„Děláš machry a přitom máš mikinu za dvacku“: socioekonomické antagonismy ve školní třídě

Radek Vorlíček

Abstrakt

Článek se zabývá sociální stratifikací ve školní třídě a zaznamenává kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní. Speciální pozornost je věnována vzájemné interakci sociodemografických kategorií. Článek je založen na kvalitativním a etnografickém výzkumu.

Klíčová slova: interetnické vztahy, sociální interakce, etnicita, socioekonomický status, romský žák, základní škola.

“You’re Bragging Here While Having a Sweatshirt for Twenty Bucks”: Socioeconomic Antagonisms in a School Class

Abstract

In this article, I examine the process of social stratification in the school class, and record the context in which the inclusion or exclusion of those who are seen as the bearers of an identity other than the group dominant identity takes place, and whether it has the

character of ethnic or social class. Special attention is paid to the interrelations among various sociodemographic categories. The article raises complex questions about the social inclusion and exclusion dynamics in educational settings. The article is based on qualitative inductive and ethnographic fieldwork. Ethnographic observations play a key role in this fieldwork.

Keywords: interethnic relationship, social interaction, ethnicity, socioeconomic status, Roma pupil, elementary school.

Úvod

Tento článek se zabývá sociální dynamikou marginality a dominance v základní škole, která se nachází v Kraji Vysočina. Popisují v něm proces sociální stratifikace ve školní třídě a zaznamenávám kontext, v němž probíhá inkluze a exkluze těch, kdo jsou vnímáni jako nositelé jiné než dominantní identity, ať už má povahu spíše etnickou nebo sociálně třídní. Pozornost věnuji zejména socioekonomickému statusu, který se významnou měrou uplatňuje při diferenciaci školního kolektivu.

Terénní výzkum probíhal v Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera, která se nachází v Ořechovci, jenž má přes 40 000 obyvatel.¹ Škola v minulosti získala nálepku zvláštní školy. V posledních letech má ale velmi dobré renomé a nálepky se postupně zbavila. Zvyšující se prestiž školy se odráží i ve zvýšeném počtu žáků. Ve školním roce 2014/2015 ji navštěvuje 210 žáků, což je o 40 % více než v roce 2010/2011. *Pedagogický sbor tvoří 30 učitelů: pedagogové pro základní vzdělávání a speciální vzdělávání, asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a žáky se sociálním znevýhodněním a pomocný pedagog pro volnočasové aktivity.*

Vedení školy společně s učitelským sborem do velké míry podporuje myšlenku inkluzivního vzdělávání a odmítá separační tendence vzdělávacího systému. *Škola věří v ideály inkluzivního vzdělávání (viz např. Tannenbergerová 2016). Z vyjádření ředitelky vyplývá, že škola zastává názor, který je blízký tvrzení Bootha a Ainscowa (2007: 7): „Inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.“* Tomu odpovídá prostředí základní školy i složení žáků, které se podobá skutečnému složení společnosti. Školu navštěvují žáci se zdravotním postižením, lehkým mentálním postižením, sociálním znevýhodněním, žáci mimořádně nadaní i žáci, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem a odchodem ze systému vzdělávání. V rámci svých možností se škola snaží vzdělávat tyto žáky společně s ostatními žáky školy a zapojit je do všech školních i mimoškolních aktivit. Menší část žáků navštěvuje speciální třídy pro žáky se speciálními potřebami, řídící se výukou dle školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální, a třídy, určené pro žáky se zdravotním a kombinovaným postižením.

¹ Názvy jsou fiktivní – bude zdůvodněno dále.

1 Metodologie výzkumného šetření

Výzkum v Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera byl součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci disertační práce (blíže Vorlíček 2016; 2017a; 2017b; 2017c). Disertační práce se zabývá sociální dynamikou a interetnickými vztahy ve školním prostředí. V rámci doktorského studia jsem navštívil dvanáct základních škol v různých českých a slovenských regionech. Terénní výzkum dohromady probíhal deset měsíců. Byl kvalitativního typu a opíral se o metodu polozúčastněného pozorování. Z teoreticko-metodologického hlediska byl ukotven v antropologii vzdělávání a založen na pomezí komparativní studie a výzkumné strategie „*Multi-Sited Ethnography*“, která byla rozpracována Georgem Marcusem v 90. letech 20. století (Marcus 1995, 1998).²

Během práce v terénu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název školy a lokality je přejmenován. Identita dětí i učitelů byla chráněna během výzkumu i po jeho skončení. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy otevřeně nepřiznávám všechna specifika školy i lokality a dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu téměř nebylo možné odhalit.

