

# SOCIALIZACE DÍTĚTE VE VYLOUČENÉ LOKALITĚ: SCHÉMA DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ

*Dana Bittnerová & David Doubek & Markéta Levínská*

Pedagogická fakulta UK Praha, Pedagogická fakulta UHK

## Socialization of Children from Excluded Localities: The Schema of CHILDREN DO WHATEVER THEY WANT.

*Abstract: In our qualitative study, we would like to address the existing interpretation of the socialization of children from excluded localities. Theoretically, we start from the concept of cultural models (the cognitive anthropological approach). In our study, we explore shared opinion – the schema that CHILDREN DO WHATEVER THEY WANT. We would like to show that the benevolence of Roma parents is not an expression of their upbringing and of their resignation on education, but that it stems from the different structures of the schema. The main issue is the confrontation of the schemata related to the concept of childhood and the education of socially excluded people and of the majority. The key concept is the relation between the need for discipline (the majority position, Foucault) and the respect and apprehension for children (the position of excluded people). During the modernization process, the majority accepted that the aim of socialization is to produce a “universal”, flexible individual with compatible cultural knowledge. Conversely, the aim of socialization among excluded families is to produce a respectable community member their own measures. Punishment is not a tool of discipline, but a means of communication, which expresses something about the relationships between the punisher and the punished. Parental and adult authority is absolute in a certain way, but it does not assert itself during the process of discipline – parents are respected, but they do not transform their own position into the tool of the child’s oppression. The idea of teaching is missing here, and is substituted by the schema’s gradual coping with things. In excluded localities, coping means gaining composure. In the network of schemata, the concept of gaining composure contributes to the schema that CHILDREN DO WHATEVER THEY*

*WANT. Parents can gain composure when they leave their children to do what they want to do. This does not mean, however, that this schema causes chaos in the process of socialization in an excluded locality. In fact, the schema CHILDREN DO WHATEVER THEY WANT prepares them to practically and psychically manage their lives in exclusion.*

**Keywords:** *socialization; education; Roma; exclusion; qualitative research; cognitive anthropology*

Etablování určitého tématu ve vědeckém diskursu neznamená, že by se do té doby danou problematikou nikdo nezabýval. Zaměření systematické pozornosti na vybraný společenský či kulturní jev spíše ukazuje, že společenský kontext či autority, které ho utvářejí, v něm vidí důležitou platformu pro promyšlení a vyjednávání sociálních pozic aktérů v současné společnosti. Jedná se o proces, který legitimizuje pojetí určitého jevu a determinuje přístupy k němu (Berger – Luckmann 1999). Nastavení nové optiky pak přináší nejen navenek, ale i dovnitř legitimizačního nástroje nutnost reflektovat předchozí stav.

Téma dětství, které se v posledních letech ve společenských vědách prosazuje jako autonomní oblast zájmu, se musí kromě dřívějších prací dotýkajících se daného tématu vyrovnat také s jistou paralelností badatelských tradic. V kontextu tématu dětství existují dvě linie. Starší dominantnější směr se ustanovil jako nástroj optimalizace socializačních procesů dítěte a byl tedy primárně obořově svázán především s psychologii a pedagogikou. Mladší směr, který souvisí s výzkumem procesu socializace v archaických a preindustriálních kulturách, akcentuje holistický přístup k pochopení dětství jako kulturně a sociálně specifické situace – instituce. Mnohdy navíc zdůrazňuje i emickou perspektivu aktérů. Ve svých východiscích je svázán s antropologickou, etnologickou, sociologickou i kulturně-historickou perspektivou (Ariès 1960). Obě tyto linie existují paralelně a spíše nevytvářejí vzájemné propusti či mosty, které by zprostředkovaly vědění. Je to škoda zejména proto, že se v současné době konceptuálně a metodologicky velmi sblížují. Existuje řada kvalitních studií, které odpovídají na tutéž otázku, a rozdíl spočívá jen v akcentaci konceptu socializace. Ti, kdo nahlížejí na dítě jako na objekt socializace, jako by nedoceňovali přínos kolegů, kteří chtějí naopak dítě z tohoto konceptu vyvázat a učinit z něj aktéra vlastního života (např. Kanovský 2011), a naopak. Skutečnost, že stoupenci obou směrů nejsou připraveni se vzájemně obohacovat, vede k tomu, že řada výjimečných studií zůstane

druhou skupinou neobjevena. V kontextu české vědy bychom například mohli socializačnímu směru doporučit Kanderta (Kandert 2004) a holistickému směru Kučeru a Klusáka (Kučera – Klusák 2010).

V této studii si dovolíme nabídnout právě onen průsečík obou směrů. Na jedné straně neopustíme koncept socializace jako relevantního rámce pro uvažování o postavení dítěte ve společnosti. Na straně druhé ale budeme nahlížet na problém v holistické perspektivě. Naší ambicí není vysvětlit status quo ve vztahu k socializačním institucím (resp. škole), ale naopak vtáhnout do hry aktérskou perspektivu. Terénem se pro nás stanou vyloučené lokality. Chceme nahlížet na strategie jejich obyvatel jako na důsledek aktérského předporozumění situaci a osvojení si určitých schémat, která podmiňují nejen jejich rozumění situaci, ale také jejich jednání. Naším východiskem je tedy kognitivní antropologie, kde pojem schéma odkazuje na kulturně kognitivní objekt.

Pro tento text jsme si vybrali schéma *DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ*,<sup>1</sup> které souvisí jak s majoritní představou o výchově ve vyloučené lokalitě, tak s významy, které spojují s výchovou lidí v sociálním vyloučení. Řada autorů zabývajících se problematikou vzdělávání Romů na schéma *DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ* upozorňuje. Nicméně tyto studie ho konstatují, nikoli vysvětlují. V rámci naší studie bychom se proto rádi zaměřili na zodpovězení otázky, proč je schéma *DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ* v kultuře vyloučené lokality přítomné, s jakými jinými schématy se pojí a jaké důsledky v každodenním životě aktérů tento přístup k sociální realitě má. Naším cílem je ukázat, že dané schéma nelze chápat jako výraz rezignace na výchovu, ale jako důsledek jiného pojetí dítěte a instituce dětství, pojetí, které v situaci sociálního vyloučení je i způsobem reakce na marginalizaci.

## Metodologie výzkumu

Tato studie vznikla na základě dlouhodobějšího zájmu o otázky vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného prostředí. V rámci dvou po sobě jdoucích projektů – „Funkce kulturních modelů ve vzdělávání“ (2008–10; GA ČR 406/08/080) a „Rozhodovací procesy pomáhajících profesí v oblasti interkulturních vztahů“ (GA ČR 2012–15; P407/12/0547) – řešíme problematiku vlivu schémat na postoj obyvatel vyloučených lokalit ke vzdělávání. Primárně jsme si kladli otázku, a) jaká schémata jsou v kontextu výchovy a vzdělávání pro obyvatele vyloučených lokalit

<sup>1</sup> V souladu s mezinárodním územ používáme pro popis jednotlivých schémat malé kapitálky. Bohemisticky správná verze termínu „schéma“ není v rozporu s autory jinde užívanou verzí „schema“.

relevantní a b) jak tato schémata ovlivňují jimi volené strategie ve vztahu ke škole (Bittnerová – Doubek – Levínská 2011).

Teoreticky a metodologicky vycházíme z kognitivní antropologie a školní etnografie. První jmenovaná disciplína nám umožňuje přistupovat ke kultuře jako ke sdílenému vědění. Sdílené vědění je chápáno jako síť tzv. schémat (někdy se také užívá pojmu *kulturní modely*): v zásadě sdílených zvnitřněných metafor, na jejichž základě lidé strukturují vlastní prožívanou zkušenost (viz níže). Druhá jmenovaná disciplína, školní etnografie, nás situuje v terénním výzkumu. Právě z hlediska metodologického se tato disciplína inspirovala kvalitativní metodologií společenských věd (zejména antropologie) (Kučera 1992). Svá data tedy vytváříme na základě zúčastněného pozorování a nestrukturovaných rozhovorů s aktéry, iniciovaných tématem vzdělávání ve škole. V rámci námi sledovaných schémat nás zajímají jednak koncepty, které aktéři používají pro vysvětlení svého života (svého situování v sociální realitě), jednak impulsy, které iniciují určité reakce (dominantně ve vztahu ke vzdělávání). S ohledem na citlivost dat provádíme anonymizaci dat nejen na úrovni našich informátorů, ale také na úrovni vyloučených lokalit a regionu, v němž se nacházejí.

