

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Bakalářská diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Vyjednávání sociálních nerovností mezi studenty gymnázia: Elita a
Outsideři v bankovním konceptu vzdělávání

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Kulturní antropologie

Autor: Jiří Pokorný

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Šotola, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „*název diplomové práce*“ vypracoval(a) samostatně a uvedl(a) v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil(a).

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Rád bych poděkoval svému vedoucímu práce Jaroslavu Šotolovi, Ph.D za jeho podporu a motivaci. „Bankovní koncept vzdělávání“ se netýká pouze studentů, ale i vyučujících snažících se o progresivní pedagogické metody. Všichni jsme na jedné lodi!

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Jiří Pokorný</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Kulturní antropologie</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Kulturní antropologie</i>
Vedoucí práce:	<i>Mgr. Jaroslav Šotola, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Vyjednávání sociálních nerovností mezi studenty gymnázia: Elita a Outsideri v bankovním konceptu vzdělávání
Anotace práce:	Práce se zabývá procesem vyjednávání nerovností mezi studenty gymnázia, přičemž je kladen důraz na vyjednávání statusu <i>Elita</i> a <i>Outsider</i> v kontextu školního systému. Za tímto účelem byla provedena školní etnografie.
Klíčová slova:	vyjednávání nerovností mezi studenty, bankovní koncept vzdělávání, outsiderství, elita
Title of Thesis:	Negotiating social inequalities among grammar school students: Elite and Outsiders in the banking concept of education
Annotation:	The thesis deals with the process of negotiation of inequalities among grammar school students, the emphasis is placed on the negotiation of <i>Elite</i> and <i>Outsider</i> status in the context of the school system. For this purpose, a school ethnography was conducted.
Keywords:	negotiation of inequalities between students, banking concept of education, outsidersness, elite
Názvy příloh vázaných v práci:	Seznam tabulek
Počet literatury a zdrojů:	23
Rozsah práce:	60 stran (101 231 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	6
1. Teoretický rámec	10
2. Metodologický proces.....	21
2.1. Vstup do terénu	23
2.2. Jak hledět na třídu, holismus?	24
2.3. Metodologické nástroje, perspektiva a data	24
2.4. Analýza dat	27
3. Fragmentace třídy – přátelské skupiny a typizace aktérů.....	29
4. Elita.....	32
4.1. Relax Zone	34
4.2. „Zařídít, aby to vypadalo, že umíš“	36
4.3. Úspěch na gymnáziu nejsou pouze známky.....	37
5. Výkon, homogenita a Outsideri	41
5.1. Výkon vše nevysvětluje: normy homogenity a gender	46
5.2. Outsideri jsou převážně ženy	47
6. Reflexe práce: proč vypadá jak vypadá, co to vypovídá o školním systému a mně samotném	50
Závěr	54
Seznam použitých zdrojů.....	57
Seznam tabulek.....	59

Úvod

Terénní deník: *Na gymnáziu bloudí strašidlo rovnocenné participace studentů na chodu jejich vlastního vzdělání. Učitelé mají strach ze studentské iniciativy, studenti mají strach z moci učitelů a nikdo si nedokáže představit vzdělání bez jednostranně vymáhaných pravidel, nadiktované látky a ohodnocení. Učitelé nechtějí nic jiného než aby si studenti osvojily „znalosti“ a studenti nechtějí nic jiného než aby kantoři u tohoto procesu nebyli „až tak autoritativní“ či aby aspoň „učili zábavně a něco užitečného“ nebo tak „aby nebylo těžké projít“. Přemýšlení o úplném převrácení stavu věcí neexistuje ať už ze strachu ze změny či nedostatku fantazie. Zdá se, že se všichni studenti-aktéři různými způsoby adaptovali, jen ti největší outsideři utekli do jiných škol, kde „jsou učitelé hodnější“ a „kolektiv lepší“. Jako kdyby moto studentů byla tato věta: Všechn útlak a absurdita se přežije, nějak se odmaturuje a na vysoké či v práci nás čeká osvobození! Jaké spojení, odpor a vyčlenění vystávají z tohoto antidemokratického prostředí mezi studenty? Jak objekty školství (studenti) vnímají pole své třídy a školy? Co to způsobuje ve světě mimo zdi škol?¹*

Tato práce se zabývá procesem vyjednávání nerovností mezi studenty. Zajímá mě proces vyjednávání sociálních kategorií tvořených studenty-aktéry v kontextu jejich školy a třídy. Má hlavní výzkumná otázka zní: Jakým způsobem studenti-aktéři vyjednávají sociální nerovností mezi sebou? A vedlejší otázka: Jaké sociální kategorie různí aktéři v různých oblastech relevance využívají? Co považují za nespravedlivé? Za tímto účelem jsem uskutečnil etnografii na gymnáziu v okresním městě: provedl jsem několik zúčastněných pozorování během výuky a přestávek, několik polostrukturovaných rozhovorů a s některými aktéry jsem trávil i volný čas

¹ Úryvek výše vzešel jako zápis v deníku po rozhovoru s koordinátorem školního parlamentu (nepedagogická pozice na gymnáziu, jejíž funkcí je zorganizovat funkční školní parlament), který se bál, že někdo z jeho kolegů zaslechne slova jako „útlak“, „spojenci“, „školní revoluce“ či „participace studentů“, když jsem mu předkládal metodologii kritické pedagogiky.

po výuce. Zaměřoval jsem se na dynamičnost a různorodost sociálních kategorií, svůj zájem jsem však nakonec zúžil na mechanismy vyjednávání dvou krajních kategorií, které pojmenovávám jako *Outsider* a *Elita*. Jakým způsobem se člověk stává *Outsiderem*? Jakým způsobem se člověk stává *Elitou*? Co tyto statusy přinášejí a obnášejí? Jaká privilegia či stigmatizace znamenají? S přibývajícím časem v terénu jsem se dále tázal: Co tyto statusy znamenají v kontextu gymnázia? Jak souvisí s uspořádáním a funkcemi školního systému?

Takto pojaté téma není antropologicky ani sociologicky zpracované. Sociální konstruktivismu nerovností, který klade důraz na vyjednávání různých sociálních kategorií (např. Šanderová a Šmídová 2009; Šafr 2008), tento proces nezkoumá uvnitř škol a učeben. Nedokázal jsem vyhledat jakýkoliv vědecký článek či publikaci, která by se explicitně zabývala vyjednáváním nerovností mezi samotnými studenty. Je-li se zabýváno školním systémem, řeší se jeho reprodukční či alokační funkce (srov. Bourdieu a Passeron 1990; Apple 1995; Willis 1978; Vojtíšková 2013; Jarkovská 2013) či sociometrické měření klimatu třídu z psychologické perspektivy (např. Čapek 2010).

Antropologicky se vzděláváním zabývala antropologie kultury a osobnosti, interakční analýza a současné globální a kulturní studie. (Levinson a Pollock 2011 s. 34-50). Tyto paradigmaty nahlíží na vzdělávání rozdílným způsobem: antropologie kultury a osobnosti se zaměřuje na formování individuality ve školním systému za účelem reformování pedagogických postupů (Tamtéž, s. 39-41), kdežto interakční analýza směřuje svojí pozornost spíše na komplexní procesy interakcí uvnitř škol často s ohledem na znevýhodněné a oslavu jejich neoceněné inteligence (Tamtéž, s.41-43): „Pokud antropologie kultury a osobnosti studovala *emoční vzorce* za účelem přetvoření amerického učitele, interakční analýza se zaměřuje na *degradační vzorce*, aby ukázala, že děti nazývané jako hloupé, pomalé a postižené byly často inteligentní, ale pracovaly za podmínek, které byly určeny k tomu, aby vypadaly špatně.“ (Tamtéž s. 42, vlastní překlad).

Globální a kulturní studia analyzují globální neoliberální ideologie v lokálním vzdělávacím kontextu, nezaměřuje se pouze na jedince či interakce uvnitř škol, ale na širší globální struktury a procesy: „Žádné místo není separované od přitažlivosti a znepokojení toku kapitálu, vzdělávací volby či dokonce náboženského přesvědčení vypilovaných někde jinde a zpřístupněných pro lokální konzumaci, manipulaci a reprezentaci. Děti se probouzejí v africké vesnici a během chvilky se objeví návštěvníci ze všech koutů světa připraveni kupovat, prodávat, učit, vzdělávat se, měřit, tvořit zprávy, převádět, diagnostikovat a vysvětlovat.“ (Tamtéž, str. 45, vlastní překlad).

V českém kontextu je vhodné zmínit např. Pražskou skupinu školní etnografie, která se zaměřovala na „deskriptivní pohled zevnitř školního prostředí a v termínech jeho aktérů“, přičemž vycházela z interakcionismu britské školní etnografie.²

Nicméně, jak je patrné, nikdo se doposud nezabýval otázkami, které jsem nastínil výše. Proces dynamiky vyjednávání sociálních kategorií tvořených studentským aktérstvím s ohledem na kontext fungování školního systému zůstává nezmapovaný. Je to právě nedostatek literatury, co dělá z mé práce vědecky atraktivní téma. Pokusil jsem se tuto „díru“ na poli studia nerovností a vzdělávání alespoň částečně zaplnit a nastínit možný směr dalšího výzkumu.

Co se týče obsahu práce, v první kapitole popíši teoretický rámec, z kterého vycházím a v druhé metodologické postupy, které jsem využil. Dále bude následovat třetí kapitola Fragmentace třídy – přátelské skupiny a typizace aktérů, kde představím koncepci aktérů a vysvětlím, jak chápu hierarchii ve třídě. Ve čtvrté kapitole Elita vybírám interpretace jednání skupiny aktérů, které považuji za privilegované a distinktivní: na jejich případech demonstruji proces vyjednávání

² Pražská skupina školní etnografie [online]. [cit. 2023-03-13]. Dostupné z:

<http://kpsold.pedf.cuni.cz/psse>.

statusu *Nejlepších* v kontextu školního systému s dopady na ostatní studenty-aktéry. Dále se v páté kapitole nazvané Výkon, homogenita a Outsideri zaměřím na proces tvorby outsiderství, který dle mého názoru souvisí s normami produktivity a normami homogenity na gymnáziu. V šesté kapitole reflektuji výzkumnou situovanost a proces psaní této práce, neboť zabývání se školním systémem ze studentské pozice pro mě znamenalo jisté potíže. Poslední kapitola je věnována závěru, kde shrnuji hlavní poznatky této výzkumné činnosti.

Teoretický rámec

Ve své práci primárně vycházím ze sociálního konstruktivismu nerovností od Scotta R. Harrise (Harris 2000) a kritické pedagogiky od Paulo Freireho (Freire 2017). Byl jsem dále inspirován konceptem othering od Sune Q. Jensen (Jensen 2011) a ovlivněný reprodukční teorií a koncepty Pierra Bourdieua³, anarchistickou perspektivou antropologa Davida Graebera (Graeber 2019; Graeber a Wengrow 2021), subdisciplínou Anthropology of Education (Levinson a Pollock 2011) a mnohými dalšími texty a přístupy, které zde není prostor citovat. Ještě do většího počtu různých textů, kapitol knih a přednášek jsem nahlížel, aniž bych dané informace přímo v této práci použil, přesto výslednou podobu této práce i tyto zdroje nepřímo ovlivnily. Nemluvě o nespočtu neformálních rozhovorech, které jsem vedl se svými přáteli, známi, cizími lidmi a vedoucím práce a samotnými aktéry. Mohl bych napsat celé pojednání o teoretických vlivech, s kterými jsem přímo či nepřímo operoval, ale z praktických důvodů se v následujících řádcích zaměřím na představu rámce, který z této *stále probíhající diskuze* vystál jako ten, který přímo ovlivnil mé interpretace a perspektivu v terénu. Na tomto místě se tedy spokojíme s konstatováním, že výsledný rámec nevzešel z četby dvou tří autorů před začátkem vstupu do terénu, ale postupně se různě proměňoval díky živé debatě s různými texty často rozebírající zcela jiná témata, diskuze s různými lidmi a díky vlastní reflexi v průběhu etnografie.

Téma vyjednávání nerovností mezi studenty je velmi pestré, nemohl jsem se zaměřit na celou komplexitu problematiky: na jakou část jsem se tedy zaměřoval? Jaké koncepty jsem použil? Jakou perspektivou jsem nahlížen na jednání aktérů?

³ Úvod do konceptů např.: RŮŽIČKA, Michal a Petr VAŠÁT. Základní koncepty Pierra Bourdieua: pole – kapitál – habitus. *Antropo Webzin*. AntropoWeb z. s., 2011, 7(2), 129-133. ISSN 1801-8807.

Sociální konstruktivismu nerovností	
Trend	„Kulturní obrat“ v sociologii.
Základní východisko	Nerovnosti jsou konstruované situačně v sociální interakci.
Teoretická východiska (Harris 2000, s. 371-393)	Symbolický interakcionismus (Herbert Blumer), sociální fenomenologie (Alfred Schütz) a etnometodologie (Harold Garfinkel).
Filozofické teze (Tamtéž)	1) Nic není inherentně rovnocenné či nerovnocenné, 2) lidé jednají podle jejich vnímání (ne)rovnosti, pokud je pro ně (ne)rovnost relevantní, 3) definice (ne)rovnocenných situací jdou definované v průběhu interakce, 4) porozumění (ne)rovnosti je zpracováváno a modifikováno skrz aktivní interpretační proces.
Metodologické důsledky (Tamtéž)	Výzkumník by se měl zaměřovat na lokální kontextuální význam (ne)rovností a brát ohled na emic perspektivu v sociálních kategoriích.
Reakce na (Šanderová a Šmídová 2009, s. 22-46)	Mechanicky strukturující a ekonomizující chápání nerovností (např. sociologické měření nerovností bez důrazu na proces jejich vyjednání).
Příklady výzkumů z této perspektivy, které jsem četl	<i>Strategie zvládání nerovností imigranty žijícími v ČR</i> (Šanderová a Šmídová kolektiv 2009, s. 108-160.), <i>Nerovnosti v bydlení z pohledu vlastníků domů</i> (Tamtéž, s. 160-224.), <i>What Can Interactionism Contribute to the Study of Inequality? The Case of Marriage and Beyond</i> (Harris 2001)
Možná kritika	Riziko relativizace či bagatelizace mocenských struktur.