2 Třídní konflikt a antagonistické vztahy

„Chápání jiných (...) je hluboce propojeno s tím, jak chápeme sama sebe“ (Fay 2002: 271).

Pocit „my“ záleží především na druhých, ať již „je“ vytváříme „my“, abychom posílili naši vnitřní soudržnost, či to jsou „oni“, kdo vytváří „nás“ (Eriksen 2007: 149).

Čtvrtou třídu Základní školy Antonína Jaroslava Puchmajera navštěvuje sedm chlapců a osm dívek. Dva chlapci a dvě dívky jsou svými spolužáky i učiteli považováni za romské. V této třídě lze u dětí zaznamenat obrovské rozdíly v socioekonomickém kapitálu. Projevují se v oblečení, školní výbavě, pomůckách i hračkách. Jsou dokonce tak velké, že se například třídní učitelka úmyslně vyhýbá jakékoliv diskuzi týkající se vánočních dáreků. Zatímco některé děti dostaly obyčejnou výbavu do školy či levné oble-

² Antropologie vzdělávání se specializuje na vzdělávání, socializaci, vzdělávací instituce a jejich sociokulturní kontext. Mezi její oblíbená témata patří například reprodukce sociálních nerovností, ideologie vzdělávání, interkulturní vzdělávání a soužití, studium školního prostředí, proměny a reformy vzdělávání, sociální a interetnické vztahy, otázka kulturní akvizice, sociální inkluze apod. Mezi zakladatele antropologie vzdělávání patří George Spindler a Louise Spindler (Spindler 2000, 1963, 1974), Dell Hymes (1980; Hymes, Courtney, Vera 1972), Margaret Mead (1972) a další. V současné době stále probíhá konstituce a rozvoj antropologie vzdělávání. Svědčí o tom kniha, nazvaná „A Companion to the Anthropology of Education“ (Levinson, Pollock 2011), kde padesát šest odborníků pomáhá definovat a redefinovat tuto subdisciplínu sociální antropologie.

čení, jiné se chlubily notebookem cenově přesahující průměrný měsíční příjem, drahým mobilním telefonem či značkovým oblečením. Podobné socioekonomické rozdíly se projevovaly i při cvičení z českého jazyka, ve kterém žáci měli napsat dopis pomyslnému džinovi, aby jim splnil tři přání. Zatímco někteří žáci si přáli dvoupatrový penál, fotbalový míč, nebo nanejvýš nový školní batoh, movitější žáci si přáli dárky o kategorii dražší.

Výuka matematiky a českého jazyka probíhá pro některé děti ze třídy individuálně. Znamená to, že přechází do jiné učebny a jsou vedeni jiným pedagogem. V době mého výzkumu se individuální výuka z českého jazyka týkala dvou romských žáků a v individuální výuce matematiky k nim přibyl ještě jeden chlapec.

Výsledky výzkumu z počátku naznačovaly, že se jedná na jedné straně o školní mechanismus, který pomáhá udržet vzdělanostně méně úspěšné žáky v hlavním vzdělávacím proudu, na druhé straně o opatření, ve kterém se projevuje, že inkluze jde ruku v ruce s exkluzí. Snaha inkudovat v oblasti školní úspěšnosti může částečně podporovat exkluzi sociální. Snaha zlepšit školní úspěšnost žáků tím, že se jim bude druhý učitel individuálně věnovat o hodinu matematiky a českého jazyka v jiné učebně, vede k ustanovení zvláštní skupiny v kolektivu dětí a k jejímu mírnému sociálnímu vyčleňování.³

Postupující výzkum však výše zmíněné počáteční úvahy nepotvrdil. Individuální vyučování, realizované v odlišné učebně, nemělo významný vliv na tvorbu sociálních skupin ve školním kolektivu a neovlivňovalo proces vymezování symbolických hranic mezi dětmi. Mnohem důležitější bylo rozdělování kolektivu, podmiňované vzájemným vlivem genderu, etnicity a třídy (socioekonomického statusu).⁴

Z dlouhodobého pozorování každodenních sociálních interakcí v pozorované třídě vyplývá, že se kolektiv dělí do tří větších sociálních skupin:

1. skupina: „Bohatí“ – šest chlapců, mezi nimiž je jeden Rom.
2. skupina: „Dívky“ – šest dívek.
3. skupina: „Chudí Romové“ – tři Romové (dvě romské dívky a jeden romský chlapec).

