů v kontextu celého třídního kolektivu začaly v mých terénních poznámkách detaily z interakcí právě mezi těmito žáky zaplňovat výrazný prostor. Tato kumulace romských žáků v prostoru neodrážela jen vzorec slučování přítomný výhradně v kmenové třídě. Úmorné vedro, které provázelo jednu z mých týdenních terénních návštěv školy, mi v nenaplněné snaze pedagogů najít chladnější učebnu či stín v rohu školního hřiště odkrylo přetrvávání těchto kamarádství v různých prostorových kontextech školy.

Nebyla to ale jen stejnorodost daná etnicitou, která umocňovala vzájemnou sociální a fyzickou blízkost. Byla to taky intenzivní zkušenost bytí neúspěšným žákem institucionálně stvrzená společným propadnutím všech romských chlapců. Právě propadnutí, jak ještě budu ilustrovat později v tomto textu, představuje mobilizaci a akceleraci všech os odlišnosti a procesů vylučování, které se zásad-

⁹ Kvůli rozsahu textu se zde nevěnuji konzistentně etickým dilematům výzkumu, kterých přibývalo s každou mou další návštěvou třídy. Jedním z nich byla invazivní povaha mých pozorování, které jsem čelila opuštěním prostoru ve chvíli, kdy se má přítomnost zdála výrazně narušovat jindy hladký průběh rozhovorů a interakcí.

ně odrážejí ve vztahové dynamice třídy. Nízký školní profil spolu se sociálním zázemím¹⁰ působil jako tmel nejen mezi romskými chlapci, ale přibližoval k této teenagerské skupině i majoritní dívky Zuzku a Nikolu, které rovněž v minulosti propadly, a majoritního chlapce Petra, který platil za třídního šaška. Petr měl největší kázeňské problémy z celé třídy, což jsem přičítala na vrub jeho šaškovskému statusu, který se projevoval neustálou inverzí ve třídě přítomných symbolických významů a zpochybňováním ustavených hranic. Petr neiritoval pedagogy jen neustálým vyrušováním v hodinách a otevřenými rezistencemi vůči plnění svých povinností. Provokoval i tím, že svým jednáním přehrával znaky, které byly ve třídě spojovány s Romy. Takto performované romství přitom v Petrově podání působilo vulgarizovaně a spočívalo v okatém používání romského oslovení „more“ a romského etnolektu, který se místy u romských žáků objevoval, hyperbolickém imitování intonace jejich mluvy a nadměrném používání sprostých slov. Byl to taky Petr, kdo poukazoval na etnické rozdíly v rámci třídy, když vymýšlel rasistické přezdívky svým romským kamarádům (např. *negr*).

Krom Petra to byl i Leoš, kdo se kolem party převážně romských chlapců pohyboval. Zpočátku jsem nevěděla, proč Leoše, který se svým vcelku dobrým prospěchem i středostavovským rodinným zázemím patřil k průměrným žákům třídy, tato parta láká a proč se nezařadí k většině třídy, která do kontaktu s romskými chlapci příliš iniciativně nevstupuje. Postupně jsem si všímala jeho specifického zapojování do ritualizovaných aktivit. Jeho kontakty nevykazovaly znaky horečnaté snahy chlapce napodobit až triumfovat, jak bylo patrné u Petra. Leoš si svou pozici a potřebný sociální kapitál získával spíš technologickou investicí do vzájemných vztahů, protože jako jediný disponoval tabletem, který používal k pouštění hudby a videoklipů. Leoš ukazoval jak na plasticitu dělení žákovských vztahů podél etnické linie, tak na skutečnost, že interakce v převážně romské partě měly pro mnohé další žáky vysokou symbolickou hodnotu.

V mých etnografických pozorováních se jako signifikantní jevily ritualizované aktivity mezi romskými chlapci. Interakční mikrorituály tu byly často založené na subkulturním hiphopovém stylu, který nesl etnizované rysy. Sotva vyučující zmizí ze třídy po zazvonění, Filip vytahuje telefon a Marek mobilní reproduktor a pouští hlasitou hip hopovou hudbu. Spolu se svými nejoblíbenějšími free style tanečnickými Les Twins¹¹ rapují pasáže songů, tancují, ráznými gesty jako

¹⁰ Všichni tito žáci pocházejí ze sociálně slabých rodin. Rodiče většiny romských žáků nepracují. Nikol žije pouze s matkou, jejíž výchovu třídní učitelka hodnotila jako nedostatečnou („na děti nestačí“), a jako jediná majoritní žačka dochází kvůli doučování do nízkoprahového zařízení zřizovaného neziskovou organizací, kam dochází i většina jejich romských spolužáků.

¹¹ Na hudební scénu v Česku v posledních letech proniklo několik romských raperů, kteří tematizují své zkušenosti života ve vyloučených lokalitách či často prožívanou stigmatizaci. Kromě osobní výpovědi podle Radostného [2008] ale romský hip hop zejména prostřednictvím videoklipů překypujících drahými auty, oblečením a zlatými řetězy nabízí symboliku úspěchu, možnost distancovat se od statusu „socky“.