Tab. č. 1.: Sociální konstruktivismus nerovností

Sociální konstruktivismus nerovností jsem vytyčil jako svůj rámec již před vstupem do terénu. V praxi to pro mě znamenalo, že jsem přijal základní východisko přístupu

a chtěl jsem se zaměřit na nerovnosti v interakci mezi aktéry a na jejich oblasti relevance.

Oblast relevance je pojem přímo vycházející ze sociální fenomenologie od Alfreda Schütze. Ten mj. tvrdí, že svět je aktéry interpretovaný (sociálně konstruovaný) a nástroj této interpretace je typizace věcí. Čili věci nejsou prožívané jako nové jedinečné fenomény, ale jako určité typy věcí (např. „psi“, „oslava narozenin“ atd.), které lidé používají při orientaci v realitě. Tato typizace je vždy situační např. hromada prádla může být typizovaná jako „prádlo“, „hořlavina“, „pracovní věci“, „fyzické objekty“, „atomy a molekuly“ atd. Oblast relevance je v tomto smyslu jakási série typizací kolem „dobře ohraničeného problému“ (např. pro praní prádla jsou relevantní pouze určité typizace atd.). (Harris 2000, str. 380-384).

Takto pojatý koncept má řadu teoretických problémů, ale zaměříme-li se pouze na ty praktické, tak je nutné konstatovat, že kdybych jej hodlal v terénu použít v neupravené verzi byl bych nucen zoufale najít onen „dobře ohraničený problém“ (vždy se jedná o otevřenou otázku, co takový problém může být) a musel bych analyzovat každé slovo a gesto, které mi aktér řekl. To jsem z pochopitelných důvodů neudělal, můj výzkum se ani o fenomenologickou perspektivu nesnažil, přesto tento koncept používám. Nechápu jej však jako příspěvek do ontologické filozofie, nýbrž zkrátka jako analytický pojem podobně jako Harris, který jej využívá jako argument pro nutnost reflexe emic pohledu a situovanosti nerovností.

V mém případě jsou oblasti relevance *jednání a symboly* důležité (relevantní) pro samotné aktéry. V praxi jsem tak třetinu rozhovoru vždy věnoval tématům, která jsou ve školním kontextu důležitá právě pro ně. Dokázal jsem tak zpracovat jisté oblasti relevance dle typizace aktérů (viz kapitola Fragmentace třídy – přátelské skupiny a typizace aktérů), což mi umožňovalo vyznat se v komplexní realitě gymnázia: lze interpretovat jisté skupiny aktérů na základě jejich distinktivnímu přístupu ke školnímu životu (oblastí relevancí). Jaký je rozdíl (kromě odbornosti)

mezi pojmem oblast relevance a zájmem? Alespoň teoreticky ten, že oblast relevance by měla obsahovat soubor těchto zájmů včetně symbolů pro aktéry důležité. Před vstupem do terénu jsem si představoval, že bude snadné interpretovat tyto oblasti (např. někdo bude mít rád značkové oblečení a chtít samé jedničky atd.) praxe ovšem ukázala, že opak byl pravdou (je velmi složité tyto oblasti uspokojivě interpretovat). V mé práci jsou tak oblasti relevance za a) zájmy, ve kterých se student-aktér chce realizovat ve vztahu ke škole, b) vnímání svých spolužáků a školy, c) oblasti školního života, které považuje za nespravedlivé či nerovnocenné. Což mi i tak umožnilo poměrně detailní vhled do života na gymnáziu. Jako student kulturní antropologie provádějící etnografii bych zřejmě neopomněl otázky na to, co je pro aktéry ve škole důležité (jedná se o poměrně intuitivní perspektivu), ovšem hlavní přínos tohoto pojmu tkví v tom, že jsem tomu připisoval zvýšenou pozornost a nespoléhal pouze na rozhovory, ale i na zúčastněné pozorování. Hledání oblastí relevancí aktérů tak bylo neoddělitelnou součástí terénní práce.

České výzkumy, které jsem zmínil v tabulce výše mi byly příkladem, jak sociální konstruktivismus použit v praxi. Např. výzkum *Strategie zvládání nerovností imigranty žijícími v ČR* se zaměřoval na emic vnímání nerovností s ohledem na mechanismy reprodukce jejich nerovnocenného postavení. Autorům tedy nešlo pouze o popis, jak samotní aktéři své postavení vnímají, ale tento popis usadit do širšího kontextu mocenských struktur. To jim umožnilo vytvořit závěr, že strategie migrantů (přijetí svého postavení jako přirozeného) vede k reprodukci jejich podřízenosti. (Šanderová a Šmídová 2009, s. 154-160). Tím jsem byl před vstupem do terénu velmi inspirován a hodlal jsem studentské nerovnosti analyzovat podobným způsobem, ale v praxi se ukázalo, že v mém tématu je tento přístup neudržitelný.

Výzkumy, s kterými jsem se setkal mají společné to, že byly prováděny mezi aktéry, kde lze poměrně snadno vnímat objektivní hierarchii. Ať už se jednalo i migranty v ČR čelící administrativnímu násilí a strukturálnímu rasismu (Šanderová a Šmídová 2009, s. 108-160.), o nájemníky bytů čelící ekonomickému útlaku (Tamtéž, s. 160-224.)

či o patriarchát v rodinném uspořádání (Harris 2001) vždy lze pozorovat poměrně zřejmou hierarchii a tedy zaměřit svojí výzkumnou pozornost na strategie a sociální kontext emic kategorií. To na gymnáziu zcela neplatí či se alespoň nejedná o hierarchii evidentní na první pohled. Jak mě poučil jeden aktér, když jsem mu položil otázku, kdo je ve třídě oblíbený: „[Oblíbený] jak pro koho, vždycky musíš říct“. Přičemž i ti, kteří disponovali zdroji jako kulturní kapitál od rodičů, uznání od školy či sportovním nadání nebyli jednoduše na vrcholu „školní hierarchie“. Tato hierarchie je tak velmi dynamická a relační, její sestavení chápeme jako výzkumný pokus zachytit mocenský aspekt jednání lidí, nikoliv jako popis jednoznačné neměnné struktury.

Dále je potřeba zmínit, že samostatný sociální konstruktivismus by nebyl pro mé výzkumné záměry nejvhodnější. A to ne kvůli dynamičnosti hierarchie mezi studenty – sociální konstruktivismus alespoň teoreticky s dynamičností a situovaností nerovností počítá, z mé strany se spíše jednalo o metodologický problém, jak onu dynamičnost zachytit – ale spíše z důvodu opomenutí objektivní hierarchie mezi studentem a školou. Po pár týdnech etnografie bylo zřejmé, že nestačí mapování oblastí relevancí, vztahů ve třídě a emic nerovností, protože všichni aktéři jsou vůči škole v podřízené pozici, což má velký dopad na vyjednávání nerovností mezi aktéry samotnými. V přibývajícím čase mi dále docházelo, že můj výzkumný narativ čím dál tím více vypovídá spíše o školním systému, než o aktérství studentů. Přesně tímto prizmatem je nutné práci číst. Tento více strukturální obrat je potřeba nějakým způsobem teoreticky reflektovat. K tomu slouží druhá část teoretického rámce: kritická pedagogika od Paula Freireho.

Kritická pedagogika	
Publikace	<i>Pedagogy of the Oppressed</i> (Paulo Freire).

Hlavní teze	Běžný školní systém dehumanizuje a produkuje politicky pasivní aktéry (slouží tak vládnoucí třídě). Sociální revoluce nemůže probíhat v konceptuálních schématech a logice systému tvořeného utlačovateli (jinak se systém útlaku bude reprodukovat vyměněn pouze jinými utlačovateli). Za účelem humanizace a osvobození od útlaku je potřeba tvořit kritickou pedagogiku.
Základní teoretická východiska	1) Revoluční praxe je pedagogická: aby lidé mohli změnit systém útlaku, musejí nejdříve kriticky přemýšlet o vlastní žité zkušenost a sdílet ji solidárně s ostatními, 2) dichotomie utlačovaní x utlačovatelé není nevyhnutelná historická skutečnost, nýbrž objektivní vnější produkt utlačovatelů, 3) je lidským „posláním“ osvobodit se od útlaku a stát se „fully human“.
Koncepty	„False generosity“ (charita během dne a vykořisťování během noci) je jakákoliv sociální pomoc, která reprodukuje mocenské struktury, neboť přímo nebojuje proti podstatě útlaku, (s. 44-45). „Kritické vědomí“ je reflexe politického a ekonomického systému ve kterém se jedinci nachází. Boj za osvobození není „dar od revolučních elit“, ale důsledek kritického vědomí utlačovaných, přičemž kritické vědomí je potřeba se naučit v rovnocenném dialogu, (s. 67-69, 109). „Bankovní koncept vzdělávání“ je školství, ve kterém je učitel „nosič znalostí a vědomostí“, které do studentů „vlévá“. Učitel je aktivní subjekt/vkladatel a studenti jsou pasivní objekty/přijímatelé, (s. 71-79). „Problem-posting vzdělání“ (kritická/dialogická pedagogika) je školství překonávající „bankovní model vzdělávání“. Učitelé a žáci se učí v dialogu a společně usilují o sociální změnu. Jedná se o systém vzdělání, který nemůže sloužit utlačovatelům, protože je demokratický a produkuje politicky aktivní aktéry s „kritickým vědomím“, (s. 79-86).

Konkrétní pedagogická metodika	Metoda Futuropolis ⁴ vytvořená NaZemi a Institutem úzkosti
Možná kritika	Mechanické vnímání školního systému jako přímočaré reprodukce stratifikace. Antropologický esencialismus v podobě „podstaty člověka“. Nereflektování liberálních a alternativních trendů ve školství, které s „dialogem mezi studentem a vyučujícím“ pracují a přesto mohou být součástí neoliberální ideologie. Bagatelizace aktérství studentů, kteří jsou vnímány jako produkty vnějších vlivů. Opomíjení intersekcionality a genderu. Velký vliv teologie osvobození.

Tab. č. 2.: Kritická pedagogika

Jak je patrné, práci Paula Freireho můžeme zařadit jako příspěvek do sociálně pedagogické teorie. Jeho kniha *Pedagogy of Oppressed* se stala světovým hitem, podle Elliotta Greena se dokonce jedná o třetí nejvíce citovou publikaci v sociálních vědách⁵. Shrňme-li hlavní záměr autora, jde mu o to vytvořit novou pedagogickou praxi, která bude probíhat v kontra-logice utlačovatelského systému (kapitalismu), což by mělo vést ke spravedlivé sociální změně a zboření struktur útlaku. K tomu má sloužit nová pedagogika v dialogu, ve kterém učitel a žák společně objevují a transformují svět (Freire 2017, s. 79-86).

Vzhledem k tomu, že můj bakalářský výzkum není příspěvkem do pedagogické teorie ani nehodlám vytvářet pedagogické metodiky vycházející z Freireho přístupu, rád se namísto komplexní debaty o jeho tezích, které mohou být v určitých aspektech

⁴ Futuropolis [online]. [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://futuresopolis.cz/>

⁵ *What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?* [online]. LSE Research Online, 2016 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://futuresopolis.cz/>

teoreticky problémové⁶, zaměřením na to, jakým způsobem jsem s jeho koncepty pracoval ve školní etnografii a proč jsem se rozhodl, že má práce bude teoreticky ukotvená právě v ideálech kritické pedagogiky. A to i přesto, že k hlavní tézi mohu mít jisté výhrady: např. nevěřím, že školní systém zcela mechanicky reprodukuje stratifikaci společnosti a kritickou pedagogiku nevidím jako přímočarou cestu k „osvobození“. Pro tyto účely se na chvíli podívejme do gymnázia, kde jsem prováděl etnografii:

Terénní deník: *Během výuky biologie panuje několik pedagogických úkonů naráz: v předu sedí „dobrovolně vyvolaná“ dvojice píše test (zřejmě se jedná o pravidelné zkoušení, je zřejmé, že kdyby se nikdo nepřihlásil, vyučující by někoho vyvolala či vylosovala dle svého uvážení), zatímco ostatní mají otevřené atlasy lidského těla. Mezitím dále kolují modely lidských kostí po lavicích a vyučující přednáší. Během toho všeho si všichni (kromě zkoušených) dělají zápisky do sešitu. V jeden moment vyučující zmíní, že nějaká informace je bonusová „pouze pro zájemce“ a tedy si ji nemusí všichni zapisovat – přesto si ji do svých sešitů zapíše každý.*

Nepřekvapí, že pedagogickou praxi na gymnáziu, kde jsem prováděl etnografii vnímám jako „bankovní koncept vzdělávání“. Soudím primárně dle zúčastněného pozorování během výuky. Co přesně tím mám na mysli? Podle čeho své tvrzení konkrétně opírám? Nejdříve se podívejme, jaké atributy má podle Freireho model školství, který kritizuje (Freire 2017, str. 73, vlastní překlad):

- (a) vyučující učí a studenti jsou vyučováni;
- (b) vyučující ví všechno a studenti nevědí nic;
- (c) vyučující přemýšlí a studentech je přemýšleno;
- (d) vyučující mluví a studenti poslouchají – pokorně;
- (e) vyučující disciplinuje a studenti jsou disciplinováni;

⁶ *Critical views of Paulo Freire's work* [online]. Basic Choices, 1995 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html#III>

- (f) vyučující volí a prosazuje, studenti dodržují;
- (g) vyučující jedná a studenti mají iluzi jednání přes akce vyučujícího;
- (h) vyučující volí program obsahu, studenti (kteří nebyli přizvaní do konzultace) se mu přizpůsobí;
- (i) vyučující zaměňuje autoritu znalostí se svou vlastní profesní autoritou, kterou ona či on staví do protikladu ke svobodě studentů;
- (j) vyučující je subjektem procesu učení, zatímco žáci jsou pouhými objekty

„Bankovní koncept vzdělání“ dle mého názoru není o pedagogické metodologii, ta může být velmi rozdílná a sám potvrzuji, že různé předměty, kde jsem prováděl pozorování byly vyučovány různými způsoby a metodami, ovšem „bankovní koncept vzdělání“ je primárně o mocenské hierarchii mezi studentem a vyučujícím. Je to student, který plní příkazy učitele a přizpůsobuje se jeho metodice. Někteří učitelé se mohou snažit o liberální přístup, někteří aktivně studenty vyzívají k debatám, ovšem tato hierarchie se stále zachovává. Studenti mají pouze velmi omezené možnosti, jak ovlivnit chod výuky a program svého vzdělání⁷. Dochází tak k situacím, kdy studenti-aktéři mají pocit, že by se na gymnáziu mohou jen velice omezeně rozvíjet ve svých talentech a zájmech, někteří mají dokonce názor, že gymnázium jim v tom vyloženě brání, protože se musí připravovat na pro ně „zbytečné předměty“.