Terémem, ve kterém od roku 2008 probíhá výzkum, jsou mimo jiné čtyři vyloučené lokality.<sup>2</sup> Tři z nich spádově náleží k městu Alfa, jedna správně přísluší k městu Beta. Z hlediska rozmístění v prostoru však nejsou od sebe příliš vzdáleny, rozhodně dovolují svým obyvatelům udržovat rodinné, přátelské či služební kontakty. V tomto smyslu jsou dvě lokality příbuzensky provázané, jedna tvoří vůči nim opoziční rodinnou síť a poslední by bylo možno charakterizovat jako průchozí – nabízí ubytování na nezbytně nutnou dobu a její obyvatelé se i kvůli vysokému nájmu a horší kvalitě bydlení snaží odstěhovat pryč. Ve třech z nich navíc působí nezisková organizace, která se snaží pokud možno předjímat a zeslabovat sociálně-ekonomické důsledky standardních rozhodovacích procesů lidí v sociálním vyloučení i sociálního parazitismu „podnikatelů“ v oblasti chudoby. (Nezisková organizace nabízí právní pomoc, podporu vzdělání, zprostředkování na trhu práce, rozvoj osobních kompetencí atd.) Přestože nezisková organizace vytváří i pracovní místa, získat zaměstnání v regionu s jednou z největších nezaměstnaností v ČR není snadné. Výjimkou proto není ani práce na černo, sběr ovoce a druhotných surovin (často „zlatokopectví“ v továrnách, kde byla po

---

<sup>2</sup> Výzkum probíhá i v jiných lokalitách daného regionu, aby zachytil nejen všechny zúčastněné aktéry (např. učitele, pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, zaměstnavatele, lékaře, obchodníky), ale také zkušenosti a názory těch, kteří sociálnímu vyloučení unikli. S ohledem na zaměření studie však od těchto dat abstrahujeme.

roce 1989 zastavena výroba). Z hlediska sídelního charakteru se jedná o panelové domy – bytovky stojící na okraji obcí, které byly v sedmdesátých a osmdesátých letech původně vystavěny pro zaměstnance místních státních statků. Po roce 1989 v důsledku restrukturalizace zemědělství přešly do vlastnictví měst. Jejich obyvatelé se po ztrátě zaměstnání stěhovali pryč a uvolněné byty místní správa přidělovala lidem jako sociální bydlení. I zde se potvrzuje obvyklá geneze vzniku sociálně vyloučených lokalit (GAC 2006). V rámci námi sledovaných lokálních komunit jsme se dosud setkali se 107 aktéry, kteří nám věnovali svůj čas a po krátkou dobu nám dovolili sdílet své životy.

Metodologickou výzvou, s níž se musíme vyrovnat, je definice těch, kdo jsou našimi informátory, o kom vlastně píšeme. Na jednu stranu je trochu záražející tuto otázku vnést do hry po tolika odstavcích úvodu. Nelze nepředpokládat, že bychom nevěděli, s kým či u koho jsme výzkum dělali. Naopak v textu výše opakovaně zaznělo, že se zaměřujeme na situaci lidí ve vyloučených lokalitách. Kdo jsou ale jejich obyvatelé, co je charakterizuje? Kromě sociálního vyloučení, prostorového vyloučení, symbolického vyloučení (život na sociálních dávkách, ekonomická nouze, sociální a prostorové izolace, specifická zkušenost s majoritou a jejími institucemi) se nabízí i charakteristika etnická. Velmi často jsou obyvateli vyloučených lokalit lidé, kteří se deklarují jako Romové. I v námi sledovaných vyloučených lokalitách žijí lidé, kteří se k romství hlásí a dokonce pro označení vlastní společnosti užívají obrat: „My Romové“. Zároveň ale ne každý na tuto etnickou identitu v rámci svých performancí nutně odkazoval. Mnozí by také nebyli reprezentanty státních organizací za Romy pokládáni (Jakoubek – Budilová 2008). Je tedy do jisté míry nejednoznačné spojovat naše informátory s romstvím, aniž bychom vysvětlili, co tento pojem v kontextu života ve vyloučené lokalitě znamená, kdo, kdy a proč ho užívá (viz níže; blíže viz Bittnerová – Doubek – Levínská 2011). Přesto si dovolíme přiklonit se k této perspektivě. Budeme respektovat „romský“ label minimálně proto, abychom naše poznatky mohli provázat s texty kolegů, kteří sledovali podobnou situaci a v rámci svého badatelského diskurzu pojem Rom užívají.

## Kognitivní antropologie a schémata

Od padesátých let minulého století nastal v části antropologické teorie posun od koncepce kultury jako celku (všech zvyků, představ, symbolů, nástrojů, které si člověk osvojil jako člen určité společnosti) k limitovanější koncepci kultury jako sféry významu (Shweder 1984: 7). Jak píše Naomi Quinnová a Dorothy

Hollandová, „záhada kulturního významu, který je ze své povahy sociální i psychický, fascinovala generace antropologů, což vyústilo ve formaci několika distinktivních perspektiv“ (Quinn – Holland 1987: 3). V daném prostoru se pak konstituovaly specifické dílčí směry, zejména symbolická antropologie a kognitivní antropologie. Symbolická antropologie vnímala kulturní význam stále především jako veřejný a sociální, všem v zásadě dostupný a v tomto smyslu sdílený význam (tj. nikoli sdílený na úrovni psychologické identifikace, ale jako veřejný statek – jako jsou přístupné mýty, písně, vtipy, ceremoniály atd.). Naproti tomu „psychologičtější“ orientovaná kognitivní antropologie pochopila kulturu jako specifické vědění a kompetenci, analogické jazykové kompetenci rodilého mluvčího. Význam tu tedy byl pochopen jako soubor „kognitivních map“, které se participantů musí naučit, aby se dovedli kulturně kompetentně chovat (Goednough 1957: 167).

Nicméně představa kultury jako gramatiky a jejího nositele jako aktéra, který maximalizuje vhodnost chování, se ukázala jako neadekvátní. Klasická kognitivní antropologie se totiž z metodologických důvodů zaměřovala především na výpovědi a jednáním se rozumělo především mluvení. Zkoumalo se, co musí rodilý mluvčí vědět, aby mohl říkat (svým spoluaktérům) srozumitelné věty. Taková redukce ovšem vedla k velmi omezené koncepci kulturního vědění. Postavit „kognitivní mapy“ pouze na takovém základě znamenalo rezignovat na další roviny jednání, protože je zjevné, že lidé mnohdy jednají odlišně od svých verbálních proklamací. Poměřovat tedy i jen verbální projev pouze měřítkem vhodnosti je také silně zjednodušující. Vztah těchto raných kognitivních map ke komplexitám jednání a významu se ukázal jako minimálně nejasný, nebo přímo nedostatečný.

Později v návaznosti na vývoj v lingvistice, kognitivní psychologii a antropologii byla myšlenka kultur jakožto gramatiky nahrazena koncepcí kultury jako internalizovaného vědění v podobě tzv. kulturních modelů nebo „schémat“ (Keesing 1987).

Kulturní modely či schémata jsou jakési zažitě metafory, jejichž prostřednictvím aktéři rozumí svému světu a jejichž prostřednictvím je jejich vědění o světě v jejich myslích a tělech uspořádáno. Tyto metafory přitom přicházejí od ostatních – nejdříve od rodičů a pak i od dalších aktérů, nicméně jejich konkrétní strukturu, smysl, význam si vytváří aktér sám prostřednictvím zkušenosti. Jejich povaha je tedy zároveň idiosynkratická i sociální. Tím, jak tyto metafory odkazují k jiným metaforám, vytvářejí v mysli aktéra jeho vnitřní metaforicky strukturovaný kulturní „systém-chaos“. Tyto odkazy ovšem opět vycházejí z toho, jaké souvislosti se mají v dané společnosti za běžné, nicméně i zde systém idiosynkratických

souvislostí nemusí být nutně v souladu s obecným kánonem, protože zásadní úlohu v internalizaci těchto souvislostí hraje konkrétní zkušenost.