by rozřezávali rukama vzduch v pravidelném rytmu, přes rty protlačují zvukové beaty, sladně sehrávají synchronizované sety. Sounáležitost si projevují fyzicky. Dlaň dopadá na dlaň, nohy se do sebe zaplétají. Kšiltovky se v mimetickém napodobování pootáčí ve stejném úhlu. Na vteřiny tu zavládne vzrušení, vytržení z nekonečné nudy a uspávací atmosféry pětáctýřicetiminutových hodin, eskalace emocionální energie. Dílčí mikrorituály (taneční sety, způsob oblečení) se vztahují ke kulturnímu kódu, z něhož vycházející symbolické významy spojené s různými identitami (Roma, rapera, tanečníka apod.) tito chlapci aktualizují často v životě mimo školu. Obliba tance a rapování u těchto chlapců odkazuje k tomu, co McLaren [1999] označuje jako pouliční stav (*street corner state*), tedy k interakčním vzorcům charakteristickým pro život tam venku na ulici, mimo instituci školy. V ritualizovaných situacích v průběhu přestávek se mohou objevovat kulturní znaky, jež se projevují např. ve způsobu mluvení (romští chlapci začnou používat romské oslovení *more*, které v komunikaci s učiteli a s většinou majoritních spolužáků nepoužívají), interakčním stylu (pozdravy, gesta) či ve formě kulturních inverzí. Právě díky vzájemnému posilování kontrakulturního aspektu kultury mladých, etnicky minoritních a sociálně znevýhodněných mohou nést interakční rituály rezistentní potenciál. Nejsou to jen Les Twins, kteří reprezentují žánr globalizované komerční etno worldmusic, založené na mistrovském zvládnutí free stylových tanečních postupů, ale taky slovenský rapper Rytmus a jeho skupina Kontrafakt, kteří patří k oblíbeným interpretům romských chlapců. V jejich textech a klipech je znatelné opovržení vůči gadžům,¹² identifikace s etnickými vyloučenými čtvrtěmi (např. klip k songu „Cigánský sen“ Rytmus natočil v newyorském Bronxu) a silná prezentace maskulinní identity. Během multikulturního workshopu na téma předsudků, který jsem ve třídě realizovala ve snaze zachytit představy žáků o jejich identitách, romský chlapec David zapsal do svého erbu, který měl vystihnout jeho osobu, shluk písmen JBMNT. Jak jsem později zjistila, jde o píseň Kontrafaktu, v níž se nesčetněkrát opakuje slogan „Jebem na to“. Další šifrou byla zkratka TGOD, která v písni jednoho rapera znamená „Taylor Gang Or Die“, tedy, volně přeloženo, „buď se přidej k našemu gangu, nebo umři“. Podobných symbolických odkazů, např. v podobě nápisů na rukou, na lavicích a v sešitech těchto žáků, jsem v průběhu výzkumu zaznamenala celou řadu.

Důraz na oblečení a styl u romských chlapců se často zviditelňoval v ritualizovaných přechodech na fyzických prazích, např. při vstupu z chodby do prostoru třídy. Byli to opět zejména romští chlapci a třídní šašek Petr, kdo patřili k chronickým „zapomnětlivcům“ přezůvek. Ve škole se totiž vyžadovalo, aby si žáci nenechávali přezůvky v šatnách, ale aby si je nosili každý den z domu. Filipův a Markův vstup do třídy byl charakteristický častými pozdními příchody, za což oba dva dostali v pololetí napomenutí třídní učitelky, ponožkami na nohách a dlouhým setrváváním v bundě s nášivkami a s kšiltovkami na hlavě. Při pozdních příchodech do školy se chlapci vymaňovali z disciplinace založe-

¹² Výrazem „gadžo“ označují Romové příslušníky majority.

né na působení fyzického uspořádání a architektury školy, např. vyhnutím se průchodu šatnou, která má vést k regulaci tělesných projevů [viz Kaščák 2006], čímž zesilovali liminalitu přechodů z pouličního stavu do stavu studentského. Velkou váhu prokazatelně přisuzovali stylu (např. nošení kšiltovek), který je rovněž interakčním rituálem, protože vyjadřuje skupinovou identitu. Řečeno s pomocí metafory divadla je oblečení kostýmem, v němž aktéři hrají svá představení [Quantz, O'Connor, Magolda 2011]. Nošení kšiltovek je zároveň možné chápat jako výraz ritualizované rezistence, kterou se teenageři vymezují vůči zákazu nošení pokrývek hlavy ve škole a zároveň utužují vzájemnou solidaritu. Göhlich a Wagner-Willi [2010] pozorovali, že zejména žáci, kteří se se školou příliš neidentifikují, zůstávají ve venkovním oblečení (např. v bundě či s kšiltovkou na hlavě) co nejdéle. Jakoby zde zůstávalo silnější spojení s životem mimo školu.

Fotbal byl další výrazně ritualizovanou aktivitou, která pro romské chlapce představovala prostor ke kolektivnímu sebeprojevování a prožívání radosti v tělesně synchronizovaných aktivitách. Fyzická souhra je definičním znakem sportovních her. V případě romských chlapců ale nešlo jen o výplň volného času hrou, jak jsem mohla pozorovat tu a tam u některých dívek, které ve volné nebo suplované hodině zasedaly ke kartám nebo hře „jméno, zvíře, věc“. Součástí hraní fotbalu byla performance statusu úspěšných sportovců, kteří na krátké přestávkové minuty mohou využívat třídní prostor pro své vlastní zájmy. Hra tak často nabývala pompézních a adrenalinových rozměrů a míč létal těsně nad některými hlavami přes celou třídu, aniž by však někdy někoho zasáhl. Identita fotbalistů nebyla utvářena jen skrze hraní fotbalu, kdy a kde to jen šlo (v učebně, na chodbě, na školním dvoře). Fotbal se taky stával předmětem řady rozhovorů, které zesílily se začátkem mistrovství světa, kolektivně se četl časopis Sport GÓÓÓL! a u některých kluků se na rukách objevovaly propiskou napsané a pečlivě obnovované nápisy CR7,¹³ které odkazovaly k identifikaci s velkými fotbalovými celebritami. Filip si pravidelně nosíval do třídy velkou sportovní tašku s vybavením na fotbalové tréninky, čímž demonstroval váhu, kterou přikládal své identitě sportovce. Taška s oblečením, kopačkami a deodorantem ve Filipově případě fungovala jako výrazný symbolický a biografický předmět.

Ve vybraných etnografických situacích romští chlapci performují etnizované maskulinní a subkulturní identity formou různých interakčních rituálů a ritualizací, jež jsou součástí jejich přestávkové kultury. Děje se tak v rámci free style interakčního řádu, formou hiphopového subkulturního stylu či během hraní fotbalu a prezentování identity sportovce. Dílčí prvky těchto ritualizací rovněž vystupují na povrch v přechodech mezi sociálními statusy na fyzických prazích. V těchto situacích posilují romští chlapci svou vzájemnost a upevňují pozici ve vrstevnické struktuře vztahů ve školní třídě. Častý výskyt interakčních rituálů u této skupiny žáků chápu v souvislosti s jejich slabými školními výsledky. V průsečících mezi

¹³ CR7 je přezdívka a zkratka Cristiana Ronalda, fotbalového hráče, který obléká dres španělského fotbalového mužstva Real Madrid a portugalské reprezentace.

nízkou legitimitou, kterou byli romští žáci obdařeni v rámci svých žákovských rolí, a vysokou legitimitou v rolích kamarádských, kterou si budovali zejména ve vzájemných vztazích, ale i v rámci širší třídní a školní kolektivity [srov. Russell 2011], se odkrývá ambivalentní povaha působení etnicity ve školním kolektivu. Jsou to velmi často žáci z etnicky minoritních skupin a žáci s nízkým sociálním statusem, kteří nejsou úspěšní ve školní soutěži o symbolické statky v podobě dobrých známek, a proto hledají jiné zdroje moci a úcty [Connell 1989]. Marek a Filip se v tanečních setech situovali do centra přestávkového dění, získávali si popularitu i respekt. David se skrže nápisy na rukou, kterým rozuměli jen „zasvěcení“, prezentoval jako raper. Hraním fotbalu chlapci demonstrovali své hráčské kompetence a velkou angažovanost v maskulinní sportovní kultuře. Jak budu dále ilustrovat, o co silnější postavení někteří romští chlapci mezi vrstevníky zaujímali, o to slaběji se identifikovali nebo byli identifikováni ostatními jako úspěšní žáci.