Pochopitelně bych musel uskutečnit zcela jiný typ výzkumu, abych pochopil, jak se „bankovní model vzdělávání“ konkrétně produkuje na gymnáziu. Má práce si klade za cíl pochopit vyjednávání nerovností mezi studenty, nikoliv pedagogickou praxi. Chtěl jsem svojí etnografii rozšířit i na zaměstnance školy, to jsem ovšem nestihl

⁷ Během mého působení se začal tvořit školní parlament, ten však nevnímám jako nástroj rovnocenné participace, ale spíše jak zformalizování požadavků studentů do kontrolovatelné podoby. Bez radikální změny struktury školy bude vždy studentská iniciativa odkázána na vůli autorit, protože se nejedná se o nastavení egalitářských rozhodovacích mechanismů.

z časových důvodů. Nemohu tedy do tohoto tématu nabídnout detailnější vhled, ale přesto se jedná o důležitou součást mého teoretického rámce. Aktéry-studenty totiž vnímám jako aktéry působící v dehumanizační struktuře (v „bankovním konceptu vzdělávání“), čímž – jak později ukazuji – vysvětluji vyjednávání některých nerovností mezi nimi samotnými.

Gymnázium vnímám jako anti-demokratické místo, ve kterém si mladí lidé socializují role podřízenosti a nadřízenosti (a to i přesto, že gymnázium tuto funkci zakrývá abstraktním liberalismem či jiným způsobem). Studenti-aktéři nejsou jednoduchým produktem těchto struktur (svým aktérstvím mohou tuto socializaci různě proměnit či odmítnou stejně tak jako vyučující), ovšem gymnázium v mé perspektivě rozhodně není politicky neutrální a „pouze o znalostech“. Naopak, gymnázium vidím jako místo socializace norem a vkusu dominantních skupin (Bourdieu a Passeron, 1990), kde se mladí lidé setkávají s autoritou, kterou je nutné poslouchat, ač zadává pro ně nesmyslné úkony či jedná přímo proti jejich potřebám. Funkcí učitele, tak z mého pohledu není pouze „předávání znalostí“, ale též disciplinace norem gymnázia, které v našem kontextu souvisí s výkonem (učení velkého množství látky, zadávání testů a zkoušek, kontrola aktivity během hodin atd.). „Bankovní vzdělávání“ je místo, jak tvrdí Freire ve své práci, kde se studenti stávají „objekty“ (Freire 2017, s. 71-87) a já dodávám, že v našem případě si zároveň socializují hodnoty výkonu se všemi jeho kontradikcemi v praxi. Jinými slovy se učí, že „musejí zvládnout určitý výkon nezávisle na to, zdali jej považují za legitimní, aby v životě mohli být úspěšní“. Každodenně jim je vysílána zpráva, že „nadřízené je nutné poslouchat“ a že se jedná o „přirozený stav věcí“ s poučkou, že „kdo se snaží – zavděčí se autoritě – ten uspěje“. Učitelská autorita není automatická: samotný učitel ji sám musí umět adekvátně performovat a ne všichni to zvládají. Někteří chtějí působit jako „učitel-kamarád“ jiní jako „přísný pedagog“, mocenský kontext škol je však z mého pohledu důležitý (byť samozřejmě ne jediný aspekt) procesu vzdělávání. Tento proces může nabývat mnoho různých podob v žité realitě a

nedomnívám se, že výkonnostní hodnoty jsou jediné, které se na gymnáziu nacházejí (občas dokonce mohou být v kontradikci s konzervativní pedagogickou praxí), v terénu jsem si jich však výrazně všiml, protože byly velkým tématem pro aktéry-studenty.

Domnívám se, že z celé plejády alokačních teorií různých autorů, je pro naše účely nejvhodnější paradigma kritické pedagogiky, neboť nám umožňuje přímo nahlížet na hierarchii mezi studentem a žákem. To považuji za důležitý teoretický kontext, který mi podobně jako sociální konstruktivismus nabídl ucelenou perspektivu v etnografii. Freireho koncepty jsem začal objevovat až tehdy, když jsem absolvoval nějaký čas v terénu a bylo mi jasné, že jsem podcenil význam gymnázia pro samotné aktéry. Freireho práci čtu jako výzvu k radikální demokratizaci školství (tedy zboření školní hierarchie a nastavení struktur pro hledání konsensu). Tuto politickou vizi přijímám a z této pozice tuto práci píší. Sám jsem se v této oblasti angažoval nad rámec výzkumu: zúčastnil jsem se Letní školy kritické pedagogiky pořádané Futuropolis, koordinátorovi školního parlamentu na gymnáziu jsem předal metodiku kritické pedagogiky a vytvořil pro něj dokument reflexe mocenských struktur a možných prvních kroků pro rovnocennou participaci studentů a uskutečnil jsem veřejnou přednášku nazvanou Proč potřebujeme kritickou pedagogiku pořádanou studentskou organizací Otevřeno.

Nyní se zaměřím na popis, jak jsem metodologicky postupoval při výzkumné činnosti.

Metodologický proces

Provedl jsem školní etnografii třídy jednoho maloměstského gymnázia spravovaného krajem. Mé působení lze rozdělit do dvou fází ohraničených delší časovou prodlevou v nichž jsem prováděl jiné metodologické postupy a zaměřoval se na odlišné fenomény – tabulka níže tento proces zestručňuje:

	1. fáze	2. fáze
Cíl	Pochopení dynamiky vztahů ve škole.	Pochopení studentského vnímání školství a užší participace se studenty.
Perspektiva	Důraz na mapování vztahů mezi skupinami, emic nerovností a oblastní relevancí v kontextu školy.	Důraz na rozhovory o školství. Snaha o vytvoření studentské iniciativy.
Metodologický postup	Zúčastněné pozorování během hodin a přestávek; polostrukturované rozhovory.	Skupinové rozhovory; společný brainstorming a tvoření myšlenkových map; online platforma pro komunikaci; trávení volného času s aktéry.
Teoretický rámec	Sociální konstruktivismus nerovností.	Kritická pedagogika.
Počet pozorování hodin výuky⁸	26	2

⁸ Nejsou zahrnuty počty přestávek, protože ty jsem využíval převážně pro seznámení se s aktéry a školou, ač též byly cenným prostorem pro mou interpretační činnost.

Počet nahrávaných rozhovorů	9	1
Počet skupinových setkání	-	3
Závěry	Částečné porozumění mechanismů vyjednávání sociálních statusů ve třídě.	Částečné porozumění vnímání školního systému. Mobilizační neúspěch.

Tab. č. 3.: Metodologické fáze

Z tabulky je patrné, že výzkum je třeba vnímat jako proces, který se v čase různě proměňoval a vyvíjel. Bylo to dané z části přirozeností etnografie (výzkumník po pobytu v terénu chápe nové spojitosti a objevuje nová témata), ale i tím, že se jedná o mojí vůbec první práci na toto téma čili svůj teoretický a metodologický přístup si stále teprve hledám. Přesto bych rád čtenářům zprostředkoval alespoň stručný vhled, jak tento proces probíhal a to ze dvou důvodů: za prvé metodologické postupy z velké části (samozřejmě společně s teoretickým ukotvením) odrážejí mé chápání sociálních fenoménů, které analyzuji, protože jsou mým nástrojem, kterým nahlížím na úsek komplexní a dynamické reality. Jiné postupy by mohly nastínit jiná témata i u stejného typu výzkumu a chybná metodologie bude souviset s horší validitou dat, jinými slovy metodologie má přímý vliv na to jaké a jak kvalitní informace o fenoménech mám k dispozici. A za druhé odkrytí mého „metodologického boje“ má i pedagogický rozměr: ať už je formálním významem bakalářské práce cokoli, nelze upřít fakt, že psaním tohoto projektu se člověk učí, přičemž věřím, že okrytí metodologických postupů umožní čtenářům vytvořit lepší zpětnou vazbu. Níže popíši, jak můj metodologický postup probíhal od vstupu do terénu přes vybírání respondentů po analýzu dat.

Vstup do terénu

Proniknout do terénu nebylo náročné. Využil jsem svojí osobní síť známostí: spolužačka, která má vztah s gymnáziem se za mě přimluvila a já napsal vedení školy mail. Po neodepsání jsem několikrát zatelefonoval ředitelovi a domluvil se s ním na podrobnostech. Poté jen stačilo připravit si úvodní prezentaci pro studenty, abych je seznámil s mým záměrem a zeptal se jich, jestli mohu docházet zrovna do jejich třídy. Co je metodologické důležité vypíchnout je skutečnost, že mi nezáleželo na tom, do jaké střední školy proniknu a v jaké konkrétní třídě mi bude dovoleno pobývat. Důvodem byla obava z nemožnosti působit v jakékoliv škole, kladl jsem tak důraz na argumenty pro vedení gymnázia, čím bych mohl být přínosný.⁹

Samotné první seznámení se studenty proběhlo tak, že jsem měl v rámci předmětu ZSV prostor pro svojí prezentaci. V ní jsem v první půlce popisoval kulturní antropologii (ředitelovi jsem slíbil i edukační rozměr) a v druhé jsem představil svůj výzkum. Situoval jsem do studentské pozice a odvyprávěl pár anekdot z mé středoškolské zkušenosti (svojí střední školu jsem nenáviděl). Jestli jsem během představení výzkumu pro vedení školy kladl důraz na to, že má práce školu nemůže poškodit (zajištění anonymity), tak zde jsem reflektoval bezpečí a princip dobrovolnosti pro studenty samotné. Reakce byla pozitivní a přátelská, vedení mé činnosti dalo zelenou, etnografie mohla započít.

⁹ Argumentoval jsem tím, že ačkoliv nemohu nabídnout pedagogické řešení, mohl bych přinést nová témata pro preventivní plán, humanitně zaměřeným studentům nabídnout vhled do kulturní antropologie a v poslední řadě případně prohloubit spolupráci s Univerzitou v Olomouci.

Jak hledět na třídu, holismus?

Vzhledem k tomu, že jsem měl téměř neomezený přístup do „své třídy“ – učitelé mě nechávali ve svých hodinách a studenti byli ochotní se mnou hovořit – mohl jsem si jednoduše vybírat své „adepty“ na rozhovor. Nebylo nikterak náročné se po pár dnech a rozhovorech zorientovat v síti vztahů ve třídě: jedinci byli na první pohled vcelku jednoznačně rozdělení do různých skupinek (detailnější pohled odhalil dynamičnost těchto skupin, ale o tom později). Složitější bylo, že jsem nevěděl, jak do určitých skupin „proniknout“ a komu přesně dát hlas v rámci rozhovoru. Celou první polovinu první fáze výzkumu jsem měl potřebu vše mapovat „komplexně“ čili mít co nejvíce hlasů pokud možno od všech skupinek. Od toho jsem později odstoupil jednak kvůli tomu, že takováto holistická snaha vyžaduje daleko více času než mám k dispozici a jednak jsem si uvědomil, že pro cíle mého výzkumu dává daleko větší smysl zaměřit se na pochopení dílčích sociálních procesů a tedy pouze na pár „typů aktérů“. Toto rozhodnutí má za následek, že spouště procesům v terénu nerozumím a ještě větší počet jsem vůbec nezaznamenal, nicméně dokázal jsem (v rámci možností mého působení) získat dostatečný počet informací, abych porozuměl vyjednávání a formování *Outsiderů* a *Elit*, což rozebírám později v této práci.

Metodologické nástroje, perspektiva a data

Co se týče samotného vedení rozhovorů a zúčastněného pozorování zde je nejprve nutné podotknout, že mé strategie se v průběhu proměňovaly podle toho, jaké nové informace jsem o fenoménech mého zájmu postupně získával a podle toho, jakého vztahu mezi různými aktéry jsem dokázal vybudovat. Dále jsem s připívajícím časem v terénu nabýval sebevědomí. Byl jsem tak schopen pokládat „složitější otázky“ a hovořit s aktéry otevřeněji. Z toho důvodu jsem několikrát za dobu etnografie přepisoval strukturu rozhovoru a během pozorování věnoval pozornost jinými směry. Mám-li tento proces nějakým způsobem shrnout, na začátku jsem kladl důraz na mapování emic nerovností (jak aktéři vnímají nerovnosti mezi sebou a

školou) a na mapování jejich oblastí relevancí ve škole (jaké fenomény a témata jsou pro ně důležitá). Během pozorování výuky jsem se tak soustředil na jednání studentů (kdo se s kým baví, radí, směje, komu posmívá atd.). Vyučujícího jednání mě zajímalo jen do té doby, dokud poukazovalo na jeho vztah k aktérům (s kým přátelsky hovoří, koho za co napomíná, koho za co chválí atd.). V nahrávaných rozhovorech se studenty jsem se poté ptal na vnímání nerovností ve smyslu typizace třídy a školy (např. co si aktér myslí o skupinkách ve třídě, o důležitosti vzhledu, co si myslí o gymnáziu a učitelích atd.) a oblasti relevance (co sám aktér považuje ve škole za důležité).