Z rozdělení žáků do tří skupin vyplývá, že se Romové nacházejí ve dvou skupinách, v první a ve třetí. Ve třídě tedy nevznikla žádná výhradně romská soudržná skupina.

Uvedené dělení se projevovalo ve všech sférách školního života. Bylo zaznamatelné jak o přestávkách, tak o vyučovacích hodinách – viz rozmístění žáků v níže uvedeném záznamu z terénního deníku:

Během čtení učitelka oznamuje žákům, že si zahrají na detektiva. Za tímto účelem požádá žáky, aby vstali ze svých lavic a přišli dopředu k tabuli.

Žáci reagují na pokyn učitelky a vyráží směrem k tabuli. Už cestou se začínají sdružovat do třech známých skupin.

Tento proces se dovršuje před tabulí (viz níže zobrazený obrázek).

³ K tématu školní úspěšnosti a k její (re)produkci na základní škole viz Vojtíšková (2011).

⁴ Pojem třída přehledně vysvětluje Pullmann (2014).

Obr. 1

Tři skupiny ve čtvrté třídě⁵

Učitelka pokračuje ve vysvětlování hry: „Děti, správný detektiv musí mít dobrou paměť. Já vám ukážu několik předmětů, které jsem si pro vás připravila. Pak je schovám a vaším úkolem bude si jich co nejvíce zapamatovat a zapsat na papír. Dobře? Rozumíte tomu?“

Učitelka: „Zatím zavřete oči, připravím předměty. Je jich jedenáct (učitelka připravuje jednotlivé předměty).“

Učitelka: „Dobrá, takže otevřete oči a zkuste si je všechny zapamatovat.“

Několik žáků se baví nahlas a učitelka je hned upozorňuje, aby byli zticha: „Ticho, ticho, ticho, nikdo nemluví.“

Učitelka: „Tak teď se vraťte do lavic a pište, co jste si zapamatovali. Poté uděláme statistiku, na co jsme si nevzpomněli.“

Učitelka nechává žáky několik minut přemýšlet a pracovat.

Učitelka: „Ještě někdo píše? Abychom stihli i další hry.“

Nikdo se nehlásí.

⁵ V grafickém schématu modrý čtverec znázorňuje chlapce, červený kruh dívky a zelený trojúhelník pedagogy.

Učitelka: „Tak stop, jdeme na to, jo? Já budu předměty postupně odkrývat, a kdo je bude mít, tak si je odškrtně.“

Filip: „Paní učitelko, ještě chvíli.“

Učitelka: „Ne Filipe, čas už vypršel. Jdeme na to.“

Učitelka: „Takže první předmět – sešit. Kdo má sešit?“

Deset žáků se přihlásí.

„Proč si tolik z vás zapamatovalo sešit?“

Žáci: „Protože byl výraznej a často se s ním setkáváme.“

Učitelka: „Výborně. Co dál?“

Žáci: „Protože do něj píšeme.“

Učitelka: „Vidíte, když se s něčím setkáváte častěji, tak si to snáze zapamatujete (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 20. 1. 2015).

Bližší pohled na skupiny prozrazuje, že pro první skupinku je charakteristický vyšší socioekonomický status, prezentovaný oblečením, vybavením a cenově odlišným typem hraček (drahé dotykové mobily Apple iPhone a tablety).⁶ První skupina se tak vymezuje vůči ostatním skupinám, zdůrazňuje své mocenské postavení a dokonce sama vybírá faktory, jimiž by se měla hierarchizace školní třídy řídit.⁷

Výzkum ukázal, že první skupinka, charakterizovaná vyšším socioekonomickým statutem, se snaží v rámci školního kolektivu zaujímat vyšší postavení.⁸ Žáci této skupiny tráví přestávku většinou tím, že hrají hry na tabletech a dotykových mobilech. Často mezi sebou soutěží, střídají se ve hrách a porovnávají, kdo kolik získal bodů. Těchto soutěží se ale může účastnit vždy jenom člen jejich skupiny, nikdo jiný.

⁶ Žáci z první skupiny často posuzovali své spolužáky podle způsobu oblékání (viz níže uvedený příklad, kdy Mirek kritizuje Františka, že má mikinu za dvacku). Oblečení je dětmi vnímáno jako jeden ze znaků vyššího či nižšího socioekonomického statusu.