Vztah mezi schémata a jednáním je pak komplexní. Schémata nelze chápat prostě jako „programy“ pro řízení jednání. Nejsou to ovšem ani nezávazné „teorie a nápady“. Mají direktivní či motivační sílu, která vychází z různých zdrojů – což může být autoritativnost či expertiza, se kterou se dané schéma kontextuálně spojuje (např. pochopení rozmanitých stavů existence jakožto nemocí, podporované psychiatrií či psychologii), nebo určitá vnitřní přesvědčivost (daná metaforickým souladem, který vzbuzuje dojem logiky věci, popisovaný klasicky jako magické myšlení). Dalším zdrojem je validace zkušeností (ale zdaleka ne všechna schémata, jejichž nefunkčnost si lidé ověří vlastní zkušeností, jsou opouštěna, jako například schémata ovlivňující volbu partnera nebo politické strany). Schémata si nelze představovat intelektualisticky jen jako informace. Jedná se o emocionální vazby a obsahy včetně toho, jaké emoce mají vzbuzovat. „Schémata, která se týkají manželských závazků, volby povolání, genderových vztahů, příbuzenských povinností, obsahují element přirozenosti, o které vůbec nepřemýšlíme“ (Quinn – Holland 1987: 25). Vše, na čem stavíme svůj pocit normalnosti, z čeho čerpáme repertoár svých banálních i méně banálních cílů, z čeho máme strach, kde bereme nadšení a uspokojení, má svůj původ ve schématech – vtělených konvenčních idiomech, které představují osvojený repertoár nástrojů porozumění, které si vytváříme během svého života (Quinn – Holland 1987; D’Andrade – Strauss 1992; Strauss – Quinn 1997). V tomto smyslu je koncept schémat velmi blízký Bourdieuvu konceptu habitu (Bourdieu 1977).

Teorie schémat přitom úzce souvisí s představou kultury jako nikoli globální „věci“ společně příslušníkům určitého etnika, která je odlišuje od jiné kultury, ale spíše určité „populace významů“, tvořené lokálně distribuovanými schémata (Rodseth 1998). Přitom v našem konkrétním případě je zjevné, že příslušníci minority a majority nemají nějaké radikálně odlišné kultury, spíš celou řadu schémat sdílejí. Co je ovšem navzájem odlišuje, je zkušenost a s tím související akcentování některých prvků schémat nebo ze zkušenosti se odvíjející specifické konfigurace schémat, které pak přinášejí konflikty a neporozumění. Obě strany zdánlivě hovoří stejným jazykem, doslova i obrazně, ale ve skutečnosti přinášejí odlišné a konfliktní vnímání sebe, své situace i druhé strany. Nejde tedy o nějaké hluboce odlišné romství, které by vyvěralo z kulturní podstaty každého Roma, ale o to, že být Romem v daném historickém a společenském kontextu je zkušeností, která generuje specifické porozumění, a to pak vede potenciálně ke konfliktům. K této zkušenosti přispívají stejně jak minorita, tak majorita skrze své jednání a tradice.



## Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ v perspektivě odborné literatury

Již v úvodu bylo poznamenáno, že odborná literatura věnující se vzdělávání Romů opakovaně spojuje školní neúspěch romských dětí (mimo jiné) s jejich specifickým přístupem ke škole. V mnohých textech se pak tento problém koncentruje právě do námi sledovaného schématu DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ. Za všechny zde odkážme na Marii Vágnerovou, která své poznatky formuluje takto: „Romské děti nemají pravidelný režim, chodí spát, kdy chtějí, *a dělají si, co chtějí* [kurziva autoři]. Chybění potřebných návyků a nechuť ke stereotypizaci života je v rozporu s normami školy i zaměstnání. Pevný rytmus školy představuje pro romské dítě značnou zátěž. Projevuje se to nejenom neschopností pravidelné přípravy do školy, ale i pozdními příchody do školy či do zaměstnání, záškoláctvím, touláním, absencemi v práci apod. Poměrně volná, nedirektivní výchova, dostatek volného času a minimum povinností vede k tomu, že se romské děti nenaučí respektovat běžné normy majoritní společnosti a ve škole i později v zaměstnání se jejich chování může jevit jako poruchové. Z hlediska romské rodiny však může být zcela normální např. absence a toulání. V romském normativním systému není tlak na dodržování mnoha omezení, zatímco v majoritní společnosti ano“ (Vágnerová 1999: 375).

Asociace, které schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ vyvolává, se pak v odborné psychologické a pedagogické literatuře pojí se schémata NEPODNETNÉHO RODI - NÉHO PROSTŘEDÍ, SOCIOKULTURNÍHO HANDICAPU (např. Hadj Moussová 2009), PORUCH CHOVÁNÍ (např. Vágnerová 1999). Konfigurace těchto schémat tak potvrzuje logiku majoritní vzdělávací instituce, která rozumí situaci romského dítěte ve škole jako situaci problematické a nežádoucí a legitimizuje tak nárok vést účinné intervence.

Etnologické a sociologické texty, které se snaží zprostředkovat obraz života dětí v romské komunitě, sice primárně neřeší vztah rodiny a školy. Přesto do jisté míry schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ také přijímají. Část z nich ho volí jako srozumitelné pro překlad sociální reality v romské rodině. Např. „Proto milují své děti takovou láskou, že jsou k nim obvykle i k sobě zcela nekritičtí; výchova probíhá tak živelně. Děti mají volnost a prožívají všechno společně s rodiči a dalšími dospělými...“ (Davidová 1995: 106). V jejich pojetí schéma odkazuje k odlišné autonomní kultuře. Jiný interpretační rámec podporuje Filip Dřímál. Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ lze spatřovat v jeho formulaci „péče... spočívá... v plnění přání dětí“ (Dřímál 2004: 79). Autor ovšem nález interpretuje jako kulturní přejímku



od majority, kdy i v romských rodinách se prosadila idea adorace dětství. Schéma je tedy spojováno s akulturačními procesy.<sup>3</sup>

Na základě rešerše odborné literatury vzniká otázka, zda sledované schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ je majoritním porozuměním a výkladem<sup>4</sup> pozice dítěte ve vyloučené lokalitě (přesněji romského dítěte), nebo je citlivě identifikovaným aktéřským schématem. Jedná se tedy o průnik perspektiv vědy a reality? A jestliže ano, do jaké míry dané schéma otevírá prostor k týmž asociacím a váže na sebe tytéž metafory? Jak si ukážeme v následujícím textu, schéma se shoduje, ale jeho metaforičnost se rozbíhá jiným směrem v asociacích aktérů z vyloučené lokality a majoritní vědy. Zjednodušeně řečeno, přestože u obou skupin (vědců i aktérů) schéma platí, konfigurace dalších schémat v perspektivě lidí ve vyloučené lokalitě dává socializaci dítěte jiný rozměr, jiný smysl. Vyvazuje ho z oné chaotické nepřístojnosti či v lepším případě „přirozené živelnosti“, popřípadě z pasti devastující akulturace.

## Schéma v perspektivě obyvatel vyloučené lokality

Naše klíčové schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ podporují sami obyvatelé ve vyloučené lokalitě. Panuje zde obecně sdílený názor, že matka nemá nástroje k tomu, aby přiměla děti, aby dělaly to, co chce ona. Charakteristický je výrok: „Co mám dělat, když neposlechne“ (Růžena 53 let, 2008). I když nepotvrzuje, že by rodiče neměli výchovné cíle, dokládá vědomí absence disciplinačních, resp. donucovacích nástrojů. Podobně i potomci, když opakovaně a tak trochu i sebevědomě říkají „Matka na nás nestačila“ (Alice 30 let, 2009), si jasně uvědomují, že jako děti měly či právě mají svůj život ve svých rukách. Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ tedy ve vyloučené lokalitě vyjadřuje základní výchovný vztah mezi rodičem a dítětem. Co je jeho podstatou a v čem naráží na schémata určující socializaci v majoritní společnosti, si ukážeme níže.

<sup>3</sup> Existují ovšem i jiné texty, které se schématem přímo nepracují. Více si všímají obsahu a cílů socializace (Lázničková 1999: 54–55). Jakoubek (2004) pak dokonce akcentem na cíl socializace (v kontextu konceptu tradiční rodiny) interpretuje pozici dítěte jako vazalskou, podřízenou ekonomice rodiny v sociálním vyloučení. Snaží se tak touto cestou nabídnout alternativní perspektivu a vyvázat pohled na postavení romského dítěte v rodině z dominantních schémat vědy – popřít tedy schéma o bezpodmínečné lásce romských rodičů k dítěti, v důsledku pak pro něj schéma Děti si dělají, co chtějí není v jeho makroperspektivě relevantní.

<sup>4</sup> Respektive překladem.