Později jsem si sám vybral pro mě zajímavé sociální procesy a začal jsem se zaměřovat na ně. Konkrétně se jednalo o produktivitu, homogenitu a strategie ke zvládnutí školy, což následně vyústilo v druhou fázi výzkumu, kde jsem své původní výzkumné cíle přepracoval a využil nové metodologické postupy jako skupinové rozhovory o gymnáziu, online chatovací platformu pro komunikaci a skupinový brainstorming a tvorbu myšlenkových map. Důvodem tohoto rozhodnutí byla mimo jiné skutečnost, že jsem se nacházel jistě „výzkumnické krizi“, kdy jsem nevěděl, kam práci dále směřovat a jak ji pojmout a jestli ji vůbec stihnu napsat včas. Data mi přišla vágní a málo strukturální, přestože jsem pochopil linku mezi procesem vyjednávání statusu *Elity* a školním systémem. Byl jsem přesvědčený, že potřebuji lepší teoretický aparát, abych mohl svá zjištění lépe uchopit a dále s nimi pracovat. Cítil jsem se však v časové tísní a zažíval jsem krizi i v mém osobním životě. Po několika týdenní pauze jsem se rozhodl prodloužit studia. Do konce školního roku zbýval měsíc a půl, který jsem využil k návratu do terénu, kde jsem začal zkoušet nové metodologické přístupy a experimentovat (viz druhá fáze výzkumu). Tato fáze se vyznačuje především tím, že jsem se snažil o vytvoření studentské iniciativy: nechtěl jsem se pouze bavit o školním systému, ale i o tom jak bojovat za jeho zlepšení. Celé třídě jsem nabídl neformální setkávání po vyučování a ačkoliv tento nápad zaujal více lidí, na setkávání přišli především *Outsideri*, kteří ke

mně v průběhu etnografii nabyli důvěry. To mělo za následek, že ostatním skupinám tento proces snížil na atraktivitu, ale to jsem nepovažoval jako problém, protože jsem chtěl umožnit dát hlas těm, kteří chtějí mluvit, ovšem nejsou slyšet. Reflektuji, že má snaha o „probuzení z ticha“ by vyžadovala daleko dlouhodobější a propracovanější aktivitu. Výsledkem měsíční práce je myšlenková mapa o školním systému a dva konkrétní návrhy na zlepšení konkrétních předmětů od dvou studentek. Sám jsem přemýšlel o vlastní situovanosti a snažil jsem se mít spíše podpůrnou funkci než organizační: spíše nabízet perspektivu a pomáhat, než aktivně tvořit či nastavovat směr. Širší iniciativa ovšem nevznikla. Domnívám se, že tento „mobilizační neúspěch“ lze připsat tenzím mezi přátelskými skupinami, internalizované pasivitě („Nemá cenu něco dělat...“) a mojí naivitě a nepromyšleností celého procesu. Přesto jsem z této fáze získal jistý vhled do toho, jak určití aktéři vnímají školní systém a jakým směrem by si jej přáli změnit.

Posledním, ovšem neméně důležitým metodologickým nástrojem mi byl terénní deník. Ten jsem na začátku chápal mechanicky jako „prostor, kde se píše, co se ten den stalo, organizuje čas v terénu a píšou poznámky na co se výzkumnicky dále zaměřit“. Vycházel jsem z metodologického předpokladu, že nejprve je nutné sbírat data (těch je potřeba co největší kvantum) a později učinit z těchto dat interpretace a analýzy. Intuitivně jsem tak podlehl pozitivistickému uvažování o sociální vědě. Ač jsem teoreticky věděl, jak má správný deník vypadat, v praxi jsem byl zahlcen daty a nevěděl jsem, jak se s tím vypořádat, deník mě v tomto smyslu spíše znervózňoval a byl pro mě přítěží. Řešením nakonec bylo zpomalení mého postupu v terénu a snížení počtu strávených dní na gymnáziu. Postupem času jsem tak deník začal vnímat přesně opačně: jako kreativní prostor pro mé myšlenky, který mi naopak čas šetří a k dalšímu bádání motivuje (není nic horšího, pokud výzkumník neví, co dělá). Především v druhé fázi výzkumu tak deník používám jiným způsobem: tvořím v něm první interpretace fenoménů v teoretických pojmech a více reflektuji svojí vlastní výzkumnou situovanost včetně pocitů vztahující se k výzkumu, byť přímo

nemusí souviset se zkoumanými fenomény. Z deníku se tak ze skladiště dat stal můj vlastní osobní prostor, ve kterém vedu dialog sám se sebou, s aktéry a dalšími výzkumníky. Deník mi tak dopomohl zorientovat se nejenom v terénu, ale i ve vlastním výzkumném tématu.

Samotné psaní deníku lze oddělit do dvou propojených částí: 1. zápisky na papír v terénu během pozorování či nenahrávaného rozhovoru a 2. přepis a reflexe na počítači po návratu z terénu. První část se samozřejmě vždy skládala z popisu pozorovaných či tematizovaných sociálních procesů obohacené o mé interpretace, myšlenky, pocity a spojitosti s jinými tématy. V případě časové tísně jsem zkrátka své myšlenky načrtl a rozvinul v části druhé. Ta probíhala tak, že obvykle ve zpáteční cestě vlakem jsem deník přepisoval do počítačové podoby a u toho jsem jej doplňoval o nové postřehy, myšlenky a reflexe. Tyto dvě části se staly neoddělenou součástí procesu psaní deníku, nejednalo se o dvě na sobě nezávislé fáze: z metodologického předpokladu se tak stalo čistě pragmatické rozhodnutí – jediný důvod, proč jsem psaní deníku takto rozděloval byly časové problémy v terénu (zkrátka nebylo možné reflektovat vše během samotného pozorování), nikoliv víra, že „data je pro objektivitu vědy nutné takto rozdělovat“.

Z dat a myšlenek z deníku a rozhovorů jsem v konečné interpretační fázi (na jiném místě než deník) vytvářel své výzkumné závěry. Jak to metodologicky probíhalo, popisuji níže.

Analýza dat

Jak jsem podotkl, na začátku svého působení (minimálně do poloviny první fáze výzkumu) jsem odděloval „sbírání dat“ a jejich analýzu, což se ukázalo jako neudržitelné: je to právě analýza materiálů, která výzkumníkovy dovolí zorientovat se v terénu a rozhodnout na jaké sociální procesy se zaměří. Přemýšlení o datech tak musí být průběžné s etnografií. Vytvořil jsem proto flexibilní časový harmonogram,

kdy jsem se rozhodl, že do terénu budu docházet alespoň jednou týdně, ale mezitím (kromě jiných studentských a další povinností) analyzovat informace a vjemy z gymnázia. V praxi to probíhalo tak, že jsem minimálně tři dny přepisoval rozhovor, který jsem poté nakódoval, to mi otevřelo dveře k novým poznatkům, na které jsem se zaměřil další týden v terénu.

Jako hlavní nástroj analýzy mi sloužilo kódování rozhovorů a deníku (deník jsem ovšem kódoval až po ukončení etnografie, pro orientaci v terénu mi bylo dostačující si jej zkrátka dle potřeby znovu přečíst). Původně jsem pro tento účel chtěl využít program Atlas, nicméně to mi po několika pokusech přestalo vyhovovat: jednak kvůli tomu, že se mi na počítači nepsalo tak efektivně jako na papíře, ale také kvůli tomu, že má strategie nebyla nasytit kódy a pak je propojovat, kódy jsem vnímal spíše jako pomůcku pro orientaci v textu. Rozhodl jsem se tak pro kódování ručně na papír. Rozhovory jsem si vytiskl a poté různými barvami potrhával a komentoval dané prvky (Atlas jsem použil pro kódování deníku díky lepší přehlednosti), témata a fenomény jsem vytvářel během čtení materiálů a hledal spojitosti rovnou během kódování na další papír za využití myšlenkových map.

Dalším analytickým nástrojem mi tak byly myšlenkové mapy. Ty jsem nepožíval pouze během kódování, jejich největší síla se projevila především v momentech, kdy jsem již všechny rozhovory nakódované měl a hledal jsem vysvětlení daných fenoménů. Po ukončení etnografie jsem na papír A1 vytvořil jakousi všeobíhající myšlenkovou mapu, kde se nacházelo vše, co jsem doposud o tématech zjistil. Z ní jsem poté vytvářel analýzy, které jsem si zapsal do počítačové podoby a dále o nich uvažoval a upravoval. Výsledkem tohoto procesu jsou interpretace, které čtenářům nabízím v následujících kapitolách.

Fragmentace třídy – přátelské skupiny a typizace aktérů

Aktér: „Tak jako... ten základ je, že by si všichni měli bavit se všema, žejo, to je to nejlepší, žejo, jak to funguje, ale nikdy to tak není a přirozeně se vytváří skupinky. Jenže ty skupinky pak se stává to, že ty lidi se začnou víc bavit, začnou se uzavírat, protože si rozumí víc s těmihle lidma a pak prolomit to... prolomit ty, jak se to řekne, neviditelný bariéry, tak ty musíš vyloženě přijít, snažit se navázat, co oni říkají a nějak se s nima porozumět a chytit společný téma, abys tu bariéru prolomil.“

Vstoupí-li antropolog-cizinec do třídy, kde jsem prováděl etnografii, všimne si, že studenti jsou rozdělení do vcelku přehledných skupin kamarádů. Je to patrné ze zasedacího pořádku během hodin (není oficiálně pevně daný, studenti si mohou sedat, kam chtějí, když zrovna nejsou potrestáni „přesazením“ či se nepíše test, sedající si tak vždy na stejná místa v lavicích vedle svých přátel) a během dlouhých přestávek či volných hodin. V nich mají studenti větší volnost pohybu po prostorách školy, případně mohou jít i ven a mohou si spolu déle povídat (během hodin by to bylo považované jako „vyrušování“ a během „krátkých přestávek“ pouze krátce, protože na přesun do jiné třídy je k dispozici pouze 5 minut) – právě v těchto okamžicích „volna“ lze kamarádské skupiny pozorovat v jejich plné síle a interakci. Většinou přátelská skupina drží během přestávky pohromadě ať už ve třídě jako hlouček u jedné dvou lavic, kdesi v prostorách školy (škola nabízí řadu studoven a možnosti posezení) či venku mimo školu. Ve třídě je 11 mužů a 14 žen¹⁰, kteří tvoří přibližně 7-10 přátelských skupin. Tyto skupiny jsou formované podle genderu: neznamená to, že by nepanovala interakce mezi ženami a muži, ovšem je-li opačný gender součástí skupiny, je v minoritě (skupina přátel, kde by bylo přibližně stejné zapojení mužů a žen nenalezneme) či se jedná o individuální kontakty napříč skupinami.

¹⁰ Přesné číslo se může lišit.

Jak odděluji přátelskou skupinu od individuálního kontaktu? Aktér je součástí komplexní sociální reality vztahů, které se mohou proměňovat, křížit, zanikat či vznikat, jen stěží lze zasadit jednotlivé aktéry do škatulky nějaké fixní skupiny, přesto je možné vyzorovat, že mají své oblíbené jedince, s kterými tráví nejvíce času a může se stát, že jeden člověk má více individuálních kamarádů napříč třídou, aniž by všichni společně tvořili jednu přátelskou formaci či je členem více přátelských formací zároveň. Jinými slovy přátelské skupiny je zkrátka sdružení jedinců, kteří spolu chtějí trávit čas a mají mezi sebou solidární a recipocitní vztah, obvykle se kamarádí i mimo školu (ač to není pravidlem). Nejlepším ukazatelem existence těchto skupin je skutečnost, že sami aktéři se jako členi té či oné skupiny vnímají a rozdělují. Hovořím-li o skupinách, primárně vycházím z emic perspektivy, hovořím-li o jejich dynamičnosti vycházím ze zúčastněného pozorování.

Pro můj výzkumný záměr je skutečnost, že aktér A tvoří s aktéry C a D skupinu, poněkud vágní a nedostačující. Účelově jsem se tak zaměřil pouze na určité skupiny aktérů a dbal zvýšenou pozornost na vztahy a sociální interakce, které interpretuji jako „mocenské“. Za tímto účelem jsem vytvořil typizaci aktérů dle postavení ve třídě:

Typizace		Definice	Příklad
Postavení ve třídě	<i>Elita</i>	1) Vymezují se vůči ostatním nadřazeně a toto vymezení je uznávané, 2) disponují zdroji pro své oblasti relevance, 3) mají přímý či nepřímý vliv nad určitými oblastmi školního života.	Přátelská skupina přezdívají se jako <i>Inteligentní Vrchol</i> vtipkuje, když spolužačka chce odejít dřív z výuky.
	<i>Střed</i>	Nepovažují se za Elity a nejsou stigmatizovaní jako Outsideri.	Aktérka, která má podle svých slov dobré vztahy s <i>Vrcholem</i> , tak i s <i>Outsidery</i> .

	<i>Outsider</i>	1) Sami se tak považují, 2) sociální struktura ve třídě omezuje jejich oblasti relevance, 3) porušují normy homogenity či produktivity.	Aktérka mající strach oblékat se podle svého vkusu, protože by mohla čelit posměchu.
--	-----------------	---	--

Tab. č. 4.: Typizace aktérů

Samozřejmě např. kategorie *Střed* není nic jiného, než důsledek nedostatku dat.

Z tabulky je patrné, že jsem se zaměřoval primárně na *Elitu* a *Outsidery*, což přináší automatický kontrast v definici (*Outsider* musí být v jistém smyslu opak *Elity*).

Nesnažím se však vytvořit teorii vysvětlující sociální interakci studentů, jedná se o kategorie, které mi, jakožto antropologovi-cizinci slouží jako mapa v komplexní síti vztahů. Ačkoliv jsou to kategorie přímo vycházející z mé etnografie a hodlám tvrdit, že jsou empiricky alespoň do nějaké míry měřitelné (lze pozorovat distinktivní jednání aktérů podle těchto kategorií), účelově se hodí do mé perspektivy a je na ně nutné pohlížet jako kategorie pracovní už jen proto, že jejich důkladné prozkoumání by vyžadovalo delší a detailnější etnografii. Nyní se zaměřím na jednání *Elity* v kontextu vyjednávání tohoto statusu.

Elita

Tabulkou výše nabízím tři atributy, které vycházejí z přímé interpretace „mojí *Elity*“ (tedy aktérů, které jsem měl možnost poznat během etnografie). Neuskutečnil jsem podobnou analýzu v jiných třídách či školách čili nemohu tvrdit, že se jedná o „obecnou definici“, ačkoliv alespoň dočasně předpokládám, že definice je natolik široká, že ji lze použít i v jiných školách, byť se změní její konkrétní obsah.