Pupenda, zátylák a reprezentanti: o průsečících genderu a etnicity v třídním kolektivu

V předchozí kapitole jsem ilustrovala, jak byla etnicita v kamarádské skupince převážně romských chlapců mediovaná skrze projevy subkulturního stylu. V následujících odstavcích ukážu, že pozice etnicky minoritních žáků je jak ve vrstevnické struktuře, tak ve výukovém řádu ambivalentní s ohledem na jejich gender, který je současně chápán jako zdroj konfrontací a problémů, zároveň je ale exotizován a jeho projevy jsou v některých situacích školního života potvrzovány a oceňovány.

Navážu zde na sportovní a raperské znaky identit romských chlapců, jejichž ritualizované představení (performance) jsem zachytila na předchozích stranách. Bylo evidentní, že sport spolu s tanečními a hudebními kompetencemi patří k těm aktivitám romského žactva, přes které se škola k romským žákům institucionálně vztahuje a často je oceňuje. To se děje jednak oficiálně, když Filip a Marek dostali v pololetí ocenění za reprezentaci školy na sportovních soutěžích nebo když se na webových stránkách školy v krátkých aktualitách zmiňují úspěchy žáků ve florbalu, fotbale či vybíjené, mezi nimiž jsou romští žáci vzhledem k jejich celkovému počtu ve škole nadreprezentováni. Děje se tak ale i v průběhu výuky, když učitel tematizuje tyto aktivity, a to i v situacích vyhrazených spíše pro témata akademická.

V dnešní hodině dějepisu se pan učitel ptá, kdo chybí. „Klára, dál Marek, ten se už připravuje na fotbal. Kdo vyhraje, Filipe?“ „Německo,“ odpovídá Filip. „A komu ty fandíš?“ „Brazílii.“ Učitel po té, co zapíše absence do třídní knihy, začne uzavírat známky, protože se blíží konec školního roku. Když dojde k Filipovi, ptá se: „Budete hrát o víkend zápas?“ „Ne, nám už skončila sezóna. Ale jeden ještě jo tak za tři týdny.“ Na řeč o známce, kterou Filip dostane na vysvědčení, už nedojde. (terénní poznámky, 12. 6. 2014)

V této promluvě učitel zvýznamňuje identitu fotbalového hráče a fanouška u Marka i Filipa. Předpokládá a priori, že fotbal je stěžejním tématem pro oba chlapce. Marek má podle něj kvůli sledování fotbalu meškat ve škole, s Filipem se pouští do krátké konverzace o fotbale v situaci, kdy s ostatními žáky diskutuje známky na pololetní vysvědčení. Upozadnění žákovské identity ve prospěch identity fotbalisty v situaci vyhrazené k pedagogickému hodnocení ukazuje na etnizovaná očekávání pedagogy vznášená k romským chlapcům. Podobným způsobem lze interpretovat i následující situaci z hodiny němčiny, v níž učitelka vyzdvihuje rap jako doménu romských chlapců, z níž vylučuje majoritního chlapce Karla.

V hodině němčiny se žáci mají naučit výslovnost německé abecedy prostřednictvím opakování písničky z nahrávky, která má rapový rytmus. Učitelka vyzývá Filipa a Marka, aby písničku ještě jednou sólo zopakovali, přičemž předpokládá, že to jsou právě oni, kdo v rapu dosahují nejvyšších kvalit. Přitom Karel se taky snaží německy rapovat, učitelka jej ale přehlíží. (terénní poznámky, 28. 1. 2014)

Za několik týdnů poté jsem byla opět v hodině němčiny svědkyní toho, jak učitelka certifikuje hudební kvality Marka, kterého si ale, jak se ukázalo, spletla s jiným romským chlapcem Jožkou z jiné třídy, který měl údajně nejkrásněji ze všech zazpívat nějakou německou píseň. V hodinách hudební výchovy jsou romští chlapci často situováni do pozice nejlepších raperů a tato identita je učitelkou upřednostňována před všemi jinými možnými statusy.

Dynamika etnizovaných předpokladů byla patrná i u majoritních chlapců, kteří v ohniskové skupině nejprve oceňují, že jejich romští spolužáci reprezentují školu ve sportech.

Výzkumnice: Mě by zajímalo, jak podle vás funguje soužití v té třídě s romskými děckama. A co na tom vnímáte jako podstatný nebo důležitý?

Jirka: Tak důležitý je to, že hodně hrajou (...) reprezentujou školu většinou. Florbal, ve fotbale a tak.

Výzkumnice: Takže to vnímáte jako...

Jirka: Jako dobré, no.

Výzkumnice: Jako dobrý. Jdou jim teda hodně tady ty sporty, jo?

Jirka: Z ulice.

Výzkumnice: Jo z ulice. Sporty z ulice. Někdo něco dalšího? Tome třeba? Co vidíš na tom podstatného? Nevíš. Dominiku?

Dominik: Tak asi že mají snahu tu školu reprezentovat. No alespoň něco, když se už nechcou učit. (ohnisková skupina 8. A, 12. 6. 2014)

Podobně jako učitelé se i chlapci v této výměně pozitivně vztahují ke kompetencím romských chlapců ve sportech. Toto pozitivní hodnocení má svůj protipól, protože je vymezováno ve vztahu k tomu, co tito chlapci údajně neumí (neučí

se). Jednoznačnému ocenění sportovních výkonů, kterých romští chlapci dosahují, ovšem brání majoritním chlapcům zejména skutečnost, že identitu sportovců chápou jako součást maskulinity, která je v jejich perspektivě výrazně spojena s fyzickou silou. A právě ta je majoritními chlapci interpretována značně ambivalentně. Později ve stejné ohniskové skupině majoritní chlapci hodnotí své romské spolužáky jako problematické a zmiňují, že je tito v minulosti fyzicky napadali.