### *Disciplinace těla a úcta*

Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ jde proti logice výchovy majority, či přesněji schéma popírá disciplinaci, kterou ustanovila evropská společnost jako efektivní model socializace. Skrze disciplinaci je člověku nejen umožněno se zařadit do společnosti, ale dostává se mu i cti. Na tuto skutečnost sice přeneseně, ale přece upozorňuje Foucault, když hovoří o rétorice cti, která je spojena s výcvikem vojáků (Foucault 2000: 199). Jen dobře zvládnuté tělo (ale uvažujme, zda možná i dobře organizovaná mysl, tj. ono řecké *kalokaghatia* či sokolské „v zdravém těle zdravý duch“), přináší úctu ve společnosti. Právě skrze soustředění se na tělo a jeho systematickou kultivaci směřuje západní společnost k ovládnutí mysli a přijetí žádoucí normy. To formuje jedince do flexibilní a univerzální bytosti vhodné pro použití v moderní době (Gellner 1993).

V tomto pojetí se skutečně disciplinace těla ve vyloučené lokalitě neděje. V diskursu aktérů je přinucení těla k určitým návykům dokonce odmítáno. Navíc je chápáno jako rozdíl mezi výchovou dětí z majority a jejich vlastní výchovou: „Nenutíme děti dojídat, .... [Dáváme] kolik chtějí a jak často. .. pak mají psychický traumata [z toho, že jsou nuceny do jídla]... Ne, to my našim dětem neděláme“ (Alice 30 let, 2009).

Ani v jiných oblastech socializace nejsou děti systematicky vedeny, aby přijaly strategie, jež by efektivněji vedly k potencionálně či reálně vytčenému cíli. Nikdo v tomto smyslu necítí povinnost řídit život druhých. Vychovatelé se dokonce této povinnosti zříkají. Takto se například nejstarší ze sester, které jinak přísluší péče o mladší sourozence, bránila tomu, že by měla dohlížet na sestry, aby se vystříhaly raného mateřství: Sestřenice: „Paloma je ohlídá.“ Paloma: „Já je nemusím hlídat, at si každá dělá, co chce“ (Paloma 26 let, 2009).

To, že dítě nejlépe ví, co je pro něj dobré, souvisí s pojetím jedince: KAŽDÝ JE OD POČÁTKU ŽIVOTA PLNOHODNOTNÁ OSOBNOST. Chlapci a dívky jsou bez ohledu na věk akceptováni takoví, jací jsou (srov. Vágnerová 1999: 373). Např. takto popisovaly tříletou holčičku dvě matky jiných dětí: „Viktorka, ta má tak zvláštní zelené oči, když se na vás podívá, tak to... [až mrazí]. Ona nemluví, jen křičí. Postaví se mezi paneláky a začne rvát a vydrží jí to dlouho. Paloma [dospělá žena] ji nenávidí“ (Eva a Alice 28 a 30 let, 2010). Ony ani v náznaku o Viktorce nepřemýšlely jako o někom, koho je třeba vychovávat, tedy její chování usměrňovat. Ve vyloučené lokalitě nejsou přítomna schémata, která by vyjednávání statusů a rolí spojovala s nutností disciplinovat, tedy nutností bránit tomu, aby si DĚTI DĚLALY, CO CHTĚLY.

Úcta, čest či prosté sociální přijetí ve vyloučené lokalitě tedy nepřichází skrze ovládnutí těla a mysli. Naopak úcta je zde apriorní. Tomuto absolutnímu

přijetí jedinců lze rozumět jako důsledku sociální, prostorové a symbolické segregace ve vyloučené lokalitě (Samková 2012). Schéma KAŽDÝ JE OD POČÁTKU ŽIVOTA PLNOHODNOTNÁ OSOBNOST odráží skutečnost, že zde není již kam sestoupit, nelze být již více marginalizován. Schéma ujišťuje aktéry o adekvátnosti tolerance vůči všem členům jejich komunity a zároveň zprostředkovává pocit sociální výlučnosti dané tímto členstvím (Doubek 2011). V důsledku marginalizace, kterou aktéři zakoušejí, se tedy disciplinace jeví jako neefektivní nejen proto, že z nich není stejně schopna sejmout stigma, které nesou, ale navíc disciplinace vytváří další rovinu sociálního odmítnutí jedince, kterou by mohli zakusit. Disciplinace by vytvořila další situaci, kdy se člověk stává objektem prosazování moci (Foucault 2000: 200), která je v podstatě vždy proti nim, proti lidem v sociálním vyloučení. V důsledku toho SI DĚTI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ také proto, aby zažívaly pocit bezvýhradného sociálního přijetí.

Proti disciplinaci dětí, tedy vstříc schématu DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ, jde také pojetí statusu rodiče. Stát se rodičem přináší úctu. „Bezdětná rodina je podle jejich tradičního názoru smutná a ostatním na posměch“ (Davidová 1995: 105). Rodičovství je způsob, jak potvrdit vlastní hodnotu ve vyloučené lokalitě. Z toho důvodu rodiče chtějí obstát ve své rodičovské roli. Ta s ohledem na výše řečené ovšem nemůže evokovat majoritní přísloví (schéma) STROMEK SE MUSÍ OHÝBAT, DOKUD JE MLADÝ. Ve vyloučené lokalitě se dobré rodičovství určuje tím, že rodič dokáže dobře pečovat o své dítě. Protože dítě samo jako PLNOHODNOTNÁ OSOBNOST nejlépe ví, co potřebuje, je úkolem rodiče plnit jeho přání (srov. Dřímál 2004: 79) – hlavně pečovat. Tedy ve vztahu k disciplinaci by ve své podstatě rodič ztrácel tvář, kdyby ji ve výchově svého potomka uplatňoval.

V kontextu majoritních a minoritních schémat lze tedy námi sledované metafore DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ rozumět takto: Disciplinace bere úctu člověku, který je jí a priori hoděn.

### ***Strach namísto disciplinace***

Frustrace plynoucí ze sociálního a symbolického nepřijetí na straně jedné a akcent na péči o dítě na straně druhé má z hlediska socializace jedince ve vyloučené lokalitě další efekt. V diskursu obyvatel ve vyloučené lokalitě je velmi silně traktováno schéma STRACHU O DĚTI. Toto schéma má mnoho rovin, asociuje představy reálně prožité i fiktivní (na úrovni fám). Obavy směřují jak do oblasti zdraví (zejména smrtelné úrazy), tak jsou spojovány s nebezpečím hrozcím od zlých lidí. „Po porodu jsem měla tak divné představy, že tady přijede auto nebo něco a Elu vezme a já už jí nikdy nevidím, pořád jsem ji hlídala“ (Eva 27 let, 2009).

Schéma STRACH O DĚTI zavazuje rodiče dítě chránit (srov. Lázničková 1999: 55), respektive ho hlídat. Jsou to náhle rodiče, kdo je zodpovědný, nikoliv děti, které si přece mohou DĚLAT, CO CHTĚJÍ.

SÁRA: „Já jsem schopná si najít práci, našla jsem si práci v kabelovně, a pokud jsem dělala noční, byla jsem v klidu, když jsem dělala ranní, bylo to fajn. Jak jsem dělala od dvou do deseti ... žádná norma nic... Myšlenkama doma.“

DB: „Na co jste myslela?“

SÁRA: „No na děti, jestli se jim nic nestane, jestli je manžel hlídá. Takový různý blbosti mě napadají, jestli někam nevedejdou, jestli budou doma tady před barákem, ... pořád na ně myslím, nejsem schopná nechat děti jen tak“ (Sára 30 let, 2009).

Rodiče logicky zprošťují děti odpovědnosti za sebe. „Teď si Gabra našla přítele, přišla za mnou a řekla mi: Mami, ty mě teď musíš hlídat, aby se nic nestalo“ (Alice 30 let, 2012). Je to dáno jednak tím, že děti nemají zvládnuty příslušné kompetence (viz níže), jsou sice PLNOHODNOTNÉ BYTOSTI, ale dospělé nejsou. Jednak se předpokládá, že hranice, tedy zákazy, budou porušeny (viz níže). Dítě je ve srovnání s dospělým chápáno jako daleko více ohrožené. S volností dětí skutečně přicházejí reálná rizika.<sup>5</sup> Nebezpečí je pak jednoznačně připisováno světu mimo lokalitu, větu, kde už matka (resp. příbuzenská či lokální skupina) nemůže dítě hlídat.