Odprosíme se od kontextu gymnázia a zamyslíme se nad „obvyklým“ významem slova „elita“, vyjdou nám osoby, které jsou na vrcholu sociální hierarchie: obvykle tedy disponují jistými privilegii z logiky svého postavení (např. ekonomickým kapitálem) a svým životním stylem se vymezují vůči těm, kteří nepatří do „jejich třídy“. Kulturní vkus tak slouží jako nástroj třídní distinktivnosti (Bourdieu, 2010). To sebou nese jistý vliv v jejich sociálním poli, např. být „intelektuální elitou“ inherentně obsahuje jistý vliv nad daným vědeckým oborem ať už v podobě vědeckých funkcí či neformálním významem osobnosti výzkumníka či výzkumnice. Pokud tedy třídu na gymnáziu z analytických důvodů zredukujeme na jakousi mikro-kulturu, můžeme konstatovat, že má definice *Elity* je podobná obrázku, který jsem nastínil výše. Definice není nikterak objevná: jedná se zkrátka o studenty, kteří se považují za *Nejlepší*¹¹ a ostatní včetně pedagogů je tak též vnímají, což přináší jistá privilegia a neoficiální vliv nad školním životem.

Pochopitelně, žitá realita je daleko komplexnější, provázanější a pestřejší.

Fascinujícím kontrastem je např. to, že „má *Elita*“ je naprosto odlišná od lidí, kteří též disponují jistými sociálními privilegii jako např. kulturní kapitál v rodině. Proto hovořím o „zdrojích pro své oblasti relevance“. Mám tím na mysli realizaci v oblastech, které sám aktér považuje za důležité. Pro *Elitu* to jednoznačně je zájem

¹¹ Stejně tak jako v kategoriích, které vytvářím i zde používám velké písmeno a kurzívu, abych zdůraznil, že se jedná o vyjednávaný sociální status.

„být přijatí ostatními a školou jako *Nejlepší*“, což je patrné z jejich jednání a jejich názorů na školu a třídu.

Tři atributy výše tak musejí být dle mého názoru přítomny zároveň, abychom mohli hovořit o *Elitě*. Setkal jsem se s aktéry, kteří se aktivně vymezovali vůči ostatním jako „lepší“, aniž by disponovali uznáním tohoto statusu ostatními či postrádali vliv nad jakýmkoliv oblastmi školního života, což sami reflektovali (např. sami se považovali za outsidery). Zároveň samotná dispozice zdrojů pro seberealizaci automaticky neznamena, že se jedinec či skupina dle mé definice *Elitou* nutně stává: privilegovaný aktér se automaticky nemusí vymezovat vůči ostatním jako *Elita*. Jinými slovy *Elity* musejí chtít být *Elitou*, abychom tuto kategorii mohli brát empiricky vážně. Je to právě vyjednávání tohoto statusu, které mě výzkumnicky zajímalo.

Níže se pokusím rozebrat jednání skupiny, kterou do této definice vkládám. Jak jednají distinktivně? Jakými zdroji disponují? Jaký vliv ve třídě dle mého názoru mají?

Terénní deník: *Intelligenční Vrchol je přezdívka party kluků, která nelouží pouze k jednostranné sebeidentifikaci, je všeobecně přijímaná všemi aktéry ve třídě. Lze ji použít v ironickém či negativním tónu jako nástroj vymezení se vůči nim, ovšem nezřídka se používá neutrálně zkrátka jako deskripce jedné kamarádské skupiny. Zkráceně „Vrchol“ je jediná všeobecně sdílená přezdívka, kterou jsem během svého pobytu slyšel. Ostatní skupiny podobně přijímané pojmenování nemají. (...)*

Distinktivnost *Vrcholu* je patrná ze samotné přezdívky. Příběhy jejího vzniku se různí: někteří tvrdí, že tak „byli pojmenováni“, protože jako jediní kluci dostali vyznamenání, jiní tvrdí, že se tak „pojmenovali sami“ během projektu, během kterého studenti měli formulovat vlastní fiktivní politickou stranu. Pravda je taková, že přezdívka si zajisté žila a stále žije vlastním životem, přičemž mojí etnografií její časové proměny a významy nebylo možné zachytit. Pro nás je důležitá skutečnost, že

Vrchol je všeobecně přijímaná přezdívka v prostředí třídy a její konotace jsou všem jasné: jedná se o muže, kteří jsou „nejlepší ze třídy“, „mají nejlepší známky“ a „jsou nejchytřejší“. Jinými slovy „jsou na pomyslném vrcholu školní hierarchie“. Tento status *Nejlepších* je všeobecně uznávaný i těmi, kteří jinak k *Vrcholu* cítí silné antipatie.

Zde je nutné zmínit, že status *Elity* automaticky neznamena „oblíbenost“ ve smyslu „nejvyššího počtu sympatií“. Zřejmě není náhoda, že jedinec, který byl nejvíce označován jako „neoblíbenější“ během rozhovorů, je zároveň člen *Vrcholu*, ovšem u ostatních členů skupiny může být situace diverznější. Ostatně onen „neoblíbenější aktér“ sám usiluje, aby měl „se všemi dobré vztahy“, což pro ostatní členy *Vrcholu* nutně není důležitá oblast relevance. Neučinil jsem však sociometrické měření, nevím tedy v jakém měřítku „oblíbenosti“ se kde kdo nachází, ačkoliv na základě pozorování a rozhovorů mohu pozice aktérů s jistým omezením interpretovat sám. Přesto chci zdůraznit, že má definice účelově postrádá atribut „oblíbenosti“: nejenom, že se jedná o problémový termín, který by bylo nutné řádně definovat (oblíbený ke komu? jak se to pozná?), ale především opomíjí dle mého názoru to nejzajímavější – mocenský aspekt těchto kategorií, čímž mám na mysli vliv a privilegia. Aby *Elitě* mohl být pravoplatně uznán tento status musí se nějakým způsobem vymezit vůči ostatním, což má důsledky především pro *Outsidery*. V praxi se toto vymezování projevuje prostorově (pohyb po škole), studijně (jednání související se studijními záležitostmi) a sociálně (jednání vůči ostatním).

Relax Zone

Terénní deník: Každou přestávku, kterou je to možné, chodí *Vrchol* do *Relax Zone*, což je místnost na gymnáziu s pohodlným posezením. Je prý v celé škole známé, že se jedná o „jejich prostor“.

Prostorové vymezení znamená, že aktéři okupují „lukrativní“ místa ve škole a separují se tak oproti zbytku třídy. Zatímco většina aktérů tráví přestávky uvnitř

učebny a někteří *Outsideři* často pobývají v šatnách ve tvaru obdélníkových klecích natřených barvou, *Vrchol* pobývá v místnosti zvané Relax Zone s pohodlným posezením, které umožňuje snadnou interakci se spolužáky z ostatních tříd. Jedná se o živý sociální prostor plný interakce. Nemám jej důkladně zmapovaný, předpokládám však, že se jedná o místo, kde se setkává *Elita* z různých tříd soudě z mého krátkého pozorování a rozhovorů. Budova školy nabízí i jiné možnosti posezení jako např. studovny, ale v nich jsem tak živou sociální interakci o přestávkách nepozoroval. Do Relax Zóny *Outsideři* vstupují pouze tehdy, pokud se v nich nikdo nenachází a nepřepokládá se, že v nejbližší době bude (např. po konci školního vyučování, kdy ve škole nikdo není). Nikomu není fyzicky bráněno vstoupit do této místnosti, ovšem symbolicky je spjato právě s *Vrcholem* a jinými ročníky. Bylo by sociálně nemístné vstoupit do „jejich prostoru“.

Aktérka: „(...) tam chodí i jiný ročníky a my úplně, když se s těma lidma nebavíme, tak tam úplně nechcem chodit, protože všichni na nás akorát koukaj a je to tam fakt přeplněný často. Takže my radši dem s holkama sednou někam do kavárny nebo prostě aspoň v šatně nebo prostě někam“.

Dle mého názoru je to spjaté se statusem, který má daný aktér ve třídě. Nejde pouze o to, že aktér nepatří do skupiny *Vrcholu* – ostatně Relax Zone nabízí několik stolů k posezení čili je teoreticky možné sednout si vedle se svojí skupinou – ale o to, že by bylo pro některé sociálně nepříjemné vstoupit tam v době přítomnosti *Elity*. Není vhodné vstoupit do Relax Zóny ne pro místnost samotnou, ale proto, že se v nich nachází *Elita*, která by „akorát divně koukala“. Samotný prostor je „lukrativní“, protože v něm probíhá produkce sociálního kapitálu (vztahy se spolužáky z jiných ročníků), který lze poté transformovat do zvládnutí školních povinností (např. lze získat odpovědi testu z vedlejší třídy atd.), což nemůže být přístupné všem, abychom mohli hovořit o privilegiu.

„Zařídít, aby to vypadalo, že umíš“

Není náhoda, že *Elita* sociální kapitál používá jako nástroj ke zvládnutí školy, neboť školní úspěch neznamena v tomto pojetí „znalosti“ či známky, ale sociální status. Zde je nutné vytvořit distinkci mezi úsilím o dobré známky a snahou být *Úspěšný*. Samozřejmě jsou tato jednání propojená: neexistuje školní úspěch bez úsilí o dobré známky, neboť známky představují oficiální odměňovací aparát školy, ovšem být „opravdu úspěšný“ neznamena mít pouze dobré známky, ale být jako *Úspěšný* ostatními a autoritou učitelů vnímaný. To vyžaduje jisté specifické jednání, nestačí mít pouze dobré známky z testů, ale jak to vyjádřil jeden aktér: občas je nutné „zařídít, aby to vypadalo, že umím, což je někdy důležitější, než když umíš“.

Edukátor John Holt ve své knize *Proč děti neprospívají* na základě svého vlastního pozorování dětí na konci padesátých let v americké základní škole došel k závěrům, že škola socializuje děti do podřízené pozice vůči dospělým (dětí musejí poslouchat autoritu učitele a být ve škole, i když nechtějí). S tím spojené učení dichotomie správná x špatná odpověď má mj. za následek, že se žáci snaží vyhovět požadavkům učitele. Děti podle autora tak dokážou např. z řeči těla vypozaovat správnou odpověď na otázku vyučujícího, aniž by odpověď samy chápali atd. (Holt 2003). Podobný fenomén můžeme pozorovat i v našem případě s tím rozdílem, že moji aktéři nejsou děti, žijí v jiném sociálním a kulturním kontextu a sami si tento proces uvědomují a vědomě využívají. V případě *Elity* se jedná o nezbytnou performanci pro status *Nejlepších*.

Pro naši otázku, jak se status *Elity* vyjednává je poté stěžejní skutečnost, že ačkoliv lze argumentovat, že jistá performance znalostí (čímž mám na mysli performanci požadavků učitele bez „reálné vzdělávací hodnoty“¹²) je vlastní všem studentům, je to právě *Elita*, která si tento proces aktivně osvojila a umí jej ohýbat dle svých potřeb.

¹² „Vzdělávací hodnotu“ změříme snadno: stačí se zeptat daného aktéra, zdali má pocit, že danou látku umí a či ji považuje za důležitou.

Můžeme tak v jejich případě hovořit o performanci úspěchu – jejich jednání dává všem najevo, že oni jsou „ti Nejlepší“.

„Zařídít dobré známky“ a u toho působit jako *Nejlepší*, je specifická dovednost, která je vyústěním predispozic jako kulturní kapitál od rodičů a vlastního aktérství ve škole. Jinými slovy, představíme-li si školní systém jako hru, tak *Vrchol* ví, jak to chodí a dobře zná různé mezery a klíčky, jak si hru usnadnit a vyhrát. Vědí, jak se k daným učitelům chovat, co si kde a jak dovolit, jak rozpoznat, co dá učitel do testu atd. Argumentuji, že se jedná o jiný typ sociálních znalostí, než je kulturní kapitál od rodiny: spousta aktérů usiluje o dobré známky a lze přepokládat, že studenti ze střední třídy budou mít privilegované studijní zázemí (Vojtíšková 2013), ovšem ne všichni aktéři s vysokým kulturním kapitálem od rodiny disponují stejnými znalostmi o pravidlech školní hry jako právě *Vrchol*. Dle mého názoru je tento fenomén inherentní součástí „bankovního konceptu vzdělávání“, který vytváří tlak na obdobné strategie. *Elita* jsou jedinci, na které je od rodiny přímý či nepřímý tlak, aby byly v životě úspěšné. Ač takový tlak můžeme pozorovat napříč studenty gymnázia, je to právě *Vrchol*, kdo se na něj dokázal adaptovat způsobem, který umožňuje disponovat statusem *Nejlepších*.

Tento pohled je důležitý, protože je to dle mého názoru podoba školního systému, která produkuje status *Elity* a tedy nerovnost mezi studenty: nejde ani o to, kdo je nejlepší ve smyslu nejlepších známek, ale o to, kdo se nejlépe na pravidla školy adaptuje, aby jako *Nejlepší* působil. Jak performance úspěchu vypadá v praxi? A jak se promítá do vyjednávání nerovností mezi studenty?

Úspěch na gymnáziu nejsou pouze známky

Terénní deník: *Vrchol má monopol na aktivitu během hodiny: je to většinou někdo z nich, kdo aktivně komunikuje s učitelem. [Člen Vrcholu] mi prozradil, že se dokáže hlásit, i když neví odpověď jen proto, aby „posunul hodinu dál, protože zbytek třídy mlčí“. Často ovšem dochází k situacím, kdy se hlásí více lidí najednou a přesto je vyvolán nebo vykřikne odpověď*

někdo z Vrcholu. Nezřídka se během vyučování stává, že lidé z Vrcholu aktivně odpovídají či doplňují své spolužáky, kteří odpovídají na otázky učitele.

Performance úspěchu má pestré projevy od sedání si do předních lavicích¹³, po vtipkování, když někdo neví správnou odpověď¹⁴, způsob prezentace při testování a zkoušek¹⁵, konče v pohledu na gymnázium a spolužáky¹⁶. Jedná se zkrátka o situace, ve kterých se *Elita* snaží působit jako „ti, kteří vědí“ a „ti kteří jsou lepší než ostatní“. V každodennosti nalezneme bezpočet takových momentů. Není mým účelem hodnotit, zdali aktéři „skutečně vědí“ či zdali jsou „skutečně nejlepší“ – co mě na tomto procesu zajímá, je především to, že se jedná o proces vyjednávání statusu *Nejlepších*.

Pochopitelně *Elita* nejsou jediní aktéři, kteří by se během výuky nesnažili prezentovat své znalosti, ovšem nejenom, že *Elita* disponuje jistým monopolem na takovéto prezentování, zároveň jejich jednání není pouze odpovídání na otázky učitele, nýbrž obvykle v sobě nese vymezující aspekt. Když se tak *Elita* např. během výuky viditelně nudí, říká tím ostatním, že „všechno už vědí“. Když odpovídají učitelovi, častokrát je zřejmé, že otázku považují za jednoduchou atd. Gymnázium není pro ně složité, naopak by mohlo být těžší. Rozumí se samo sebou, že mají nejlepší známky.