Jirka: No tak, třída je v pohodě, ale kazí ju hodně Petr a Cigáni. (ostatní se smějí a usklíbují se: „Romové“) A jinak jako v pohodě.

Výzkumnice: Hm. No, Tome?

Tomáš: No, já si taky myslím, že náš kolektiv kazí Petr a Romové.

Výzkumnice: V čem to kazí? (...)

Tomáš: Že jako dělají bordel v těch hodinách a tak.

Výzkumnice: Jo, takže dělají bordel, jsi říkal. Nebo?

Jirka: No. Romové ani tak ne, to spíš ten Petr to kazí. Teďka, jak jste tam nebyla, tak úplně se hádal s učitelkou.

Výzkumnice: Hm. (...) Takže dělat bordel, jestli tomu dobře rozumím, je to, že se někdo dohaduje s učiteli.

(přizvukují, že ano, dál uvádějí: neumí se chovat, urážejí učitele)

Výzkumnice: Neumí se chovat ve vztahu k učitelům. Jo. A když to vezmu ve vztahu mezi váma, tak to znamená co? Jak se to projevuje? Že třeba ten Petr, nebo vy jste řekli Romové, to můžeme pak rozebrat víc, kdo to přesně je, jestli jsou to všichni Romové, nebo jen někteří. Tak co to znamená, že dělají bordel?

Tomáš: Oni nás uráží a tak.

Jirka: Šikana? Ale to už bylo kdysi. To už není teďka.

Výzkumnice: A jak to bylo teda kdysi, ta šikana? Vzpomněli byste si na něco konkrétního? Co to znamená dřív?

Jirka: Minulý rok ještě?

Výzkumnice: Minulý rok, říká teda Jirka a Dominik. A čím to bylo způsobený nebo v čem spočívala ta šikana?

Tomáš: Dělal se pupenda.

(smích)

Výzkumnice: Pupenda? Co to je?

Jirka: Odhrnou břicho a dají mincí na břicho. (ohnisková skupina 8. A, 12. 6. 2014)

Tenze vyvolané souběžným obdivem i opovržením vůči maskulinitě romských chlapců se v ohniskové skupině projevily problematizací jejich fyzické síly. Promluva ukazuje, že se performance maskulinity romských chlapců mimo situace k tomu školou vyhrazené (např. sporovní klání ve florbalu) může stát předmětem konfrontací. Majoritní chlapce láká a svádí, protože fyzická síla chlapce obdařuje značnou mírou symbolického kapitálu, cítí v ní ale i zdroj ohrožení vlastního maskulinního statusu.

Jirka vzpomíná na šikanu, jak ale vyplývá z dalšího průběhu rozhovoru, pupenda praktikoval v minulosti pouze jeden romský žák, který v loňském roce třídu opustil a na něhož vzpomínají ve velmi negativním světle i ostatní žáci. V mých pozorováních nebylo prokazatelné, že by fyzické výpady a kontakty mezi chlapci v současnosti nabývaly rozměrů šikany. Majoritní chlapci dále mluvili o „tatrancích“, „delisách“ a „borůvkách“ jako formách fyzických bojůvek, které praktikovali i mezi sebou a považovali je za zpestření přestávkových chvil. Ke konci rozhovoru zmiňovali k dobru romských chlapců, že někdy „dělají srandu“, například prostřednictvím kreslení tzv. břišáků na břišní svaly. Přesto vztahy mezi majoritními a romskými chlapci byly prostoupeny jistou rivalitou.

Ta výrazněji vykristalizovala ve chvíli, kdy jsem vedle sebe položila své postřehy z terénních deníků a ohniskových skupin. Díky triangulaci těchto různých datových zdrojů jsem hlouběji nahlédla ambivalentní povahu vztahů mezi romskými a majoritními chlapci a razanci, s níž se v ní odrážel gender. Zejména ve dnech, kdy skupinka romských chlapců byla méně početná, docházelo k častějšímu kontaktu mezi majoritními a romskými chlapci. Právě při kontaktech odehrávajících se kolem hranice dělící tyto dvě kamarádké formace byly pozorovatelné fyzické výpady, které majoritní chlapci v rozhovoru spojovali s romstvím svých spolužáků. Nebyly to ale „pupenda“ zachycená v rozhovoru, nýbrž „zátylaky“, které jsem mohla o přestávkách pozorovat. Ty spočívaly v nenápadném a rychlém přiblížení se k jedinci zezadu a rázném plesknutí dlaní za krk. Odkrývalo se mi tak dominantní postavení, na které ve vrstevnické dynamice třídních vztahů někteří romští chlapci aspirovali.¹⁴ Jak ukazují některé etnografické studie etnický smíšených kolektivů [viz Mac an Ghaill 1998; Wright et al. 1998], v případě chlapců může být nízký školní status a potenciální etnické stigma překonáváno intenzivnější prací na maskulinitě, např. ve formě sportovních výkonů či demonstrování fyzické síly.

K maskulinním identitám romských chlapců byly školou vznášeny protichůdné požadavky. Genderovaná etnicita [nebo etnizovaný gender viz Youdell 2003] se někdy stávala negativním atributem, jindy zase pozitivní interakční devizou. Fyzická síla byla oceňovaná ve vazbě na mimořádné sportovní výkony romských chlapců. Síla ale rovněž v některých kontextech, zejména ve vztazích s jejich majoritními spolužáky, budila rozpaky. Obdiv některých spolužáků

¹⁴ Je ale zároveň třeba zdůraznit, že v této skupince byla patrná interetnická variabilita. Například romský chlapec Mario nepůsobil zdaleka tolik výrazně ve vrstevnických vztazích jako Filip či Marek a rozdílně se rovněž stavěl ke svým školním povinnostem. Mario zpravidla sledoval dění v průběhu výuky a jednou jsem byla svědkyní toho, jak se nechal v hodině dějepisu vyvolat, aby si zlepšil známku. Znamku si sice nezlepšil, ale většina vyučujících k němu přistupovala jako k žákovi, který se snaží. Romští žáci v této třídě netvoří homogenní kolektivitu, prostou vnitřních diferencí. Pro detailní zachycení specifík pozic jednotlivých romských žáků ve třídním kolektivu i individuálnímu odolávání vůči tlaku požadavků zakotvených ve smyslu pro etnicitu v dominantních diskurzích [Szaló, Hamar 2005] nemám v tomto textu dostatek prostoru.