Schéma STRACH O DÍTĚ je v řeči velmi tematizované a v komunikaci podporované emočně silnými projevy. Není vyloučené, že právě manifestovaná emoce strachu je strategií, jak dítěti zprostředkovat obezřetnost vůči nebezpečí, která ve světě číhají. Performance matkou zažívaného strachu o ně (nikoliv disciplinace) může být chápána jako apel a nástroj pro ukotvení postojů. Tím ovšem následně roste i bariéra mezi světem dítěte a prostorem mimo vlastní rodinu či vyloučenou lokalitu, mimo matkou deklarovaný prostor bezpečí. Dochází k distanci vůči tomuto světu. Izoluje dítě od majority a vytváří pevnější vazbu k vlastní sociální skupině.

V konceptualizacích obyvatel ve vyloučené lokalitě tedy tělo není primárně disciplinováno, ale uvažuje se o něm jako o něčem, co musí být chráněno, uhlídáno. Schéma STRACH O DÍTĚ souvisí s pocitem existenčního ohrožení i sociálního a symbolického odmítnutí lidí ve vyloučené lokalitě. Hlídaní dětí, protektivnost

---

<sup>5</sup> Např. chlapci soutěžili, kdo přejeđe železniční trať před příjíždějícím motorákem. Hra skončila vážným úrazem hlavy jednoho ze závodníků.

rodičů je protiváhou představy nepřátelského světa (Samková 2012). Tato proektivnost se ve své podstatě přenáší do dalších rovin péče o dítě. Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ v sobě tedy obsahuje delegování zodpovědnosti na druhé, na dospělé, nejčastěji rodiče.

### *Mylný dojem života bez cíle*

Majoritní pohled pojí schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ s životem bez výchovných cílů a efektů. Tento postoj můžeme opět dát do souvislosti s Foucaultovým konceptem disciplinace. Podle něj totiž disciplinace směřuje k zefektivnění výkonu společnosti (Foucault 2000: 201). Právě nácvik postupů a jejich dodržování může významně posílit nejen výkon jedince, ale součinnost společnosti jako celku. I to je jeden z efektů, který nabízí škola, když zajišťuje, že lidé v témže věku procházejí toutéž zkušeností a dostává se jim téhož vědění (Gellner 1993).

Na první pohled by se tedy zdálo, že dětem vychovávaným ve vyloučené lokalitě a jejich rodičům nejde o výkon, že nevidí před sebou žádné cíle. Není tomu tak. Obyvatelé ve vyloučené lokalitě mají své (velmi podobné) perspektivy. Jejich metou je mít svoje: „Až budu dospělá – chci se vyučit, být v práci, mít svoje všechno, svoje bydlení“ (Roxana 15 let, 2010). Toto schéma, které kromě bydlení zahrnuje i stálého partnera a děti, ve své podstatě upevňuje sociální status dospělého jedince v přímé vazbě na rodičovství. K dosažení snu o této podobě dospělosti však nevede cesta na základě disciplinace. Naopak ve vyloučené lokalitě ji nahrazuje vnitřní motivace dětí. Lidé zde si vlastně individuálně kladou cíle, které jsou ve své podstatě pro všechny tytéž. Samostatné rozhodování o tom, co (ba dokonce rámcově i kdy) si osvojí, je obecně sdílené jako podmínka dospívání. U dívek je to například péče o domácnost, kterou má začít zvládat mezi 9. až 11. rokem života: „Jednou jsem zůstala sama doma, tak jsem si začala uklízet, máma tomu nevěřila, a já jsem si to udělala sama, a řekla jsem si, to musíš. Deset, jedenáct to mi takhle šlo. Máma byla ráda, že to zvládám“ (Roxana 15 let, 2010). ZVLÁDNOUT DOVEDNOST je schéma, které zde konkuruje procesu učení, procesu systematické disciplinace. Dívky i chlapci, ba dokonce i rodiče zkoušejí, jestli dítě obstojí. Takto na svoji zkušenost z jízdy na motorce vzpomínal například Sláva: „Pak mě začal učit táta na tý motorce, on si koupil motorku, zkoušel mě, jestli to udělám“ (Sláva 17 let, 2010).

Klíčové dovednosti dětí jsou přítom v rámci rodiny/společnosti vyloučené lokality vysoce hodnoceny. „Sára vařila, vzpomínám si, jak ji maminka i před ostatními chválila, jak dobře v deseti letech uvařila. Tenkrát jsem to Sáře záviděla“ (Alice 30 let, 2008). Rodiče tedy čekají, až se dítě samo rozhodne prokázat

kompetenci, nebo ho zkoušejí. Dosažení cíle podporují pochvalou, společenským uznáním, zvýšením jejich úcty k sobě samým. V případě synů zde hraje významnou roli silná identifikace se starším mužem. Navíc, když se dítěti vede dovednosti zvládat, je na ně často vykonávání činnosti v rámci organizace provozu a ekonomiky rodiny přeneseno: například vaření, péče o mladší sourozence, příprava palivového dřeva. Podle schémat se očekává, že schopný a oceňovaný syn či dcera se zapojí do práce pro rodinu.

Na počátku formulované schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ na jednu stranu platí. Děti skutečně rozhodují o tom, kdy budou co a jak dělat. Disciplinace těla s cílem osvojit si efektivní postupy, podřídit se systému ve jménu jeho efektivity zde nemá místo. Je zcela respektována individualita dítěte, jeho potenciality. Na druhou stranu však nelze hovořit o vytvoření cesty vedoucí k naplnění individuálního životního projektu (Tovey 1998), tak typického pro člověka postmoderní doby. Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ jako individuální životní projekt je zde zpochybňováno kontextem života ve vyloučené lokalitě v tom smyslu, že členové této kultury sdílejí v podstatě jediný cíl socializace. Jejich životním projektem je naplnit status a roli dospělého jedince – soběstačného rodiče. Bez ohledu na živelnu (Davidová 1995: 106) trajektorii socializace se chtějí obyvatelé vyloučené lokality stát tím, čím je jeho příbuzný či soused. Tedy schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ platí jen a toliko ve vztahu k disciplinaci coby klíčového nástroje socializace. Takřka vůbec se netýká hodnot a postojů, do nichž jsou děti socializovány. Ty jsou naopak sdílené napříč generacemi. DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ, aby se posléze staly rodiči, aby dělaly to, co se očekává.

### ***Trest, který neudrzuje hranice, alias hranice, které musí být překročeny***

Každá kultura je vybudována na principech zákazů a důsledků plynoucích z jejich porušení. Proto i socializace je spojena s respektováním tabu dané kultury. Kultivace jedince je permanentním zpřítomňováním hranic a uplatňováním sankcí vůči nekonformizovaným.

Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ, které platí ve vyloučené lokalitě, však v pohledu majority (majoritní vědy, viz Vágnerová 1999) opět naznačuje, že zde s největší pravděpodobností žádné hranice vytvářeny nejsou. Napadá nás, že neexistuje mez, za kterou by se nemohlo jít, aby jedinec ve své podstatě neztratil své lidství. Mohlo by se zdát, že ve vyloučené lokalitě tedy minimálně vůči dětem není ustanoveno žádné tabu.

Ovšem tento rychlý závěr ani v nejmenším nekoresponduje s dalšími relevantními schématy, které se s výchovou ve vyloučené lokalitě pojí. Představa, že

rodiče nepředkládají svým dětem tabu, neplatí. Zákazy zde jsou a týkají se různých sfér života. V rétorice se opakovaně objevuje např. nutnost distance vůči druhým, nedotknutelnost rodičů, apel na cudnost dívek,<sup>6</sup> zákaz kouření, toulání se venku (srov. Dřimal 2004) atd. Nicméně v téže řeči vzápětí lidé ve vyloučené lokalitě zpochybňují udržitelnost hranic, které tabu ustanovuje.