⁷ Obecně lze říci, že v sociální antropologii jsou nejméně čtyři přístupy k sociálnímu konfliktu: „(1) a cultural perspective that focuses on the relationship between conflict and learned, shared, and transmitted systems of symbolic meanings; (2) a perspective that combines interest in conflict from both individual-subjective and group-social perspectives; (3) a perspective that combines interest in both the processes of conflict and the structures that underlie them; and (4) a perspective that incorporates elements of both structure or system and power-conflict theory“ (Sluka 1992: 22).

⁸ Z důvodu vyšší přehlednosti občas člením hierarchizaci do několika úrovní, přestože hierarchie tvoří kontinuitu, nepřetržitě na sebe navazující.

Obr. 2
První skupina

Romský chlapec Mirek se snaží udržet a vylepšit své postavení v rámci první skupiny především tím, že se vymezuje proti Romům ze třetí skupiny. Vymezování probíhá formou posměchu a poukazováním na jejich nižší socioekonomický status.

Mirek tak vyzvedá úlohu socioekonomického statusu a upozaduje roli etnicity. Sám sebe považuje za bohatého a ostatní Romové vnímá a označuje jako chudé spolužáky. Terčem posměchu a urážek se stává zejména romský spolužák František. Mirek často poukazuje především na jeho laciné oblečení: „Děláš machry, že máš takovou mikinu a přitom stála jenom dvacku“ (z vyjádření romského žáka Mirka). Přitom oba společně dochází na individuální vyučování z matematiky a českého jazyka.⁹

Učitelka se svou činností snaží narušovat hranice zavedených sociálních skupin například tím, že pracovní skupinky žáků vytváří jiným způsobem. Například při zeměpisu vytvořila pracovní skupinky po třech. K Radimovi a romskému chlapci Mirkovi, náležejícím obvykle do první skupiny, byl přiřazen romský žák František, patřící obvykle do třetí skupiny.

Učitelka: „V další skupince bude Radim, Mirek a František.“

Radim se zatváří odmítavě.

Učitelka si toho všimne a zareaguje: „Radime, co je? Třeba tě František překvapí.“

Radim s opovržením dodává: „Ten určitě.“

Učitelka: „Radime buď ticho!“

Učitelka: „Sedněte si společně do jedné lavice. Františkovi udělejte místo mezi vámi.“

Radim: „Ne! Já vedle něj sedět nebudu.“

Mirek: „Já vedle něj taky sedět nechci.“

František situaci nekomentuje, ale tváří se smutně (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 28. 1. 2015).

⁹ Jarkovská, Lišková, Obrovská (2015) ukazují, jaké strategie využívají viditelně a slyšitelně jiní žáci, aby zapadli do kolektivu (blíže 2015: 92–96).

Děti měly za úkol pracovat ve skupince na zadané téma, které se týkalo modelu země, podnebných pásů a významných rovnoběžek. František byl po celou dobu ze skupinky vyčleňován. Projevoval velkou snahu, aby se do plnění úkolu zapojil. Nicméně Mirek a Radim mu pro takovou spolupráci nedali žádný prostor. Nepouštěli Františka k žádnému úkolu a nenechali ho zpracovat ani jedno zadání. Celý úkol se odehrával pouze v režii Radima a Mirka. Učitelka si toho všimla a pokusila se na to zareagovat:

Učitelka: „Děti vystřídejte se v těch úkolech.“

Učitelka se obrátí přímo na Radima.

Učitelka: „Radime, nech nějaký úkol Františkovi. Ať něco udělá on.“

Radim: „Ne, já to všechno udělám.“

Učitelka přehlíží poznámku Radima a jde blíž k Františkovi.

Učitelka: „Františku, kde je Afrika?“

František: „Afrika je tady (ukáže na model země).“

Mirek: „Pššš (záznam zvuku), buď ticho a nic neříkej (směrem na Františka)“ (záznam z pozorování, Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera, 28. 1. 2015).

Během vypracovávání zadaného úkolu se zřetelně projevila hranice mezi výše uvedenými skupinami. Zatímco hranice skupiny „Dívky“ (2. skupina) nejsou pevné a stálé, hranice zbylých dvou skupin („Bohatí“ a „Chudí Romové“) jsou uzavřenější a méně propustné. Učitelce se je nepodařilo rozmělnit, protože její vliv na uspořádání skupin byl velmi omezený a ještě závislý na kontextu.

Z výzkumu Základní školy Antonína Jaroslava Puchmajera vyplývá, že sociální pozice žáka v hierarchii školní třídy je podmiňována velikostí jeho ekonomického kapitálu. Tento kapitál a s ním spjatý socioekonomický status zřetelně promlouvá do utváření vztahů mezi dětmi jako jeden z hlavních činitelů.