Bližší pohled odhalí dynamičnost tohoto procesu: např. především v humanitních předmětech, které *Vrchol* nevnímá jako svoji oblast relevance se performance

¹³Např. aktér: „Takže my si sedáme do prvních, protože když to řeknu, zase Inteligenční Vrchol, takže jako to ti, když to řeknu blbě, napovídá ze strany učitelů (...)“

¹⁴Např. aktér: „(...) když někdo dělá kraviny, někdo dělá se sebe herečku, nebo NĚCO... Nebo, plácnu, vyloženě něco co není. Že tady někdo, slabej je někdo, a teď tady začne něco argumentovat, tak tomu se smějem. Anebo když si někdo hraje na něco jinýho.“

¹⁵ Např. prezentují dobré známky z testu, ale špatné již nekomentují (dle rozhovoru s nečlenem Vrcholu).

¹⁶ Gymnázium je např. vnímané jako „nevýběrové, protože se sem dostaně každý“ a ne všichni spolužáci by „měli co na gymplu dělat“.

úspěchu přeměňuje na vtipkování uvnitř svojí přátelské skupiny (vtipy nikdy nebyly určené celé třídě), toto vtipkování může probíhat i na úkor autority učitele, ačkoliv v jiných předmětech se jeho autorita vážně respektuje. Takovým příkladem může být kontrast mezi vážným psaní testu z chemie a smíchem během zkoušení ze zeměpisu před tabulí.

Pro naše účely však není zajímavé, jakým způsobem se produkuje performance úspěchu, ale skutečnost, že se tato performance neomezuje pouze na vyučující, nýbrž se týká i spolužáků. Členové *Vrcholu* mi prozradili, že učitelé od nich očekávají, že se budou hlásit a budou aktivní, ovšem jejich spolužáci mají podobné očekávání. To vytváří mezi aktéry určitou hierarchii: na jedné straně máme jedince, kteří se aktivně zapojují do výuky a na druhé straně pasivní aktéry, kteří se častokrát bojí více zapojovat a vnímají jako naprosto přirozené, že proces výuky je doménou především jedné skupiny mužů (v praxi samozřejmě lze pozorovat aktivitu i jiných aktérů, ovšem *Vrchol* je prokazatelně nejaktivnější soustavně).

Bylo by zjednodušující tvrdit, že *Vrchol* produkuje pasivní studenty, jednalo by se o zatírání role školy a učitelů: někteří *Outsideři* mi prozradili, že se bojí hovořit během výuky kvůli strachu z posměchu ze strany *Vrcholu*, ovšem je to právě „bankovní způsob vzdělávání“ a nedemokratičnost vzdělávacích institucí s ním spojená, které je toho hlavní příčinou. Ve škole, kde učitel odříkává látku před tabulí a testuje, zdali ji studenti „správně opakují“, kde studenti nemohou participovat na podobě jejich vzdělání a jejich potřeby nejsou vyslyšeny, se této hierarchie mezi studenty nemůžeme divit. Není-li školství o společném objevování a transformování světa, nýbrž o plnění příkazů ať už jakkoliv liberálních či konzervativních autorit (volba pedagogického přístupu), je patrné, že někteří jedinci se stanou pasivní a jiní se naučí z tohoto systému profitovat.

Z našeho pohledu nás však bude zajímat především sociální dopad dichotomie aktivních x pasivních aktérů v procesu vyjednávání sociálních nerovností. Pasivita některých aktérů nemusí být nutně čistě pouze „jejich volbou“, jak zvládnout školní

povinnosti (má kontext symbolického útlaku, který se mezi studenty projevuje jako sociální kontrola homogenity a sociální kontrola produktivity). Níže se pokusím tento symbolický útlak detailněji popsat a interpretovat s návazností na to, co jsme doposud zjistili. V praxi se rozhodně nejedná pouze o doménu *Elity*.

Výkon, homogenita a Outsideri

Terénní deník: *Gymnázium nepatří k těm nejelitnějším soudě podle umístění v maloměstě, stavu budovy a technické vybavenosti, která není nikterak nadstandartní, nabídky předmětů a procesu výuky, která je spíše standardní a neinovativní. Nikdo ze studentů svoji školu jako „prestížní“ ani nevnímá. Setkal jsem se spíše s kritikou gymnázia, že není „vůbec výběrové“ (prý je jednoduché se sem dostat u přijímacího řízení) a že jsou někteří pedagogové nekompetentní (prý by někteří na gymnáziu neměli co učit). Přesto je tlak na výkon všudypřítomný: od výzdoby interiéru „nejlepšími žáky“ (fotky ovšem nebyly aktuální) přes zvonění jasně ohraničující čas volna a čas výuky, kdy člověk musí dávat pozor a nerušit, přes zapisování hromady informací do sešitu během předmětů, konče další hromadou domácích úkolů, desetiminutovek, přepadovek, zkoušení, přezkoušení a velkých pololetních testů.*

Výše jsem naznačil, že *Elita* sociálně kontroluje normy produktivity, které zároveň spoluvytváří. Onou kontrolou mám v jejich případě na mysli především reakci posměchu, když někdo tyto normy překračuje: např. smích, když někdo neví správnou odpověď během výuky¹⁷ atd. Nejedná se vyloženě o posměch, který by jakýkoliv aktér interpretoval jako šikanu. Nehovořím o vtipkování o jedné konkrétní osobě, ale o všeobecných normách, které *Elita* chrání a spoluvytváří vymezujícím způsobem. Nejedná se ovšem o fenomén, který by se týkal pouze *Elity*. Ostatní aktéři napříč svým postavením též tyto normy spoluvytváří, byť k tomu nevyužívají prostředek přímého posměchu (nýbrž např. nepřímé konstruování „těch druhých“ jako *Vyhýbačů* apod.). Hovořím-li o normách produktivity, jedná se o pravidla jednání, která jsou produkována školním systémem. Pravidla výkonu přímo

¹⁷ Tuto kontrolu jsem zaznamenal především v rozhovorech s různými aktéry. Během pozorování se zdálo, že *Vrchol* vtipkuje spíše sám pro sebe a funguje tak jako separovaná skupina nezávislá na ostatních.

vycházejí ze sociálního kontextu gymnázia a celospolečenského kontextu neoliberální ideologie¹⁸.

Aktérka: *No, že na ně [rodinu po zrušení distanční výuky] nemám tolik čas, že přijdu domů třeba ve čtyři, musím se učit a... nestíhám třeba tolik věcí, co bych chtěla.*

Tazatel: *A co bys chtěla místo toho?*

Aktérka: *No tak třeba... Já nevím, věnovat ten čas i nějakým jiným věcem, co mě třeba baví...*

(Aktérka mající velmi dobrý průměr známek).

Normy výkonu se netýkají pouze těch, kteří se „nechtějí či neumí učit“, i jedničkáři reflektují kvantitu učiva a testů. Rozdíl mezi studenty tkví v tom, jak k této skutečnosti přistupují – jaké mají strategie k zvládnutí školního tlaku a co pro ně tento tlak znamená. Pro *Elitu* se jedná o záležitost, kterou umí hravě překonat, pro jiné však může představovat výrazné problémy a nepříjemnosti. Výkonnostní normy jsou na aktéry jednostranně vloženy a někteří je různým aktérstvím přijímají, ohýbají či různou měrou odmítají. Můžeme pozorovat různé strategie při tomto snažení, ovšem je nutné podotknout, že většina aktérů má tyto normy do nějaké míry internalizované a svým aktérstvím je spoluvytváří a legitimizují. Všichni aktéři, s kterými jsem hovořil, vnímají gymnázium jako přestupní stanici na univerzitu. I jedinci, kteří jinak tlak na výkon kritizují, vnímají jako naprosto přirozené a samozřejmé, že ve škole se píšou testy, dělají zápisky a známkuje se, byť třeba mají pocit, že se nevzdělávají v oblastech, ve kterých by si sami přáli (řešení problému jsou z jejich pozice liberálnější pedagogické metody a např. zavedení více volitelných

¹⁸ Neoliberální ideologie se dle mého názoru na gymnáziu projevuje především jako individuální tlak na výkon (testy a zkoušení) pro výkon samotný (studenti často plní pro ně nesmyslné úkony) a prezentování meritokracie (idea, že každý kdo se bude „snažit“ může uspět: v tomto případě získat dobré, výdělečné zaměstnání). Na podrobné projevy jsem se však nezaměřoval.

předmětů, nikoliv transformování výkonnostní podstaty vzdělávání). Je tedy patrné, že normy produktivity jsou ve třídě do jisté míry všeobecně internalizované.

To se nejvýrazněji projevuje v pohledu na tzv. „Vyhýbače testů“, zkráceně *Vyhýbače*. Jedná se o *Outsidery*, kteří jsou konstruováni jako „ti, co nechodí do školy na testy a zkoušky a pak vše dohánějí, jak se dá“ (moje parafráze). Ve třídě je, zdá se, konsenzus, že toto jednání je nespravedlivé a nepřijatelné, liší se jen míra intenzity (pro některé se jedná o více emotivní téma než pro jiné). I aktéři jinak sami reflektující školní tlak, strategii vyhýbání se mu, považují za nelegitimní a zavrženíhodnou. Můžeme tak pozorovat jistou hierarchii mezi *outsidery*: na jedné straně existují „produktivní“ *Outsideři*, kteří s různými výhradami hru produktivity hrát chtějí a na druhé straně jsou „neproduktivní“ *Outsideři*, kteří tuto hru z různých důvodů hrát musejí, ač nechtějí či mají s pravidly hry velké potíže.

Dále můžeme pozorovat jistý rozdíl, když se proti *Vyhýbačům* vymezuje *Elita*: pro *Elitu* se jedná o prostředek, jak se vymezit vůči *Nevýkonným* a *Neúspěšným*:

Aktér: *Ale ten test je fakt jednoduše v tom, že máš před sebou vzorečky a ty prostě jenom doplňuješ do těch vzorečků, což by zvládl tady člověk i v osmé třídě. Ale někdo prostě jde a vyhne se tomu. Tohle fakt jako nechápu (...)*

Kdežto pro *Outsidera* hrajícího hru produktivity či *Střed* se často jedná o projev nesolidarity vůči ostatním:

Aktér: *Prostě my ostatní to vysíráme: my ve škole [píšeme testy] a oni se na to vykašlou (...)*

Oba pohledy umožňují konstruovat *Vyhýbače* jako „líné“ či dokonce jako „hloupé“, v nejlepším případě jako „iracionální“ (strategie vyhnutí se testu podle mnohých nemůže udržitelně fungovat) a u spoustě aktérů toto téma vyvolává řadu emocí.

Během svého pobytu jsem nezaznamenal, že by strategie vyhýbání se testům měla nějaké reálné kolektivní důsledky. Jedná se spíše o hlubší fenomén vnímání nespravedlnosti: aktéři ve své každodennosti vidí, že ideály meritokracie tolik

propagované na gymnáziu jsou v praxi nenaplněné a nefunkční – je tedy nespravedlivé, když systém, který má „odměňovat schopnosti jedinců“, dovoluje existenci strategií, které umožňují od výkonových faktorů (individuální úsilí, píle atd.) utíkat. Na co je usilovat o samé jedničky, když druhým stačí dostávat čtyřky a budou též propuštěni k maturitní zkoušce? Na co se celé čtyři roky učít a připravovat se, když některým stačí vyhybat se tesům? Z této perspektivy pak silné emoce některých aktérů dávají smysl: je-li škola hra, kde se má hrát o nejlepší výkon, existence lidí, kteří neprohrávají (nepropadají), aniž by o co nejlepší výkon usilovali, je připomínkou toho, že se samotnou hrou je cosi v nepořádku a jejich veškeré snažení je tedy zbytečné. „Já usilovně bojuji, oni se flákají a přesto máme stejné ocenění“ (moje parafráze). *Elita* disponuje alespoň symbolickým statusem *Nejlepších*, ale co další jedničkáři a dvojkaři, kteří učení věnují tolik času, ale nic jiného kromě čísla na papíře nedostanou? (Zde připomínám, že dobré známky automaticky neznamenají status *Nejlepších*).

V praxi je strategie vyhýbání se testům ovšem daleko dynamičtější a složitější než by se mohlo zdát. V některých případech se nemusí jednat o vědomou strategii, ale zkrátka o důsledek zdravotních či psychologických problémů. Hovořil jsem s několika aktéry, kteří jsou ostatními konstruováni jako *Vyhýbači* a nelze předpokládat, že by se jednalo o vědomou rezistenci proti školnému výkonu typu „předmět je zbytečný, nebudu tam chodit“ (moje parafráze). Spíše mi bylo naznačováno, že vyhýbání se testu je poslední možností, když člověk školní tlak z různých důvodů nezvládá. Dokonce se zdá, že občasné vyhnutí se výuce je tiše tolerováno či ignorováno, „když to není každé týden“, což jako jistou rezistenci proti „nudnému předmětu“ chápat lze. Můžeme tedy pozorovat jistý situační a relační aspekt těchto norem.

Dalším dynamickým prvkem ohledně školního výkonu mezi studenty je názor na podvádění při testech od taháků po radění si a posílání si správných odpovědí. Tato strategie zvládnutí školy je daleko méně kontroverzní a zdá se, že nějaká jeho míra je

přijímaná jako legitimní, ačkoliv též ohýbá oficiální meritokratické ideály gymnázia. Důvodem je, dle mého názoru, že za 1) vyhýbání se testům je radikální odmítnutí hry produktivity, přičemž tahák je svým způsobem též forma dovednosti, jak to vyjádřil jeden aktér: „Buď umíš se učit, anebo umíš podvádět. A i to se cení...“ a za 2) podvádění při testech je často projevem solidarity a přátelství mezi aktéry (např. si zašeptají či ukážou správnou odpověď při testu atd.), což kontrastuje s „vyhýbáním“, které je považované za nesolidární vůči ostatním.

Podvádění samo osobě je komplexním fenoménem, který může též sloužit jako nástroj vymezení se vůči druhým. Např. někteří aktéři chtějí být ve škole úspěšní, ale nikoliv jako *Vrchol*, nechtějí čistě pouze „dobré známky“ (ač o ně též usilují), ale jejich oblastí relevance jsou „znalosti na univerzitu“. Odmítají tak podvádění nejenom kvůli nemorálnosti či nespravedlnosti tohoto jednání, ale proto, že podvádět by znamenalo nenaučit se danou látku.