k raperským kvalitám romských chlapců (např. u Leoše) a snahy o jejich imitaci (např. u Dominika) korespondovaly s exotizací hudebních vloh, které byly patrné v učitelském diskurzu a na některých akcích školy. Některé projevy maskulinity byly ale učitelé zároveň považovány za hlavní zdroj nezájmu romských chlapců o školu a učení a jako takové patologizovány [srov. Gillborn 2008]. Učitelské výpovědi prostupoval diskurz předčasného dospívání romských žáků, který odkrýval vliv věku na konstituci školních vztahů. Jejich vzájemné působení ukáží na příkladu romské dívky Kláry.

Etnizace věku a dospívání a jejich vliv na pozici romských žáků ve škole

V předchozích kapitolách jsem prezentovala silnější performance subkulturního stylu a maskulinity u romských chlapců, které pedagogové a jejich spolužáci někdy oceňují, jindy se stávají předmětem obav a slouží i k vysvětlení slabých školních výsledků romských žáků. Když učitelé mluví o vzdělávání romských žáků, často poukazují na „jiné zájmy“ a „předčasnou vyspělost“ a chápou je jako určující z hlediska jejich vzdělávacích motivací i výsledků. Vyspělost tu přitom nemá kognitivní, ale sociální a biologickou povahu [srov. Grant 1984] a je vysvětlována zvýšeným zájmem o druhé pohlaví a navazováním romantických a intimních vztahů. V tomto bodě naváží na svůj předpoklad naznačený v kapitole o etnicitě ve vrstevnické struktuře, totiž že propadnutí výrazně formuje dynamiku vztahů ve třídním kolektivu. Právě věk se v podmínkách modernity stal dominantním principem, který organizuje (nejen) dětské životy. Ve škole jsou žáci rozděleni do věkově sourodých skupin a jsou nazíráni jako homogenní skupiny učících se. Věk je kategorií, která velmi silně hierarchizuje a stratifikuje školní vztahy jak mezi žáky a učiteli, kteří často uplatňují vývojovou perspektivu, když žáky s nedostatečnými znalostmi negativně vymezují k žákům z nižších ročníků, tak mezi žáky samotnými.

Díky tomu, že propadli, byli romští chlapci ve sledované třídě všichni v průměru o dva až tři roky starší než ostatní žáci.¹⁵ Vysoké symbolické hodnoty vyššího věku a vyspělosti (fyzická váha, výška) někteří romští chlapci používali k performování vůdčí role ve vrstevnických vztazích nebo k navazování kon-

¹⁵ Věkový rozestup mezi romskými a majoritními žáky je dán nejen propadnutím, ale rovněž odloženým nástupem do prvního ročníku, ke kterému u mnoha romských dětí dochází kvůli nenaplněným kritériím pro vstup do základní školy. Normativní předpoklady a důsledky používání konstruktu školní zralosti a na něm založené diagnostiky se staly předmětem kritiky, protože prohlubují sociální rozestupy mezi dětmi již při vstupu do základní školy [Huff, Ragl 2013]. Jak uvedl ředitel školy, v níž jsem realizovala výzkum, většina romských žáků dostává odklad pro nástup do první třídy: „A někteří (romští žáci, pozn. aut.) už od té první třídy jsou na tom špatně. Převážná většina těch dětí jde na odklad, takže ještě jdou starší. Ony nejsou připravené, takže fakt ten odklad mají. Bych to tipl, nevím na kolik, možná téměř těch sto procent.“ [rozhovor s ředitelem, 26. 3. 2013]

taktů se staršími žáky z devátého ročníku. Vyšší věk stál rovněž za flirtováním s romskou dívkou Klárou a neromskými, rovněž propadlými dívkami Zuzkou a Nikolou a bavením se o holkách, s nimiž se někteří z nich stýkají mimo školu. V důsledku jejich vyššího věku se tak v třídním kolektivu prohlubovaly rozestupy mezi těmi, kteří jsou starší a mají tzv. dospělejší zájmy, a těmi, kteří pořád hrají dětské hry. Věk spoluutvářel i nevraživost mladších majoritních chlapců, kteří se silou a dospělejšími manýry některých Romů cítili být ohrožení, zároveň ale chtěli být taky starší a „dospělí“ jako oni.

Pedagogický diskurz předčasného dospívání ve zkoumané třídě zdůrazňoval určité aspekty chování romského žactva, které mohly mít negativní dopady nejen pro romské chlapce, ale i dívky. Následující promluva zachycuje učitelův předpoklad, že romská dívka Klára s někým chodí, který se snaží ověřit u romského chlapce Filipa.

Ve výchově k občanství je romská dívka Klára během hodiny několikrát napomenuta, že se otáčí za Tomášem, který sedí v lavici za ní. Učitel se ptá Filipa: „Nevíš, jestli má Klára kluka?“ „Nevím, jak to mám vědět?“ odpoví Filip. „Možná chodí s Tomášem, když se za ním tak otáčí,“ konstatuje učitel. Klára i Tomáš klopi zrak směrem k zemi. (terénní poznámky, 30. 1. 2014)