Žáci s nižším socioekonomickým statutem mají tendenci se vzájemně sdružovat. Podobnou tendenci nacházím i u žáků s vyšším socioekonomickým statutem. Žáci s vyšším socioekonomickým statutem k sobě vyhledávají vrstevníky, zaujímající stejné postavení ve společnosti. Ti jsou pro ně více atraktivnější, než děti níže postavené.

Projevuje se zde tzv. *homofilie* (homophily) – „podobnost vede ke kontaktu“ (Šafr 2008: 27).¹⁰ Princip homofilie je charakterizován anglickým příslovím: „birds of a feather flock together“ neboli „vrána k vráně sedá“.¹¹ „Lidé sdílející podobnou sociální pozici, z hlediska vertikálních nerovností jde o status či třídu, mají vyšší pravděpodobnost, že se budou navzájem potkávat a sdružovat. (...) Princip tak významně napomáhá

¹⁰ Mechanismus homophily je také někdy nazýván jako princip diferencovaného sdružování (Šafr 2008: 29).

¹¹ O tomto principu v knize „*The Ordeal of Integration*“ pojednává Orlando Patterson (1998), který se odvolává na Caspara Homanse a jeho knihu *The Human Group* (Homans 1950).

reprodukcí nerovnosti: znevýhodnění mají tendenci sdružovat se se znevýhodněnými, privilegiovaní s privilegiovanými“ (Šafr 2008: 29).¹²

Na základě svého výzkumu v různých základních školách si uvědomuji, že mezi aktéry nacházející se na podobné sociální pozici ještě nemusí vznikat pocit přátelství či sounáležitosti a solidarity (viz Vorlíček 2014). Záleží na kombinaci socioekonomických faktorů, kontextu, situaci a tzv. „agency“ (aktivní aktérství se svou vlastní identitou). Podle mého názoru je důležité sledovat, jak se samotní sociální aktéři snaží uchopit vlastní identitu a jak nahlíží i „pracují“ s informacemi, které se týkají otázky etnicity a socioekonomického statusu.

Závěr

V Základní škole Antonína Jaroslava Puchmajera dochází k zostřování třídních antagonismů a velké rozdíly ve výši socioekonomického kapitálu vyvolávají napětí uvnitř školního kolektivu. Nejen že v České republice sílí tendence na rozdělování škol pro bohaté a chudé žáky, ale Základní škola Antonína Jaroslava Puchmajera je ukázkou, že toto dělení nastává i uvnitř školy samotné. Kolektiv se rozměňuje do skupin, které se od sebe odlišují zejména velikostí ekonomického kapitálu. Nejvýznamnější roli v utváření školního kolektivu zastává socioekonomický status, zatímco etnicita v této škole ustupuje do pozadí. Z hlediska interetnických vztahů může být zajímavé, že romští žáci v této škole netvoří homogenní skupinu, ale jsou naopak členy odlišných sociálních skupin, mezi nimiž existují významné, málo propustné, socioekonomické a symbolické hranice. Ve školním prostoru se výrazně projevuje princip tzv. homofilie, který je charakterizován příslovím „vrána k vráně sedá“. Žáci s nižším socioekonomickým statutem mají tendenci se vzájemně sdružovat. Podobnou tendenci nacházím i u žáků s vyšším socioekonomickým statutem, kteří k sobě vyhledávají vrstevníky, zaujímající stejné postavení ve společnosti. Ti jsou pro ně více atraktivnější, než děti níže postavené.

Výzkum v této základní škole naznačuje, že inkluze by neměla být jenom o žácích s odlišnými zdravotními či etnickými charakteristikami, ale také o inkluzi chudých a bohatých, respektive o inkluzi žáků s různou výší ekonomického a kulturního kapitálu – sociolog Jan Keller v podobné souvislosti hovoří o přehlížené inkluzi (viz Keller 2016).

¹² V podobném duchu uvažuje i Bourdieu (1998: 13), který tvrdí, že aktéři mají tím víc společného, čím více je podobná výše jejich ekonomického a kulturního kapitálu, a tím méně společného, čím větší je rozdíl mezi uvedenými kapitály.