Dobře ilustrujícím příkladem je zákaz kouření. Všichni ve vyloučené lokalitě sdílejí názor, že děti nemají kouřit, ale zároveň všichni předpokládají a akceptují, že se tajně stejně zákaz překračuje, a rezignují na nápravu.<sup>7</sup> „Ten mladší říká: Mami, já si zapálím cigaretu, ale ty to nesmíš vidět, já si zapálím, až mi bude osmnáct. Taky možná hulí někde s klukama. Ale ještě jsem na to nepřišla. Až na to přijdu, tak už bude pozdě“ (Růžena 53 let, 2009). Ve schématech je takto nastolena ambivalentnost významu zákazu. Ta se navíc zmnožuje či potvrzuje ve schématu, které ustanovuje chápání trestu. Informátoři popisují trest, který následoval po odhalení kouření, jako frustrující. Po něm ale nepřišla náprava, znovunastolení hranice, ale přijetí provinilce i s jeho vinou, prolomení oné hranice. „Když to ale rodič zjistí, že mu to někdo většinou donese, tak to je strašný. Buďto křičí, nebo moje máma, ta nechala Sáru překouřit. A ona to vydržela, a tak od té doby mohla Sára už normálně kouřit i před mamkou“ (Alice 30 let, 2009). „Já jsem si zapálila v osmnácti a ještě mě táta zbil. No. Eště mi dal facky a pak mi nechal, řekl: Tak si zapal a kur“ (Růžena 53 let, 2009).

Trest ve vyloučené lokalitě tedy nelze chápat pouze v kontextu ustanovování a udržování pravidel. Je často součástí výše uváděné postupně nabývané kompetence a odvahy zkusit novou věc, tedy provází jedince na cestě k dospělosti.

Trest nelze chápat v kontextu disciplinace jedince. Rozhodně nemá funkci nácviku (Foucault 2000). V diskurzu se neobjevuje schéma, že selhání si vynucuje opakovaný nácvik, aby si dítě osvojilo určitou kompetenci či se zdokonalilo v určité činnosti. Naopak, trest zde často potvrzuje skutečnost, že došlo k osobnímu růstu, že jedinec prokázal (podobně jako v přechodovém rituálu) připravenost obstát v nové roli a statusu. Má podobu emotivně silného výstupu, který bychom mohli nazvat rituální „randál“.

Tabu a trest v rámci výchovy ve vyloučené lokalitě tedy hrají jinou roli než v majoritě. Hranice, které se zde stanoví, nepřispívají k vytvoření efektivního

---

<sup>6</sup> Cudnost dívek souvisí se zákazem chodit v oblečení odhalujícím tělo, nesmějí se odhalovat před žádným mužem, ani z rodiny, pobývat mimo rodinu bez doprovodu kamarádky, přespávat mimo domov, utíkat z domova.

<sup>7</sup> Tento postoj se samozřejmě týká i dalších zákazů. Např. všichni sdílejí schéma, že chodit do školy je nutné, ale zároveň i schéma opačné, tedy že když děti nechtějí, nelze je přinutit, aby do školy šly.



sociálního systému, ale spíše fázují dynamiku osobní trajektorie jedince. Hranice je stavěna proto, aby se měla, či dokonce musela překročit. Trest zároveň zviditelňuje mezník pro mladší generace. Tabu a trest je tedy v mnohém nástrojem pro uvědomování si vlastního statusu. Pojetí osobnostního vývoje jedince akcentuje odvahu vyrovnat se s životními překážkami. Tlak na konformizaci, přizpůsobování se společnosti, je až na druhém místě. Trest, jehož smyslem není vrátit situaci do předem daných hranic a potvrdit obecnou platnost tabu, rozhodně koresponduje se schématem DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ.

### ***Morální autorita***

Důležitou okolností, o níž Foucault (2000: 200–202) přemýšlí v souvislosti s disciplinací, je chápání těla jako objektu a terče moci. Jen poslušné tělo může být využito, a to nejen k výkonu, ale také k politické manipulaci. Takto současná evropská společnost vyrostla na ceremoních výcviku, které vytlačily ceremonie jiné. Ritualizace sociální hierarchie (např. skrze přechodové rituály), typická pro vazalské společnosti, přestala hrát konstitutivní roli. Nahradila ji autorita nadřazených či výše postavených, jež se konstituuje na základě přiznané možnosti druhými manipulovat.

Ve vyloučených lokalitách ale ve jménu schématu DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ není stanovena autorita jedince dominantně na základě moci druhým manipulovat,<sup>8</sup> respektive druhého disciplinovat. Jak bylo výše řečeno, rodiče se zříkají možnosti použít tělo dítěte jako nástroj a terč moci. Odporovalo by to schématu PLNOHO - NOTNÉ OSOBNOSTI, tedy by byl popřen princip respektu k druhému a vycházení vstříc jeho očekáváním. Proto se lidem vychovaným v systému disciplinace nadřazenými může jevit, že autorita rodičů ve vyloučené lokalitě reálně není. Ona však existuje, ale ustanovuje se jiným způsobem.

Rodičovská autorita je založena na MORÁLNÍM UZNÁNÍ RODIČE. Úcta k rodičům a vděk za všechno, co potomek v životě získal, je v první řadě diskursivní praktikou. Proto je tato hodnota zmiňována v tolika výzkumech (Dřímál 2004; Morvayová 2010; Rádl 2011), ačkoliv reálně se děti s rodiči mnohdy „perou“. Symbolicky se morální autorita potvrzuje jednak nárokem rodiče na tělo dítěte, i když z toho neplynou žádné disciplinační důsledky. Jedině rodič má právo dítě trestat bitím. „On (učitel) není můj otec nebo matka, aby mě bil“ (Eva 28 let, 2009). Rodič má také právo vědět o dítěti vše, být informovaný a na základě

---

<sup>8</sup> Takové projevy jsou v zárodku negovány i samotnými dospělými. V rámci komunikace jsou náznaky manipulace odmítány, lidé přecházejí do osobního protiútoky.

toho hlídat (ochraňovat) a uplatňovat rituální „randály“ (viz výše), které stabilizují řád v rámci příbuzenské skupiny či lokální komunity. Autorita rodiče není jen symbolická. Podporuje ji i sociální praxe. Ta opět koresponduje s naším klíčovým schématem *DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ*. Autorita rodiče je totiž často uplatňována vůči jiným, vůči těm, kdo jsou mimo rodinu. Hlídaní, protektivnost rodičů (viz výše) představuje pro děti záštitu autority, která za ně manipuluje s těmi druhými v jejich prospěch. Když se za ně dospělí, zejména matky, hádají, vědí, že je nikdy nenechají padnout, a to zajišťuje respekt k rodičům. Autorita rodiče, zejména otce, se formuje na základě sociálního učení. Identifikace s otcem či matkou<sup>9</sup> jako vzorem podporuje úctu vůči nim. Krom toho velmi často otec otevírá synům přístup ke zdrojům, když je zapojuje do rodinných výdělečných aktivit. „Ja ho /Arnolda, 15 let/ беру sebou до работы покaжды“ (otec Arnolda 45 let, 2009).

Nárok rodiče cíleně a systematicky manipulovat s dítětem není v ustanovování autority ve vyloučené lokalitě klíčový. Autorita spočívá velmi významně ve vyjednávání s druhými, kteří vstupují do života dítěte (např. se snachou, lokální společností, učiteli atd.). Cílem tohoto vyjednávání je legitimizovat chování dítěte, zajišťovat mu úctu. Takto chápaná autorita, jež spočívá v absolutním přijetí dítěte a protektivnosti, si neklade nárok na to, aby děti byly napravovány ve jménu určitého cíle. Nicméně princip sociálního učení, princip nápodoby a identifikace se se vzorem předpokládá, že se děti budou chovat podle očekávání. Tedy skutečnost, že se rodiče stávají pro své děti reálným vzorem, který napodobují a s nímž se identifikují, posiluje nejen autoritu vychovatelů, ale garantuje i transmisi sdílených hodnot, postojů a způsobů jednání. Toto vše se pak koncentruje do schématu *MORÁLNÍHO UZNÁNÍ RODIČE*.

### ***Strategie rodičů – akcelerace schématu DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ***

Bylo několikrát konstatováno, že mezi významy, které spojují lidé z vyloučené lokality se socializací dítěte, je disciplinace popelkou. Jako aktivizační idea zde stojí *STRACH O DÍTĚ*, který je artikulován skrze obraz hlídaní. Dítě má být uhlídáno, aby ve zdraví a s očekávanými kompetencemi dospělo, přijalo status ženy – matky či muže – otce, kteří žijí v trvalém partnerství. Současně však dítěti nelze stavět bariéry, které by nemělo překročit. Socializace probíhá dominantně formou sociálního učení (nápodoba a identifikace se vzorem). Toto vše se odehrává nikoli v intimitě rodiny, ale na pódiu společenské kontroly příbuzenské skupiny či lokální komunity. Aby rodiče obstáli ve své roli otce či matky a neztratili tvář,

<sup>9</sup> Identifikaci s matkou dokládá výzkum Ježové (2010).

obhajují úctu svých dětí (hádají se za ně) a v klíčových momentech pak provádějí rituální „randál“. Jiné výchovné strategie v řeči netematizují. Ve své podstatě ani nemohou, protože jejich postoj k možnosti ovlivnit jednání dětí je rezignovaný – přece DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ. Navíc, kdyby byly jejich rady a intervence neúčinné, jen by ztráceli svoji tvář.