Aktérka: (...) *můžu si napsat tahák a naspat test na jedničku, žejo. Ale pak stejně nebudu nic umět, takže pro mě prostě známky úplně neexistují jako... Jako, jo, dostanu pětku, tak si řeknu, fajn, neučila jsem se, dostanu trojku, řeknu si, fajn, tak aspoň něco jsme prostě uměla, žejo. Ale jako třeba... [Jméno aktéra], ten si minule chlubil tím, jak si napsal tahák a měl jedničku z biologie, když já jsem měla třeba pětku a to jsem se to učila čtyři hodiny, žejo. A napsala bych si prostě tahák, tak budu mít taky jedničku, ale proč?*

Vyhýbání se testům či různé formy podvádění nejsou tedy pouze studijní strategie, nýbrž v sobě skrývají sociální dimenzi a mohou sloužit jako nástroj pro vyjednávání sociálních nerovností. Tím, že se jedinec vyhýbá testům stává se v očích ostatních „nesolidární“. Pro *Elitu* se pak jedná o prostředek, jak se vymezit jako *Nejlepší*. Odmítnutí taháků může znamenat sociální vymezení se vůči těm, kteří taháky provozují, častokrát jako nástroj vymezení právě vůči *Elitě*¹⁹.

¹⁹ Tento proces by bylo nutné zkoumat v delším časovém horizontu, abych jej dokázal adekvátně pochopit v jeho plné dynamičnosti a významu. Došlo mi, že hlubší vysvětlení by

Zjistil jsem, že kontext výkonu na gymnáziu aktéři-studenti využívají v procesu vyjednávání nerovností mezi sebou, ovšem ne tak mechanicky, jak by se mohlo na první pohled zdát. Odměňuje-li školní systém jedince dle výkonu ve škole (kam patří i performance znalostí), aktéři tento mechanismus mezi sebou jednoduše nereprodukuje. Někteří se mohou proti němu vymezit a přesto si zachovat víru v meritokratické školní uspořádání – úspěch se podle jejich pohledu neměří podle známek, nýbrž podle „znalostí a snahy učit se“. Školní systém, tím jak je nastaven, ovšem nahrává spíše strategiím ohýbání těchto ideálů, jak to provádí *Elita*. Aktéři, kteří věří ve „úspěch na základě znalostí“ jsou často „pasivní“ *Outsideri* přející si na hře produktivity participovat. Narážejí ovšem na bariéry fungování školního systému (např. odměňuje-li učitel aktivitu v hodině, *Outsider*, který se bojí před třídou hovořit této odměny nedosáhne atd.) a na sociální bariéry mezi spolužáky (např. v některých předmětech musejí překonávat aktivitu *Vrcholu* či vzhledem k nízkému sociálnímu kapitálu nemají přísun k některým informacím o testech atd.). Někteří aktéři tuto snahu o úspěch vidí jako cestu sociální mobility (např. aktérka z pracující třídy, která si z brigád šetří na univerzitu), někdy se jedná o důsledek kulturního kapitálu v rodině (rodinný tlak, aby studovali na „dobré“ univerzitě).

Výkon vše nevysvětluje: normy homogenity a gender

Terénní deník: *Třída je etnicky homogenní a počet žen a mužů je přibližně rovnoměrný. Na první pohled se ani nezdá, že se někdo výrazně lišil. Na první pohled nedokážu rozeznat, že by se někdo výrazně lišil např. „stylem oblékání“.* (První pozorování).

Tazatel: *A přijde ti taky někdo zvláštní něčím?*

Aktérka: *No, mě to tak úplně nepřipadá, protože všichni jsou na stejný brdo.*

vyžadovalo teoretický aparát, který nemám k dispozici. Domnívám se, např. že bez důkladného nastudování sociální hodnoty práce a vzdělání v kapitalismu včetně reprodukční teorie se nelze dále posunout.

Tazatel: *Jo.*

Aktérka: *Všichni chodí pít, všichni maj takovej stejnej styl, když se na ně podíváš. Oni se nějako nerozlišujou (lehký smích).*

Samozřejmě, mezi aktéry se nachází i jiné formy sociálních nerovností, které pracovně kategorizuji jako „normy homogenity“. Mám tím na mysli stigmatizaci jinakosti. Konkrétně řečeno, když někdo vybočuje svým jednáním, názory či zevnějšek oproti ostatním a přímo se to netýká norem produktivity, které jsem popsal výše. V praxi se může jednat o odlišné oblékání, etnicitu, ekonomickou třídu, sport atd. Před vstupem do terénu jsem očekával, že tyto kategorie budou mezi aktéry-studenty nejvíce rezonovat, ovšem opak se stal pravdou. Co nejvíce rezonovalo byly normy produktivity a školní problémy, z kterých mám nejvíce dat. To má za následek, že ostatní sociální nerovnosti a proces jejich vyjednávání nemám tak důkladně zanalyzovaný. Samozřejmě jsem si všiml jisté stigmatizace nesouvisející s výkonem a základní kategorie jako je gender, ekonomická třída a etnicita jsem neopomíjel, ovšem pro aktéry se nejedná o každodenní téma. Pochopitelně to neznamená, že by tyto kategorie neměly viditelný význam, protože aktéři nejsou zcela homogenní, jak by se na první pohled mohlo zdát a nežijí v izolovaném obláčku „gymplácké kultury“, ovšem zároveň nejsou natolik diverzní, aby se např. řešili problémy spjaté s etnicitou či ekonomickou třídou mezi přátelskými skupinami.

Outsideři jsou převážně ženy

Tazatel: *(...) Myslíš, že je tam důležitěj jako vzhled?*

Aktérka: *Podle mě jo. Podle mě se to řeší, protože kdybych já měla dojit v oblečení, který já mám fakt ráda, tak oni by mě podle mě poslali do prdele.*

Výše jsem si do výzkumného deníku zapsal, že aktéři-studenti vypadají na první pohled homogenně. Jednalo se o mé vlastní omezení, neboť aktéři si různých stylů

oblíkání u ostatních všímají. Dokáží rozeznat, na rozdíl ode mě, že někdo na sebe „nadstandardně dbá“ a že jinému je „jedno, jak vypadá“. Vzhledem ke společenskému kontextu genderových rolí, nepřekvapí, že vzhled je téma především o ženách. A je to právě vzhled a styl oblíkání, kde se nejvíce projevuje norma homogenity. *Mužští Outsideri* nečelí posměchu za to, jak se oblíkají či nemají pocit, že by se bez líčení cítili špatně. Toto je důležitý kontext, protože *Outsideri* se neprodukují čistě podle výkonnostních či homogenních norem, nýbrž také na základě genderu. Většina *Outsiderů* ve třídě jsou totiž ženy.

Status *Outsidera* jsem definoval, že se 1) sami jako outsideri cítí, 2) sociální struktura ve třídě omezuje jejich oblasti relevance, 3) porušují normy produktivity či homogenity.

První bod jsem vždy chápal jako proces internalizace, což je patrné především v kategorii „divný/divná“, která se přímo váže k outsiderstvím (viz bod 3). Takto konstruovaný aktér tuto kategorii často přijímá.²⁰ Omezení v oblastech relevance je pak zřejmé: konkrétně se jedná o stigmatizaci vkusu (např. oblékání) a jednání (např. osobního života mimo školu) a názorů (např. v oblasti víry). *Outsider* se bojí v těchto oblastech realizovat či musí čelit jistým překážkám a nepříjemnostem ze strany spolužáků. Kategorie *divného Outsidera* v sobě tedy skrývá mocenský aspekt – nejenom, že je aktér „divný“, je také podřízený, vyčleněný a čelí stigmatizaci.

V praxi můžeme pozorovat situační aspekt těchto norem: např. můžeme pozorovat, že *Elita* nosí pohodlné oblečení, kdežto *Outsiderka* za pohodlné oblečení byla stigmatizována od spojí spolužačky. Týká se to tedy konceptu feminity: „správná žena, by měla jednat a být upravená jistým způsobem“ (moje parafráze). U mužů naopak můžeme pozorovat koncept maskulinity, kde je naopak považované za „divné“, když muž nechce hrát sporty během tělesné výchovy atd.

²⁰ Nikdy jsem nemluvil s aktérem, který by proti tomuto konstruování nějakým způsobem rebeloval ve smyslu odmítnutí (např. že by prezentoval, že je naprosto normální atd.).

Outsiderství je *Elitou* a *Středem* legitimizované přes individuální charakter jedince: „Jsou divní, protože jsou nespolečenští“. Individualizovaný pohled tak dovoluje vyčlenění *Outsiderů* skrývat pod abstraktním liberalismem: „Všichni jsme jedineční, každý má vlastní charakter, to je důvod, proč jsou mezi námi rozdíly“ (moje parafráze). Není mým záměrem činit psychologické analýzy a zkoumat tedy „jaký je opravdový psychologický charakter *Outsiderů*“, je však zřejmé, že jejich oblasti relevance jednoznačně porušují normy homogenity a genderové normy.

Samotní aktéři normy homogenity využívají pro sociální distinktivnost a zdůrazňování příslušnosti k „vlastní skupině“. To můžeme pozorovat v situacích, kdy je nějaký prvek vkusu *Outsiderky* prve odmítnutý (např. oblíbená kapela), ale přesto později osvojený dívčí ne-outsiderskou skupinou. Nebo v situacích, kde se *Outsiderka* vymezuje vůči vkusu privilegovaných spolužaček (např. vůči „přehnanému dbání na vzhled“ atd.). Gender tak není mechanicky produkován, nýbrž je vyjednávaný situačně. Za jistých okolností nestačí mít pouze „správný vkus“, je potřeba být „správnou ženou“.

Vyžadovalo by ovšem další výzkumnou činnost, abych tomuto fenoménu dokázal více porozumět a nabídnout hlubší analýzu. Na tomto místě se spokojíme s konstatováním, že samotné porušování norem produktivity k „divnosti“ nestačí²¹. Jedná se o samostatný fenomén, který má své specifikum. Gender se (re)produkuje i ve školním systému (Jarkovská 2013). Na normy homogenity lze tedy pohlížet tímto způsobem: vyjednávání nerovností mezi studenty je tak daleko pestřejší a je nutné je zkoumat i z feministické perspektivy.

²¹ Např. jedna aktérka provozující tuto strategii byla konstruována jako „vyhýbač“, ovšem ne jako „divná“. Sama se jako outsider považovala, ovšem vůči „těm divným“ se ostře vymezovala.

Reflexe práce: proč vypadá jak vypadá, co to vypovídá o školním systému a mně samotném

Vzhledem k tomu, že tato práce měla být pro mě vstupenkou do světa antropologie a během svého studia jsem se těšil na svojí první „velkou“ etnografii, cítím za nutné na pár řádcích reflektovat, jak probíhal proces psaní a přiznat vlastní výzkumnou situovanost. Ve své výzkumné činnosti využívám kritickou pedagogiku Paula Freireho a s přibývajícím čase v terénu mi čím dál více docházelo, že etnografie nevypovídá pouze o studentských nerovnostech, ale také o tom, jak tyto nerovnosti souvisí se školním systémem. Věřím tedy, že tato reflexe nebude chápána jako „manifest mých osobních frustrací“, nýbrž jako cenný vzhledem budoucího výzkumníka, který stále disponuje ambicemi antropologicky zkoumat školní systém. Mým záměrem není „sdílet své pocity“, nýbrž kriticky reflektovat mé jednání v rámci etnografie s ohledem na sociální pole, kde se jako jedinec nacházím.

Během psaní této práce jsem zažíval jistou „schizofrenii“ z vlastní pozice: na jedné straně jsem toužil pojmout tuto práci jako jakýsi mikro-výzkum (hra na antropologa-výzkumníka) a na té druhé jsem si uvědomoval a zažíval status studenta, který pro splnění „školních povinností“ musí vyprodukovat jistý výkon. Jsem tak z jistého pohledu ve stejné situaci jako „moji“ aktéři-studenti: též se nacházím v jistém modelu „bankovního konceptu vzdělávání“ a abych mohl pokračovat ve svém studiu dál, musím splnit řadu formálních a neformálních pravidel, na kterých nemohu rovnocenně participovat a je na mě kladen individualisticky pojatý tlak. Pravidla univerzitní hry mi mohou, podobně jako mým aktérům na gymnáziu, připadat absurdní, zbytečná či omezující, ale nic jiného než se přizpůsobit, ohýbat je či činit tajnou či veřejnou revoltu mi nezbyvá. To přináší řadu etických i epistemologických otázek: Mohu jako student psát vědeckou práci o studentech? Mohu si dovolit kritizovat školní systém, který mě bude hodnotit a rozhodovat o mém osudu podle pravidel, které kritizuji? Jaký je význam mé bakalářské práce? Pro koho tuto práci píše? Je toto vědecká práce či hra na vědeckou práci?

Odmítal jsem vnímat svojí etnografii jako „školní povinnost“, ale to se setkal s nepochopením rodiny a mých blízkých: „Je to jen bakalářka, to nemusíš tolik hrotit. Prostě to nějak udělej.“ Má snaha učinit „kvalitní výzkum“, tak neměla širší sociální pochopení a podporu, mé rozhodnutí prodloužit studia za účelem zlepšení práce (plánoval jsem tehdy číst hodně teorie a vrátit se do terénu) bylo tak pro mě velmi náročné a frustrující. Zdálo se mi, že se ode mě zkrátka očekává splnění pravidel, abych získal akademický titul, ale vědecký či pedagogický přínos mé činnosti je při nejlepším bonus. „To je dobře, že to tak vnímáš, ale hlavně to udělej.“ Sám jsem se však dlouhodobě nacházím v osobní krizi nesouvisející s univerzitou. Bez širší podpory okolí jsem upadal do kruhu demotivace a letargie. Cítil jsem, že je „zbytečné se takto snažit“, podobně jako když si moji aktéři stěžují na nedocnění jejich vlastní iniciativy na gymnáziu. Vždyť samotný proces obhajoby závěrečných prací vnímám jako pedagogický nástroj objektivizace studenta, jak jej popisuje Paulo Freire, nikoliv jako seriózní vědeckou zpětnou vazbu a debatu nad etnografií (ta by dle mého názoru musela probíhat kontinuálně a dlouhodobě vzhledem k tomu, že se na bakalářské úrovni počítá s řadou chyb a menší kvalitou výzkumu).