V této situaci učitel očekává, že Klára s někým chodí nebo by s někým chodit mohla, přičemž podobnou predikci k ostatním dívkám ve třídě nikdy nevznáší, přestože u propadlých a starších dívek Zuzky a Nikolky by z hlediska vývojové logiky, kterou jsou učitelé zvyklí uplatňovat, působila adekvátněji. Zasazení této promluvy do žánru humoru nevyvazuje Kláru z důsledků, které pro ni tato očekávání mají. I když se snaží od představy chození s někým distancovat například tím, že ostentativně setřásá ruce Filipa, Marka a Petra, které se jí občas o přestávkách snaží dotýkat, nebo ukrýváním se na záchod (viz níže), svou vytrvalou péčí o vzhled ne/vyřčená podezření spíše potvrzuje. Klára totiž patří k nejvíce upraveným a nejhezčím dívkám ve třídě. Klára si pravidelně rovnala své kudrnaté vlasy žehličkou na vlasy a pečlivě upravená, i když v nesportovním oblečení, bývala i v hodinách tělocviku. Její práce na vzhledu může být strategií zvyšování statusu v kolektivu, protože dívky z etnických menšin bývají v kontextu desegregované třídy daleko méně sebevědomé a častěji se přizpůsobují požadavkům školy než jejich chlapečtí vrstevníci, jak si všímá i Youdell [2003]. Ve výše prezentované výměně tak učitel odkazuje k velmi citlivému tématu. Zatímco status chlapců v kontextu pozorovaného třídního kolektivu je v souvislosti s navazováním intimních vztahů zvyšován, pověst dívky v osmém ročníku tímto může být značně ohrožena. Romství navíc tuto hrozbu prohlubuje, protože v majoritní společnosti je spojováno s ranou sexualitou. Jsou to totiž zejména dívky, které mají chránit svou nevinnost co nejdéle, odmítat sex iniciovaný muži a mít svou sexualitu pod kontrolou [Jarkovská 2013]. Jsou to romské dívky, které jsou ohroženy vícenásobnými exkluzemi právě proto, že v důsledku diskurzu předčasného dospívání už nejsou vnímány jako nevinné.

Nižší viditelnost a pasivita se projevovaly i v interakčních rituálech, v nichž Klára se Zuzkou byly spíše pozorovatelkami chlapeckých akcí a stály tak na okraji těchto událostí. Interakční řád „Roma free style“ party, podobně jako jiné subkulturní scény, byl tvořen a udržován chlapci, přičemž hodnota dívek zde potenciálně rostla s jejich schopností navazovat heterosexuální vztahy. V subkulturách, v nichž je zesílený důraz na mužskou maskulinitu (motorkáři, rapeři) se od žen vyžaduje zdůrazňování jejich femininity prostřednictvím svůdného oblékání (výstřihy, krátké sukně). U dívek tak nejsou tolik podstatné symbolické subkulturní znaky jako spíš ochota navazovat vztahy definované chlapeckými potřebami. A tak snaha líbit se chlapcům může být i na úrovni celé vrstevnické struktury strategií zvyšování statusu.

V případě pozorované třídy ale Klára se Zuzkou zůstávaly spíše na jejím okraji, což jsem usuzovala i z toho, že v daleko větší míře než jejich spolužačky mizely z hlavního přestávkového dějiště třídy na dívčí záchody. Jakkoliv byly záchody oblíbeným útočištěm všech dívek napříč jednotlivými ročníky, zesílenou potřebu hledání bezpečnějšího prostoru u etnicky minoritních dívek jsem pozorovala v několika různých třídách v různých školách, v nichž jsem v posledních třech letech realizovala nezúčastněná pozorování. Záchod je prostor, který uniká disciplinačnímu tlaku a který jako takový může představovat úlevu a soukromí. Záchod se ve škole stává backstage dějištěm [Goffman 1999], oproštěným od regulace školními předpisy, ale i od dohledu a aktivit iniciovaných chlapci, kteří nejenže často dominují mnoha oblastem sdíleného veřejného prostoru, ale rovněž zasahují do soukromého prostoru dívek. Mizení Kláry se Zuzkou a někdy i s Nikolou z frontstage dějiště třídní učebny ukazovalo na jejich potřebu intimního prostoru, který využívaly jako přípravu na svou genderovou performance (na záchodě se líčily) a kde rovněž sdílely svá intimní témata (např. smsky od svých chlapeckých kamarádů), se kterými se ale na rozdíl od některých chlapců nechlubily v samotné třídě, protože by tím pravděpodobně riskovaly svou pověst.

Představy pedagogů o vzdělávání romských žáků odrážely etnizované předpoklady o jejich předčasném dospívání. Romští žáci, zejména potom romská dívka Klára, se v perspektivě vyučujících zdáli narušovat majoritní kulturní normu dětské nevinности, kterou je třeba chránit co nejdéle. Přitom ale vyučující nereflektovali věkové rozdíly, které mezi žáky v důsledku propadání a odložených zápisů do prvního ročníku základní školy vznikaly.¹⁶ Práce na femininitě a vzhledu, která by mohla být strategií zvyšování statusu etnicky minoritních

¹⁶ Zatímco nevhodné chování majoritních chlapců bývá ve výpovědích učitelů zahaleno do roušky nevinности a příslibů napravení se stupňující se socializací, špatnému chování etnicky minoritních žáků je častěji připisován status záměrnosti [tzv. postaršování viz O'Conner, Lewis, Mueller 2007]. Takové formy de/legitimizace chování žáků z etnických menšin mohou stát za mnoha studii potvrdzovaným negativním vztahem mezi chlapci z etnických menšin (zejména Afroameričany a Afrokaribičany) a jejich učiteli [Connolly 2002], kteří jejich chování nepopisují explicitně ani tak v rasových či etnických kategoriích, jako spíš v pojmech hypersenzitivity, nepřiměřené vznětlivosti či hyperaktivity apod.

dívek ve vrstevnických vztazích, se střetává s etnizovanými předpoklady o ztrátě nevinnosti a rané sexualitě. Romská dívka tak čelí protichůdným tlakům: z jedné strany je to práce na vzhledu, která je příslibem zájmu chlapců z převážně romské party, z druhé strany její důraz na femininitu může vyústit v zařazení do etnizované kategorie „předčasně vyspělých“, které ohrožuje její pověst jak před pedagogy, tak i před některými spolužačkami a spolužáky.

Závěr

V tomto článku jsem se zabývala rolí etnicity ve vrstevnické struktuře jedné de-segregované školní třídy. Zajímalo mě, jakými způsoby se etnická identita projevuje v životě této třídy a jak se potkává s jinými sociálními identitami, které rovněž strukturují fyzický a sociální prostor školních vztahů. Ukázala jsem, že důležitým kontextem pro situační dramatizace a performance různých sociálních statusů jsou interakční rituály a ritualizace ve vrstevnické kultuře. Jako příklady takovýchto událostí jsem ve svých etnografických pozorováních zachytila ritualizovaná představení subkulturních identit „Roma free style“ rapperů a hraní fotbalu v chlapecké, převážně romské kamarádské alianci. Bylo patrné, že přátelství těchto chlapců bylo posilováno obdivem k fyzické síle, idealizací mužského těla a raperských kompetencí. Marek a Filip si v rámci tanečních ritualizovaných představení získávali popularitu i respekt. Hraním fotbalu a používáním rozmanitých biografických předmětů se chlapci situovali do centra přestávkového dění, přičemž prezentovali nejen své sportovní kompetence, ale i zabydlenost v maskulinní sportovní kultuře.