Rodiče se tak dostávají do pastí. Mají své výchovné cíle a svá reálná očekávání, ale nedostává se jim schéma, jak je lze naplnit, jak k problému výchovy aktivně přistoupit. Proto nastupuje schéma VĚŘIT. Skrze toto schéma chápou rodiče jako legitimní postoj být pasivní, vyčkávat a řešit jen naléhavé problémy či selhání (srov. Dřímál 2004: 80). Jinak je vše v rukou dítěte, protože schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ tento postoj stvrzuje.

Vraťme se pro ilustraci k citaci, která již ve výkladu zazněla. Sekvence rozhovoru jasně potvrzuje schémata, v nichž vychovatelé uvažují. (Skutečnost, že se vzájemně tak trochu vylučují, je nejen podstatou schémat, ale umožňuje i rozhodovat se a podle toho jednat.)

MATKA: „Ja ale svejm dceram věřim, jedný, druhý i třetí.“

SESTRĚNICE: „Máma holkám věří a Paloma (nejstarší ze sester) je ohlídá.“

PALOMA: „Já je nemusim hlídat, ať si každá dělá, co chce“ (Růžena 53 let, Alice 30 let, Paloma 26 let, 2009).

Citace odkazuje ještě na jedno schéma. Vychovatelé asociují schémata, která jsou do jisté míry v tenzi (dítě je PLNOHODNOTNÁ OSOBNOST, ale musím ho dovést do dospělosti – STRACH O DÍTĚ, dítě je PLNOHODNOTNÁ OSOBNOST, ale rodič za něj zodpovídá před příbuzenskou skupinou či lokální komunitou). Rodič ve vyloučené lokalitě čelí mnoha tlakům a nejen těm spojeným s výchovou nastupující generace. Svě situaci rozumí tak, že se s ní nedá nic dělat. Proto je lepší nejtít vstříc identifikaci problémů (VĚŘIT). Lidé zde chtějí MÍT KLID. Nedá se nic dělat, a aby měl rodič klid, nezbyvá mu než věřit, že to co dítě dělá, dělá dle očekávání. Tak akceleruje ve vyloučené lokalitě schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ.

## Závěr

Sít schémat vztahujících se k námi sledovanému schématu DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ vyjadřuje toto: DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ nejen proto, že je každý od narození chápán jako PLNOHODNOTNÁ OSOBNOST, ale také z toho důvodu, že lidé v situaci sociálního vyloučení přijímají své blízké bezvýhradně. Nicméně děti nejsou dospělé

a dosud se v nich „nevynořily“ očekávané kompetence (schéma ZVLÁDAT DOVE - NOSTI). Zodpovědnost za dítě je delegována na rodiče. Protože dítě jako PLN - HODNOTNÁ OSOBNOST ví, co chce, měl by správný rodič vycházet vstříc jeho očekáváním. Intervenci rodičů do života dítěte pak stimuluje STRACH O DÍTĚ. Je zde apel ochraňovat dítě, hlídat ho před nebezpečím, které se skrývá zejména mimo dosah příbuzenské skupiny či lokální komunity a které dítě není s to identifikovat. Tak se v rámci socializace staví hranice, které mají dítě v dané fázi života ochránit. Respektování zákazů však není důsledně vyžadováno. Kromě toho, že platí schéma absolutního přijetí člena rodiny (tedy totální pardon), roli hraje i to, že hranice a tresty nabývají v kontextu socializace dalšího významu. Nejsou zde jen proto, aby říkaly, co je přístojné a co nepřístojné. V procesu dospívání mají často význam hranic, které je třeba překročit. Trest má pak podobu rituálních „randálů“, které mají buď upevnit normu skrze emoční vazbu k rodiči, nebo naopak potvrdit v rámci příbuzenské skupiny či lokální komunity změnu v sociálním statusu dítěte. Rodiče dětem VĚŘÍ. Tím nejen posilují jejich odpovědnost za sebe sama a možnost rozhodovat o sobě, ale zejména snižují tenzi, která vzniká z důvodu absence výchovných nástrojů, které by umožňovaly systematický dohled nad dětmi a korekci jejich chování. Rodič je guru, se kterým se dítě identifikuje a jemuž se dostává MORÁLNÍHO UZNÁNÍ. Rodič jako vzor je do jisté míry absolutní, protože cílem socializace je stát se rodičem.

Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ evokuje v majoritě selhávání ve výchově. Moderní společnost klade důraz na jiná schémata, protože má jiné cíle socializace. Tím je „univerzální“ flexibilní jedinec s kompatibilním kulturním věděním. Nejen jeho přesvědčení o možnosti sociální mobility, ale také vize neustálého růstu ho utvrzuje v představě stále se rozvíjející progresivní společnosti rovných příležitostí, kdy má smysl se učit a usilovat (Gellner 1993). Disciplinace, která je významně spojená s institucionální výchovou,<sup>10</sup> je přijímána i na úrovni rodiny. Resp. institucionální výchova redefinovala výchovné strategie rodin, prosadila disciplinaci jako relevantní strategii majoritní rodiny.

V rodinách žijících v sociálním vyloučení se však tento cíl socializace nekonstituoval. Lidé ve vyloučených lokalitách na základě své zkušenosti nezískali přílišnou oporu pro to, aby věřili schématu o společnosti rovných příležitostí. Naopak, život jim opakovaně dokazuje, že jejich postavení je marginální. Protože však odmítají (logicky) tento sociální status přijmout, hledají alternativy, aby

<sup>10</sup> Katrňák (2004) odkazuje na Althusera, který školu definuje jako nástroj kapitalistických ekonomických vztahů, které mají být reprodukovány.

nalezli vlastní důstojnost (srov. např. Ševčíková 2012). V řadě ohledů se uzavírají do vlastní příbuzenské skupiny či lokální komunity. Každého svého člena respektují jako takového (stejně jako se ovšem vůči němu účelově vymezují – schéma distanciance; Doubek 2011). Apriorní čest je důsledkem stigmatizace (Samková 2012). Je to reakce na kontinuální vyloučení – jediný způsob, jak obstát sám před sebou. V situaci sociálního vyloučení není třeba kohokoli konfrontovat s dílčími nedostatky, které jasně odhaluje disciplinace. Naopak výchova a tedy i pojetí dětství směřuje k potvrzení sebe sama jako individua, jež je respektováno se vším všudy. Vůči majoritě vytvářejí lidé v sociálním vyloučení paralelní sociální realitu, kde má formování sociálních statusů jiná pravidla. Očekávaný sociální status není odvozen od statusů moderní společnosti, ale právě od autonomie či izolace vlastní skupiny. Cíle v dosahování sociálních statusů jsou pak ovlivněny přímou životní zkušeností a jsou více reálné, dosažitelné v rámci linearitu života (být otcem a matkou). Izolace vůči moderní společnosti je produktivní, protože přináší emoční uspokojení. Konstituuje se ale také proto, že je posilována schémata o nebezpečném světě mimo vlastní skupinu. I když možná rodiče přímo neformulují, že mají strach z intervencí majoritních institucí, jejichž příčinou by bylo narušení soudržnosti skupiny (Štech 2001), intuitivně k tomu dochází. Přestože ale lidé v sociálním vyloučení chtějí zůstat v izolaci, svým jednáním potvrzují, že bariéry/hranice, které nepřátelský svět klade (či kterými se obklopují), se musí překračovat. Jen tak lze participovat na zdrojích majority. Sociální vyloučení nenabízí žádné perspektivy, které by člověka reálně mobilizovaly, tedy i výchovné tlaky na disciplinaci nejsou efektivní (ekonomicky z perspektivy rodičů). Naopak, člověk se musí spoléhat na svůj potenciál jinak (zvládat činnosti ad hoc). Improvizace umožňuje zaměřit se na výsledek produkce – okamžité potvrzení cti, která jedinci náleží, nikoliv na proces vyjednávání a kontinuálního stvrzování cti, jak se děje v majoritě. Socializace ve vyloučené lokalitě, tedy schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ umožňuje připravit člověka tak, aby si nacházel přístup ke zdrojům a aby obstál a psychicky zvládl život v sociálním vyloučení.