Když jsem uskutečnil první analýzu dat, shledal jsem, že téma je daleko náročnější a komplexnější, než jsem očekával. Bylo mi jasné, že mé výzkumné ambice byly naivní a že je potřeba etnografii více ucelit a zaměřit se pouze na jisté části problematiky. To jsem udělal, přesto jsem však nebyl se svojí činností v terénu spokojen. Reflektoval jsem v průběhu své metodologické chyby a naučil se pracovat s deníkem, ovšem stále jsem měl pocit, že mi „něco chybí“. Zaměřil jsem se tak více na školní systém (viz druhá fáze výzkumu), což mi ovšem mé téma spíše více „rozhodilo“: byl jsem nucený přeinterpretovat své analýzy a přemýšlet o svých interpretacích jinými očima. To je vědecky i pedagogicky velmi přínosné, ovšem z pohledu demotivovaného studenta, který je tlačěn k „doděláním školy“ a má jiné povinnosti a potřeby (např. platit nájem) se jedná o proces neudržitelný. Přemýšlel jsem, že práci pojmu radikálně jinak: jako příběh o vlastní etnografii a jako reflexi mých chyb a

nedostatků. Znamenalo by to, že bych práci otočil více směrem k sobě a popřemýšlel bych, jak mohu další etnografií na téma navázat a čemu se vyvarovat, ale to se nesešlo s posvěcením vedoucího práce. Ten mi nadstandardně pomáhal a motivoval, přesto bych ovšem potřeboval buď individuální dispozice (silnou motivaci, sebedisciplinu, kulturní kapitál) či jiné univerzitní struktury (např. akademickou podporu v podobě kolegů, nikoliv vedoucích, kteří by se mnou na tématu rovnocenně participovali a téma by pravidelně diskutovali). Ani jedním jsem nedisponoval.

Pokud jsem se cítil přehlcen daty a informace po první fázi výzkumu, po druhé fázi jsem byl přehlcen dvojnásobně. Disponuji 60ti normostranami pouze vlastní analýzy dat, kde nepočítám deník, přepisované rozhovory, myšlenkové mapy ani poznámky z četby či analýzy školních dokumentů. V této práci využívám pouze třetinu či čtvrtinu, z toho co jsem dokázal vyprodukovat. Ucelený výzkumný narativ, který jsem si přál napsat, jsem z výše nastíněných důvodů zkrátka nedokázal poskládat. Výsledkem je tato práce, kterou považuji spíše za výzkumnou zprávu než za ucelenou práci. Potřeboval bych se vrátit do terénu a ověřit několik hypotéz a dopracovat především normy homogenity a aktéry, které nazývám jako *Střed*. Během svého prodloužení jsem tak neučinil kvůli obavě z dalšího zahlcení daty, které bych poté neměl čas zpracovat do konce března a má demotivace mi nedovolila kreativně pojmout to, co jsem již vypracoval, ač jsem jisté nápady měl. Z osobních i strukturálních důvodů fungování univerzity jsem tak potenciál své práce nedokázal naplnit, což je samo osobě frustrující a cítím pocit selhání, nemyslím si totiž, že mé ambice byly nereálné.

Paradoxně mi však samotný proces psaní této práce z pozice studenta dopomohl k širšímu zažití „bankovního modelu vzdělávání“ a k přiblížení k mým aktérům. Dle mého názoru výsledek této práce nevypovídá pouze o „mých individuálních kvalitách“, ač na ní bude takto pohlíženo. Tvrdím, že alespoň některé nerovnosti vyjednávané mezi studenty jsou produktem aktérství studentů a anidemokratičnosti

školního systému zaměřeného na výkon. Já sám se však v tomto systému jako student nacházím (ač v oboru kulturní antropologie a obecně v univerzitním prostředí můžeme pozorovat jisté specifikum), což přináší v mých očích paradoxní situace. Podobně jako *Vrchol* i já musím performovat znalosti v jasné hierarchii zkoušený a zkoušející, abych uspěl a mohl nadále zkoumat školní systém. Podobně jako některým *Outsiderům* mi pravidla školní hry nevyhovují a mé jednání je mým okolím považované za „divné“. Výsledkem je tedy tato výzkumná zpráva, která není v mých očích ani zdaleka dokonalá, doufám ovšem, že na ni v budoucnu navážu další činností. S jistou nadsázkou lze konstatovat, že koncem této práce výzkumná činnost teprve začíná.

Závěr

Touto prací jsem se zaměřoval na proces vyjednávání sociálních nerovností mezi studenty gymnázia. Z etnografických dat silně reflektující emic pohled jsem vytvořil zjednodušenou typizaci aktérů: *Elita*, *Střed*, *Outsider*, přičemž jsem se primárně zaměřoval na dva krajní protipóly. Zaměřil jsem se na produkci statusu *Nejlepších*, konstruování *Vyhýbačů* a na produkci statusu *Outsider*. To vše s ohledem na situační aspekt vyjednávání těchto kategorií v kontextu školního systému. Níže nabízím závěrečné interpretace:

Oblastní relevancí *Elity* je úsilí o status *Nejlepších*. Za tímto účelem je nutné ohýbání formálních pravidel školní hry a sociální distinktivnost vůči *Neúspěšným*. První zmíněné probíhá jako proces performance znalostí pro pedagogiky: nestačí pouze disponovat znalostmi, ale umět je autoritě „prodat“, aby je ocenila. *Elita* disponuje prostředky, jak transformovat sociální a kulturní kapitál do uznání od školy. Mají přístup k jiným třídám, informacím o vyučujících a navzájem mezi nimi panuje reciprocitní vztah solidární pomoci při a před zkoušením. Deklarovaná meritokracie na gymnáziu („kdo se bude snažit, bude mít dobré známky a dobrou budoucnost“) se rozpadá. Pro status *Nejlepších* nestačí pouze mechanicky plnit pravidla školní hry, nýbrž je nutné plnit řadu neformálních pravidel a vyznat v samotné školní hře. Predisponovaná privilegia jako kulturní kapitál od rodiny tak pro „opravdový úspěch“ nejsou dostačující.

Další část je dimenze sociální týkající se spolužáků. Neexistují „nejlepší“ bez těch „nejhorších“. *Elita* se musí vymezit vůči těm, kteří „nemají co na gymnáziu dělat“, protože školy jsou místem produkce sociální hierarchie. Status *Nejlepších* neexistuje bez širšího uznání školy, ale i spolužáků. Performance znalostí tak v sobě inherentně nese distinktivní aspekt. Posmívání se těm, kteří špatně odpověděli na otázku vyučujícího, viditelné nudění se během hodiny, vykřikování správné odpovědi, doplňování odpovědi spolužáků, sedání se do předních lavic atd. v sobě nese poselství jak pro pedagoga, tak i pro spolužáky. Tento proces nabývá mocenské

dimenze, neboť tvoří mocenskou hierarchii mezi studenty. *Elita* disponuje monopolem na školní aktivitu (včetně organizace školních záležitostí), kdokoliv, kdo chce hrát školní hru, musí tento monopol umět překonávat. Argumentuji, že se jedná o důsledek „bankovního konceptu vzdělávání“ spojeného s normami produktivity. Antidemokratičnost gymnázia vytváří pro studenty prostředí, které nereflektuje jejich potřeby a zájmy, musí se tak na předpřipravené pravidla hry adaptovat či se je naučit ohýbat. Aktérství *Elity* tak vypovídá více o školním systému, nežli o samotném jednání.

Vzhledem k cíli této práce jsem analyzoval především dimenze týkající se sociální struktury ve třídě. Argumentuji, že vyjednávání statusu *Nejlepších* je produkováno primárně skrze normy produktivity, které jsou ve třídě do nějaké míry internalizované. Status *Elity* je tak všeobecně uznávaný, ačkoliv nutně nedisponují „největším počtem sympatií“. Protipólem je poté skupina *Outsiderů* konstruováni jako *Vyhýbači*. Vzhledem k tomu, že odmítají či nemohou hrát hru výkonu, čelí všeobecnému opovržení. Normy výkonu jsou však situační: pro *Elitu* jsou *Vyhýbači* nástroj produkce jejich statusu, pro ostatní se jedná o projev „nesolidarity“ vůči ostatním. *Elita* umí školní hrou „proplout“, ovšem ostatní školní tlak musí „protrpět“. Je tedy považované jako nespravedlivé, pokud se mu někdo vyhýbá a přesto školní hru neprohrává (nepropadá).

Další situační aspekt výkonosti se týká podvádění, které je odmítáno *Outsidery* kteří hrají výkoností hru a chtějí se vymezit vůči *Elitě*. V tomto případě je odmítnutí podvádění a artikulace znalostí projevem neuznání legitimacy statusu *Nejlepších*. „Jsou sice nejlepší, ale nemají znalosti na univerzitu“. Jedná se tedy o jiné pojetí úspěchu: dodržování pravidel školní hry nabývá morální podoby. Je tak oceněný spíše proces snahy a překonávání překážek, nežli samotný výsledek. *Outsideři* hrající výkonnostní hru tak volají po meritokratickém oceňování studentského výkonu, přejí si skutečné oceňování snahy a píle. Z toho hlediska dává smysl, že se společně s *Elitou* silně vymezují vůči *Vyhýbačům*, kteří jsou též *Outsideři*.

Výkonnostní normy však celý proces vyjednávání nerovností nevysvětlují. *Elita* jsou muži a *Outisedeři* (včetně *Vyhýbačů*) jsou převážně ženy. Není tak možné opomíjet genderový kontext, který silně souvisí s normami homogenity. „Divný“ či „divná“ je člověk, který se jinak obléká, má jiný vkus či názory, jinými slovy není „správnou ženou“ či „správným mužem“, v některých situacích obecně „normálním člověkem“. To v sobě nese genderová privilegia: muži nečelí posměchu ohledně vkusu oblékání atd. *Outsiderky* jsou tak omezované nejenom v oblastech relevance týkají se školy, ale i vlastní identity a osobnosti. V některých situacích nezáleží pouze na daném (ne)vkusu, nýbrž na pozici ve třídní struktuře. Co je a co už není „normální“ a „vhodné“, je otázka neustálého vyjednávání. Tento interpretační boj ovšem nikdy není rovnocenný. *Outsiderky* se nemohou spolehnout na podporu mužské *Elity* či zbytku třídy: jejich strategie je spíše skrývání se, nežli otevřený konflikt či odmítnutí kategorie „divných“. Svojí pozici *Outsidera* přijímají.

Vyjednávání sociálních nerovností mezi studenty probíhá v kontextu norem výkonu a norem homogenity, souvisí tak s širším společenským uspořádání, ale i s fungováním školního systému. Studenti svým aktérstvím tento sociální kontext různě využívají, obcházejí, přijímají či odmítají dle svých prostředků, zájmů a možností. Bylo by nutné uskutečnit další výzkum pro plné pochopení vztahu norem homogenity s normami výkonu. Navrhuji, aby další výzkum zaměřený na nerovnosti mezi studenty tuto linku dokázal detailněji zpracovat a zanalyzovat.

Seznam použitých zdrojů

APPLE W., Michael. *Education and Power*. 2nd ed. Routledge, 1995. ISBN 9780415913102.

ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. World Anthropologies of Education. In: A. U. LEVINSON, Bradley a Mica POLLOCK. *A Companion to the Anthropology of Education*. Blackwell Publishing, 2011, s. 11-24. ISBN 9781405190053.

BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications, 1990. ISBN 0-8039-8320-4

BOURDIEU, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Oxon: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-56788-

Critical views of Paulo Freire's work [online]. Basic Choices, 1995 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html#III>

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

Futuropolis [online]. [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://futuropolis.cz/>

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed. 30th anniversary edition*. Přeložil Myra Bergman RAMOS. New York: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, 2017. ISBN 978-0-8264-1276-8.

GRAEBER, David. *Bullshit jobs: a theory*. [London]: Penguin Books, 2019. ISBN 978-0-141-98347-9.

GRAEBER, David a D. WENGROW. *The dawn of everything: a new history of humanity*. [London]: Allen Lane, an imprint of Penguin Books, 2021. ISBN 978-0-241-40242-9.

HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík, 2003. ISBN 80-902707-6-X.

HARRIS R., Scott. The Social Construction of Equality in Everyday Life. *Human Studies*. Springer, 2000, **23**(4), 371-393. ISSN 01638548. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1023/A:1005684130032>

HARRIS R., Scott. What Can Interactionism Contribute to the Study of Inequality?: The Case of Marriage and Beyond. *Symbolic interaction*. Society for the Study of Symbolic Interaction, 2001, **24**(4), 455-480. ISSN 1533-8665. Dostupné z:

doi:<https://doi.org/10.1525/si.2001.24.4.45>

JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-119-0

JENSEN Q., Sune. Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*. ISSN 1903-7031, 2011, **10**(03), 63–78. ISSN 1903-7031. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>

MCDERMOTT, Ray a Jason Duque RALEY. The Ethnography of Schooling Writ Large, 1955–2010. In: LEVINSON, Bradley a Mica POLLOCK. *A Companion to the Anthropology of Education*. Blackwell Publishing, 2011, s.34-50.. ISBN 9781405190053.

Pražská skupina školní etnografie [online]. [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <http://kpsold.pedf.cuni.cz/psse>

ŠAFR, Jiří, ed. *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2008. ISBN 978-80-7330-146-0.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga a Olga ŠMÍDOVÁ MATOUŠOVÁ. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-015-5.

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. *Školy, rodiny a nerovnosti: Výběr středního vzdělání v současné české společnosti*. Praha, 2013. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií.

RŮŽIČKA, Michal a Petr VAŠÁT. *Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus*. Antropo Webzin. AntropoWeb z. s., 2011, 7(2), 129-133. ISSN 1801-8807.

WILLIS, Paul. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Routledge, 1978. ISBN 9781857421705.

What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? [online]. LSE Research Online, 2016 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://futuropolis.cz/>

Seznam tabulek

Tab. č. 1.: Sociální konstruktivismus nerovností

Tab. č. 2.: Kritická pedagogika

Tab. č. 3.: Metodologické fáze

Tab. č. 4.: Typizace aktérů