Literatura

- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* [online]. Redakce a produkce výroby pro CSIE Mark Vaughan. Rytmus o. s. Dostupné z: www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf [cit. 2014-02-15].
- Eriksen, T. H. (2007). *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton.
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Homans, G., C. (1950). *The Human Group*. New York, Harcourt.
- Hymes, D. H. (1972). *Introduction*. In Cazden, C. B., In Hymes, D., & In John, V. P. *Functions of language in the classroom*. New York [etc.]: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: ethnolinguistic essays*. Center for Applied Linguistics. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2015). *Zapadnout a nelišit se, nebo trvat na své jinakosti? Dynamika etnický smíšených kolektivů školních tříd*. In Jarkovská, L. et al. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Keller J. (2016). Přehlížená inkluze. *Deník Právo*, 1. března 2016.
- Levinson, B. A., & Pollock, M. (2011). *A companion to the anthropology of education*.
- Levinson, B. A. / Pollock, M.. (2011). *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24.
- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Mead, M. (1972). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill.
- Patterson, O. (1998). *The Ordeal Of Integration: Progress And Resentment in America's "Racial" Crisis*. Washington, D.C.: Civitas/Counterpoint.
- Pullmann, M. (2014). Třída. In Storchová, L. a kol. *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium.
- Sluka, A. Jeffrey. (1992). *The Anthropology of Conflict*. In Nordstrom, C. *The paths to domination, resistance, and terror*. Berkeley u.a: Univ. of California Press.
- Spindler, G. D. (1974). *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. D. (1963). *Education and culture: anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G. D. (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950–2000: a Spindler anthology*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Šafr, J. (ed.). (2008). *Sociální distance, interakce, relace a kategorizace: alternativní teoretické perspektivy studia sociální stratifikace*. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, Sociologický ústav.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* [E-kniha]. Praha: Wolters Kluwer.
- Vorlíček, R. (2014). *Dynamika sociální inkluze a exkluze v rámci výchovně-vzdělávacích institucí*. Diplomová práce. Pardubice: Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta.
- Vorlíček, R. (2016). „Vy jste dole, my nahoře“: Sociální a etnické hranice v základní škole. *Lidé města/Urban People*, 18(3).
- Vorlíček, R. (2017a). „Vyvolení, outsideři a Romové“: Selektce žáků v základní škole s výběrovými třídami. *Slovenský národopis*, 65(1).

- Vorlíček, R. (2017b). „S odlišností se nekamarádíme“: sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. *AntropoWebzin*, 1–2/2017, 21–29.
- Vorlíček, R. (2017c). „Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi“: segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému. *Anthropologia integra*, 8(1), 45–52. <https://doi.org/10.5817/AI2017-1-45>
- Vojtíšková, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 47(5).

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Hradecká 1227, 500 03 Hradec Králové
E-mail: Vorlicek.r@gmail.com

Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D. je absolventem magisterských oborů sociální antropologie a specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. Titul Ph.D. získal v oboru Integrované studium člověka – Obecná antropologie na Fakultě humanitních studií UK v Praze. Mezi jeho odborné zájmy patří antropologie vzdělávání a antropologie dětství. Zabývá se výzkumem sociální inkluze a exkluze v základních školách, nízkoprahových klubech a sociálně vyloučených lokalitách. Externě vyučuje sociologii na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

MÜNCHHAUSEN, von, Marco. *Nenechte se vyrušit*. Překlad: Kateřina Prešlová. Praha: Portál, 2018, 168 s. ISBN 978-80-262-1323-9.

Neustálé podněty, trvalá dostupnost skrze média či tendence ihned reagovat nám zabraňují v soustředění. V posledních desetiletích se z toho stává významný ekonomický problém – protože schopnost koncentrace je rozhodujícím faktorem úspěchu a efektivity. Kniha Marca von Münchhausena ukazuje, jak žít a pracovat uvědoměle, jak se nenechat vyrušit a jak dosahovat lepších výkonů. Představuje koncentraci jako „dveřníka“ vědomí a klíčový faktor sebeovládání. Popisuje fungování mozku a těla ve vztahu ke koncentraci i to, jaké psychologické faktory této schopnosti napomáhají. Radí, jak zabránit diktátu médií. Varuje před iluzí zvanou multitasking. Pojednává o stavu flow, meditaci, všímavosti, o uplatnění koncentrace při komunikaci či stresu, o lécích podporujících soustředění. Bohatě strukturovaná kniha obsahuje sebezposuzovací test a závěrečný přehled základních tipů, jak zvýšit vlastní soustředěnost.

Dr. Marco von Münchhausen je právník, kouč, konzultant a autor několika německých bestsellerů. Jeho knihy, přednášky a semináře se soustředí na různé aspekty úspěšného a naplněného života. Česky vyšla jeho kniha *Princip barona Prášila* (2012).