Dále jsem se zaměřila na průsečíky etnicity a genderu, tj. sledovala jsem, jak se protínají maskulinní a sportovní identity těchto chlapců s jejich etnicitou a jak jsou tyto jejich spolužáky i učiteli etnizovány. Gender romských žáků hraje ve školním prostředí ambivalentní roli, protože je v určitých kontextech oceňován (sportovní výkony), zatímco v jiných spíše problematizován (fyzická síla, zájem o jiné věci než školu). Genderovaná etnicita se tak stávala jak pozitivní interakční devizou (např. když majoritní chlapci pozitivně mluvili o svých romských spolužácích jako o sportovních reprezentantech školy nebo když oceňovali zábavu, kterou představovalo kreslení tzv. břišňáků), tak zdrojem obav a konfrontací (když romští chlapci dělali tzv. zátyláky svým majoritním spolužákům).

Skrze interakční rituály posilovali romští chlapci svoji vzájemnost, zvyšovali svou reputaci a nacházeli tak zdroje respektu a úcty, kterých nedosahovali v soutěži o dobré známky. Jejich propadání zesilovala procesy vylučování podél různých os odlišností. Vyšší věk těchto žáků je v mnoha ohledech vzdaloval od jejich spolužáků a spolužaček, zároveň ale představoval prostředek k získávání symbolického kapitálu ve vztahové dynamice třídního kolektivu. Věk se rovněž odrážel v etnizovaných předpokladech učitelů o předčasném dospívání romských žáků, v jehož důsledku byli diskurzivně vymaněni z dětského světa.

Nezamýšlené dopady tohoto diskurzu jsem v závěru textu ilustrovala na pozici romské dívky Kláry, která byla konfrontována s dvojsečnými dopady, které může vzbuzovat její práce na femininitě. Touto strategií se sice může zavděčit starším chlapcům, ale zároveň vzbuzuje všeobecné podezření ohrožující její pověst.

Vedle analýzy vybraných etnografických situací jsem tímto textem demonstrovala možnosti využití teoreticko-analytického rámce interakčních rituálů a ritualizací při studiu každodenní etnicity. Přednosti koncepcí interakčních rituálů a ritualizací se projevují zejména v jejich orientaci na dynamiku situací, interakčních řádů a performování vztahově vyjednávaných pozic a identit. Tato perspektiva vychází z goffmanovského důrazu na interakcionistickou analýzu symbolických ritualizovaných představení a je kompatibilní s pojetím etnicity coby situačně vyvolávané a ustavované kategorie. Přitom je třeba brát zřetel na překrývající se působení dalších sociálních identit. Mikrointerakcionistický přístup ke studiu ritualizované etnicity může obohatit teorii etnicity a vzdělávání v několika ohledech. Tato perspektiva vhodně doplňuje rozšířené makroteorie kulturní a sociální reprodukce v sociologii vzdělávání, které nahlízejí na rozdíly mezi žáky dané mírou, kterou byli obdařeni různými druhy kapitálů, jako na konzervované nerovnosti. Jsou to ale právě interakční rituály, jejichž prostřednictvím žáci stabilizují své konformní identity a role, ale v nichž se zároveň vůči těmto předepsaným identitám rezistentně vymezují, zaujímají překvapivé pozice a uzavírají nečekané aliance. Perspektiva interakčních rituálů je zároveň kompatibilní s brubakerovským důrazem na neesenciální, situovanou a vyjednávanou povahu etnicity. Je ale výrazně více návodná z hlediska empirických kritérií zachycení etnicity v každodenním jednání a inspiruje ke komplexnímu pohledu na etnicitu ve všech jejích různorodých projevech (prostor, tělo, emoce, vztahové sítě, jazyk). Tím rovněž překonává převažující zaměření školních etnografií etnické různosti (např. v její sociolinguvistické variantě) na jazyk a konverzační rovinu jednání [viz Quantz, O'Connor, Magolda 2011]. Vliv, kterým někteří romští chlapci v neformální vrstevnické struktuře třídy 8. A disponovali, vzbudil mou pozornost a rovněž posílil mé chápání školní třídy jako sociální laboratoře, v níž je etnicita do značné míry nestálá a situačně vázaná. Výraznou intraetnickou diverzitu jsem pozorovala v druhé osmé třídě, jež se stala rovněž předmětem mého výzkumu. Do ní totiž chodila velmi sportovně zaměřená romská dívka, v učení úspěšný romský chlapec a silné kamarádství zde panovalo mezi chlapcem vietnamského a romského původu.

JANA OBROVSKÁ působí jako doktorská studentka sociologie a výzkumnice na katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. K jejím odborným zájmům patří sociologie vzdělávání a kultury.

Literatura

- Andersson, M. 2000. *The Situated Politics of Recognition. Ethnic Minority, Youth and Identity Work*. London: University of London.
- Barron, I. 2007. „An Exploration of Young Childrens' Ethnic Identities as Communities of Practice.“ *British Journal of Sociology of Education* 28 (6): 739–752, <http://dx.doi.org/10.1080/01425690701610001>.
- Bittnerová, D., D. Doubek, M. Levínská. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Brubaker, R. 2004. *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press, <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511489235.004>.
- Brubaker, R., F. Cooper. 2000. „Beyond Identity.“ *Theory and Society* 29: 1–47, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007068714468>.
- Brubaker, R., M. Loveman, P. Stamatov. 2004. „Ethnicity as Cognition.“ *Theory and Society* 33 (1): 31–64, <http://dx.doi.org/10.1023/B:RYSO.0000021405.18890.63>.
- Collins, R. 2004. *Interaction Ritual Chains*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, <http://dx.doi.org/10.1515/9781400851744>.
- Connell, R. W. 1989. „Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education.“ *Oxford Review of Education* 15 (3): 291–303, <http://dx.doi.org/10.1080/0305498890150309>.
- Connolly, P. 2002. *Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in Multi-ethnic, Inner-city Primary Classroom*. London: Routledge.
- Connolly, P. 2008. „Race, Gender and Critical Reflexivity in Research with Young Children.“ Pp. 173–188 in P. Christensen, J. Allison (eds.). *Research with Children. Perspectives and Methods*. Abington: Routledge.
- Deegan, J. G. 1996. *Children's Friendships in Culturally Diverse Classrooms*. London: The Falmer Press.
- Delamont, S. 2014. *Key Themes in the Ethnography of Education. Achievements and Agendas*. London: SAGE.
- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: Gabal Analysis & Consulting.
- Gillborn, D. 2008. *Racism and Education. Coincidence or Conspiracy*. London: Routledge.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behaviour*. New York: Anchor books doubleday & company.
- Goffman, E. 1999. *Všichni hrajeme divadlo. Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Göhlich, M., M. Wagner-Willi. 2010. „Rituals in Daily School Life.“ Pp. 39–80 in Ch. Wulf (ed.). *Ritual and Identity: the Staging and Performing Rituals in the Lives of Young People*. London: Tufnell.
- Gordon, T., J. Holland, E. Lahelma. 2007. „Ethnographic Research in Educational Settings.“ Pp. 189–203 in P. Atkinson et al. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Grant, L. 1984. „Black Females ‚Place‘ in Desegregated Classroom.“ *Sociology of Education* 57 (2): 98–111, <http://dx.doi.org/10.2307/2112632>.
- Gregoriou, Z. 2013. „Traversing New Theoretical Frames for Intercultural Education: Gender, Intersectionality, Performativity.“ *Intercultural Education Studies* 6 (3): 179–191, <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n3p179>.
- Gruegeon, E. 1993. „Gender Implications of Children's Playground Culture.“ Pp. 11–33

- in P. Woods, M. Hammersley (eds.). *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London: The Open University.
- Gunarataman, J. 2003. *Researching Race and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power*. London: SAGE Publications, <http://dx.doi.org/10.4135/9780857024626>.
- Hammersley, M., P. Woods. 1984. *Life in Schools. The Sociology of Pupil Culture*. Buckingham: Open University Press.
- Hennessy, E., C. Heary. 2005. „Exploring Children’s Views through Focus Groups.“ Pp. 236–252 in S. Greene, D. Hogan (eds.). *Researching Children’s Experience. Approaches and Methods*. London: SAGE Publications.
- Huff, Ch., A. Raggl. 2013. „Children’s Peer Cultural Relations in Age- Mixed Classes – A Comparative Approach to Complexities, Complicity and Contradictions.“ *Oxford Ethnography and Education Conference, Working Paper*. Oxford: New College, University of Oxford.
- Jankú, K. S. 2014. „O leperiben. Partnerství, etnizace a orientalismus v aplikovaném výzkumu.“ *Biograf* (59): 5–32.
- Jarkovská, L. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kaščák, O. 2006. *Moc školy. O formátívnej síle organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kaščák, O. 2010. *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: VEDA.
- Kolářová, M. 2008. „Na křižovatkách nerovností. Gender, třída a rasa/etnicita.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 8 (2): 1–10.
- Koole, T. 2003. „The Interactive Construction of Heterogeneity in the Classroom.“ *Linguistics and Education* 14 (1): 3–26, [http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(03\)00010-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(03)00010-X).
- Mac an Ghaill, M. 1993. „Beyond the White Norm: The Use of Qualitative Methods in the Study of Black Youths’ Schooling in England.“ Pp. 145–165 in P. Woods, M. Hammersley (eds.). *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. New York: Routledge.
- Mac an Ghaill, M. 1998. *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Marada, R., M. Nekorjak, A. Souralová, K. Vomastková. 2010. *EDUMIGROM: Community Study Report: Czech Republic*. Brno: Masarykova univerzita.
- McLaren, P. 1999. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nayak, A. 2006. „After Race: Ethnography, Race and Post-race Theory.“ *Ethnic and Racial Studies* 29 (3): 411–430, <http://dx.doi.org/10.1080/01419870600597818>.
- Noble, G. 2009. „‘Countless Acts of Recognition’: Young Men, Ethnicity and the Messiness of Identities in Everyday Life.“ *Social and Cultural Geography* 10 (8): 875–890, <http://dx.doi.org/10.1080/14649360903305767>.
- O’Conner, C., A. Lewis, J. Mueller. 2007. „Researching ‘Black’ Educational Experiences and Outcomes: Theoretical and Methodological Considerations.“ *Educational Researcher* 36 (9): 541–552, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X07312661>.
- Obrovská, J. 2014. „Rituály s ‚těmi druhými‘: perspektiva interakčních rituálů ve školní etnografii etnický různorodých třídních kolektivů.“ *Sociální studia* 11 (2): 51–74.
- Quantz, R. A., T. O’Connor, P. Magolda. 2011. *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan, <http://dx.doi.org/10.1057/9780230117167>.
- Radostný, L. 2008. „Po stopách romského hip hopu.“ A2 [online] 27 [cit. 15. 6. 2014]. Dostupné z: <http://www.advojka.cz/archiv/2008/27/po-stopach-romskeho-hip-hopu>.

- Russell, L. 2011. *Understanding Pupil Resistance. Integrating Gender, Ethnicity and Class. An Educational Ethnography*. New Cottage, Painswick: E&E Publishing.
- Szaló, C., E. Hamar. 2005. „Vytváření etnokulturních identit a jejich sociální inkluze.“ *Sociální studia* 1: 67–83.
- Taylor, Ch. 1994. *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Troya, B., R. Hatcher. 1992. *Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-White Primary Schools*. London: Routledge.
- Turner, J. 1991. *The Structure of Sociological Theory*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Turner, V. 2004. *Průběh rituálu*. Brno: Computer Press.
- Wulf, Ch. (ed.). 2010. *Ritual and Identity. The Staging and Performing Rituals in the Lives of Young People*. London: Tufnell.
- Wright, C., D. Weeks, A. McGlaughlin, D. Webb. 1998. „Masculinised Discourses within Education and the Construction of Black Male Identities Amongst African Caribbean Youth.“ *British Journal of Sociology of Education* 19 (1): 75–87, <http://dx.doi.org/10.1080/0142569980190105>.
- Youdell, D. 2003. „Identity Traps or How Black Students Fail: The Intersections between Biographical, Sub-cultural, and Learner Identities.“ *British Journal of Sociology of Education* 24 (1): 3–20, <http://dx.doi.org/10.1080/01425690301912>.