V úvodu jsme představili interpretace, které majoritní věda váže ke schématu DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ. Tato studie je měla prověřit, respektive porovnat s aktérskou perspektivou. Závěrem lze tedy konstatovat, že z pohledu lidí ve vyloučené lokalitě schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ neznamena patologii. Pojetí socializace ve vyloučené lokalitě se jeví nejen jako rozumné, ale také jako v daném kontextu produktivní. Pohlížet na schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ jako reziduum původní romské kultury ve stříhu „ušlechtilého divocha“ také není oprávněné. Nicméně nelze vyloučit, že zde dochází k lineární transmissi původních hodnot kultury

Romů. S ohledem na jejich kontinuální postavení v situaci sociálního vyloučení lze předpokládat mezigenerační reprodukci takových schémat, která umožňují pro ně efektivní orientaci v sociální realitě. Argumentem se může stát i skutečnost, že právě v oblasti výchovy je kultura nejkonzervativnější (Haras 1968 in Glassman – Eisikovits 2006). Nakonec neobstojí ani myšlenka, že schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ je reinterpetací majoritního schématu o adoraci dětství a že tato kulturní přejímka narušuje integritu výchozí kultury. Protože je schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ do té míry provázáno v síti jiných schémat, nelze ho pokládat za pouhý manifestovaný postoj či dílčí kulturní přejímku. Naopak, studie měla podpořit interpretaci, že schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ je možné chápat v kontextu pozice, kterou Romové – lidé v sociálním vyloučení na základě vlastních specifických životních zkušeností a rozhodnutí – ve společnosti zaujali. Rozkrývá odlišnou povahu socializace ve vyloučené lokalitě. Upozorňuje na rozdíly mezi prioritami a cíli socializace majority a lidí v sociálním vyloučení.

**DANA BITTNEROVÁ** je etnoložka a kulturní antropoložka, od roku 1992 členka Pražské skupiny školní etnografie. Od roku 1992 působí na Pedagogické fakultě UK, v roce 2005 začala rozvíjet své aktivity také na Fakultě humanitních studií UK. K tématům, kterým se věnovala či věnuje, patří problematika migrace, vzdělávání minorit, postrurality, dětské kultury a folkloru. Kontakt: Dana.Bittnerova@seznam.cz

**DAVID DOUBEK** je kulturní antropolog, člen Pražské skupiny školní etnografie od roku 1994. Od roku 2003 vyučuje na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK. V rámci své profilace se věnoval problematice sociálních vztahů ve vrstevnické skupině a komunikaci mezi žákem a učitelem (cena Hlávkovy nadace, 1994). V současné době se orientuje na psychologické přístupy v antropologii. Kontakt: david.doubek@pedf.cuni.cz

**MARKÉTA LEVÍNSKÁ** je kulturní antropoložka, členka Pražské skupiny školní etnografie od roku 1994. Od téhož roku působí na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK, od roku 2009 pracuje rovněž na katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Jejimi výzkumnými tématy jsou móda, pojetí těla u dětí a vzdělávání Romů. Kontakt: marketa.levinska@uhk.cz

## Použitá literatura a prameny

- Ariès, Philippe. 1960. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Berger, Peter L. – Lucmann, Thomas. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bittnerová, Dana – Doubek, David – Levínská, Markéta. 2011. *Kulturní modely ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge UP.
- D'Andrade, Roy G. – Strauss, Claudia (eds.). 1992. *Human Motives and Cultural Models*. Cambridge: Cambridge UP.
- Davidová, Eva. 1995. *Romano drom. Cesty Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Doubek, David. 2011. „Katastrofa důvěry – dialektika konfliktu mezi majoritou a minoritou.“ Pp. 92–108 in Dana Bittnerová – David Doubek – Markéta Levínská (eds.): *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Dřímál, Filip. 2004. „Dětství v romské rodině.“ Pp. 65–90 in Igor Nosál (ed.): *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister a Principal.
- Foucault, Michal. 2000. *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- GAC. 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: Dostupné z [http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analýza\\_romskych\\_lokalit.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analýza_romskych_lokalit.pdf). [cit. 2011–05–11].
- Gellner, Arnošt. 1993. *Národy a nacionalismus*. Jinočany: H+H.
- Glassman, Irit – Eisikovits, Rivka A. 2006. „Intergenerational Transmission of Motherhood Patterns. Three Generations of Immigrant Mothers of Moroccan Descent in Israel.“ *Journal of Comparative Family Studies* 37, 2006, 3: 461–477.
- Goodenough, Ward H. 1957. „Cultural Anthropology and Linguistics.“ Pp. 167–177 in Paul L. Garvin (ed.): *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting in Linguistics and Language Study*. Monograph Series on Language and Linguistics 9. Washington: Georgetown University.
- Hadj Moussová, Zuzana. 2009. „Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků.“ Pp. 24–76 in Dana Bittnerová (ed.): *Vzdělávací potřeby socio-kulturně znevýhodněných. Příklad SIM*. Praha: Ermat.
- Jakoubek, Marek. 2004. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. Praha: Socioklub.
- Jakoubek, Marek – Budilová, Lenka. 2008. „Mandel poznámek k současnému stavu výzkumu Cikánů/Romů v ČR.“ *Biograf* 2008, 45. Dostupné z <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=4506> [cit. 2011–05–11].
- Ježová, Karolína. 2010. *Postoje romských adolescentů k manželství a rodičovství*. Nepublikovaná bakalářská práce na Ústavu pedagogických věd MU. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/231619/ff\\_b/BAKLA\\_Konecna-verza.pdf](http://is.muni.cz/th/231619/ff_b/BAKLA_Konecna-verza.pdf) [cit. 2013–02–18].
- Kandert, Josef. 2004. *Každodenní život vesničanů středního Slovenska v šedesátých až osmdesátých letech 20. století*. Praha: Karolinum.
- Kanovský, Martin. 2011. „Editorial.“ *Slovenský národopis* 49, 2011, 3: 256–262.
- Katrňák, Tomáš. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.



- Keesing, Roger M. 1987. „Models, Folk and Cultural: Paradigms Regained?“ Pp. 369–393 in Dorothy Holland – Naomi Quinn (eds.): *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge: Cambridge UP.
- Klusák, Miroslav – Kučera, Miloš. 2010. *Dětské hry – Games*. Praha: Karolinum.
- Kučera, Miloš. 1992. *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Studia paedagogica 8. Praha: Univerzita Karlova.
- Lázničková, Ilona. 1999. „Tradiční rodinné vztahy a obyčeje.“ Pp. 53–57 in *Romové – O Roma*. Brno: Moravské zemské muzeum.
- Morvayová, Petra. 2010. „Děti ‚All Exclusive.‘ Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch.“ Pp. 9–48 in Zdeněk Svoboda – Petra Morvayová (eds.): *Schola excludus*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Quinn, Naomi – Holland, Dorothy. 1987. „Culture and cognition.“ Pp. 3–40 in Dorothy Holland – Naomi Quinn (eds.): *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge: Cambridge UP.
- Rádl, Michael. 2011. *Vnímání věkových skupin u Romů a jeho vliv na dosažené vzdělání*. Nепublikovaná bakalářská práce na Fakultě humanitních studií UK.
- Rodseth, Lars. 1998. „Distributive Models of Culture. A Sapirian Alternative to Essentialism.“ *American Anthropologist* 100, 1998, 1: 55–69.
- Shweder, Richard A. 1984. „Preview: A Colloquy of Culture Theorists.“ Pp. 1–24 in Richard A. Shweder – Robert A. Le Vine (eds.): *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge UP.
- Samková, Klára. 2012. *Romská otázka. Psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr.
- Strauss, Claudia – Quinn, Naomi. 1997. *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Ševčíková, Stanislava. 2013. „Romipen a rodina jako konstrukty pro sebepojetí Romů v romských pohádkách v dialogu s majoritní společností.“ *Pedagogika* 63, 2013, 1: 70–86.
- Štech, Stanislav. 1992. „Sociálně kulturní pojetí handicapu.“ Pp. 18–32 in Marie Vágnerová – Zuzana Hajd-Mousová – Stanislav Štech: *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- Tovey, Hilary. 1998. „Jaký je vztah mezi rodinou a ruralitou?“ *Biograf* 1998, 15–16. Dostupné z <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=1504> [cit. 2013–02–18].
- Vágnerová, Marie. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál.