

Romano džaniben

časopis romistických studií | 24. ročník | 1/2017

Obsah

Pavel Kubaník Pohledy na výchovu a dětství v romských rodinách. (Úvod k tematickému dvojčíslu <i>Romano džaniben</i>)	5
--	---

RECENZOVANÁ ČÁST

Dana Bittnerová, Markéta Levínská, David Doubek Zápas o šťastné dětství	15
--	----

Gabriela Caltová Hepnarová Mnohoproblémové romské rodiny a jejich ochrana dětí před riziky	47
---	----

RECENZNÍ ČLÁNEK

Tomáš Kobes O lovcích a sběračích sociálních struktur a dominantních diskurzů	81
--	----

NERECENZOVANÁ ČÁST

Vzpomínky na dětství	101
----------------------	-----

Iveta Kokyová a Lada Viková Dvacet let soutěže <i>Romano suno</i> (Romský sen)	121
---	-----

Eva Danišová Miro čhavorikano dživipen / Moje dětství	150
--	-----

RECENZE ANOTACE	155
-------------------	-----

Zápas o šťastné dětství

Abstract

The contribution interprets the nature of the institution of childhood and the HAPPY CHILDHOOD cultural model from the perspective of the majority, which is represented by institutions of the modern state, and from the perspective of members of several particular Romani communities living in rural socially excluded localities. The data collection is based on ethnographic field research. We focused on the relations and interactions between helping professions and their Romani clients. In this article, we analyse the tensions arising from different emic perspectives on the institution of childhood. We present three different cultural models of childhood – that of the Romani parents, Czech teachers, and public officers (social affairs). We concentrate on the principles that create the discussed cultural models and we follow their immediate impact on the decisions of the research participants as actors in local reality. We study the processes involved in the negotiation of norms and what is and what is not considered to be the HAPPY CHILDHOOD.

Key words

Roms, socially excluded localities, childhood, education and socializations, helping professions

¹ PhDr. Dana Bittnerová, CSc. působí ve Společensko-vědním modulu FHS UK v Praze a na katedře psychologie PedF UK v Praze, e-mail: dana.bittnerova@seznam.cz; Mgr. Markéta Levínská, PhD. působí na Katedře pedagogiky a psychologie při PF UHK v Hradci Králové, e-mail: marketa.levinska@uhk.cz; Mgr. David Doubek, Ph.D., působí na Katedře psychologie PedF UK v Praze, e-mail: david.doubek@pedf.cuni.cz

1 Zápas o šťastné dětství

Vzdělávání a výchova dětí v sociálně vyloučených lokalitách je v současné společnosti tematizována jako problém. Přestože se netýká pouze Romů, jsou analýzy, návrhy a intervence zpravidla spojovány právě s touto částí populace České republiky. Romové se v úsilí o sociální mobilitu lidí v sociálním vyloučení stali metaforou selhávání. A právě reprodukcující se představa, že ve škole selhávají především romští žáci (byť školní neúspěch zažívají samozřejmě také děti z majority), dává tvář intervencím v oblasti vzdělávání na úrovni lokální i celostátní politiky. Představa školně selhávajícího romského žáka, identifikovaná a reprodukováná v rámci odborné veřejnosti (např. Balvín 1999; Kaleja 2011; Šotolová 2013), nutně ovlivňuje každodenní praxe rodin, učitelů a úředníků². Řešení, jak podpořit vzdělávání dětí z vyloučených lokalit, resp. romských žáků, lze stále hodnotit jako hledání cest. Vše je spíše na úrovni výzev než ve fázi konsenzu, jenž by rodiče, učitele, úředníky mobilizoval ke společnému postupu. Neděje se tak, ačkoliv je situace opakovaně monitorována, resp. dohlížena.

Od odchodu Romů do zemí západní Evropy a Kanady v devadesátých letech 20. století (Sidropulu Janků 2007; Kouba 2014) je pravidelně Radou vlády monitorován stav romské menšiny. Monitoring se zaměřuje na situaci v oblasti zdravotní péče, sociální situace, trhu práce, bydlení, vzdělávání, podpory a rozvoje menšinové kultury. Ministerstvo školství (MŠMT 2017) poskytuje finanční dotaci pro vzdělávání žáků středních škol a konzervatoří. MŠMT a Úřad vlády ČR podporuje integraci romské menšiny prostřednictvím projektů vysoutěžených neziskovými organizacemi, školami, popřípadě dalšími subjekty, v rámci veřejně vyhlašovaných dotačních titulů. Přesto počet lidí, kteří se hlásí k romské identitě a zároveň zažívají standardní vzdělávací trajektorii ukončenou maturitou či vysokou školou, lze počítat jen na desítky. Mállokterí dokázali překonat bariéru vyloučení a popřít hranici (Fónadová 2014), kterou si neromská majorita udržuje distanci od romské minority.

Romská etnicita vystupuje jako hráz sociálního přijetí, resp. mobilizuje k sociálnímu nepřijetí (ve vztahu ke školství: Jarkovská, Lišková, Obrovská 2015: 43–48; Zpráva 2017). Jsme přesvědčeni o tom, že ze strany majoritní společnosti se na neúspěchu podílejí protiromské postoje (Šmídová, Vávra, Čížek 2017), které neváhají prezentovat ani někteří poslanci demokratických stran (např. ČTK 2007; Kostlán, Lánský, Novák 2013) a které mají díky určité občanské nekultivovanosti

² Na základě předchozích analýz (Levínská, Bittnerová, Doubek 2017) za úředníky pokládáme pracovníky státních a komunálních úřadů, v jejichž kompetenci je oblast sociálních služeb. Je pro ně typický systematický přístup k řešení problému, jistá míra paternalismu a vnitřního přesvědčení, že právě oni jsou zodpovědní a povolání reprodukovat majoritní systém. Jsou přesvědčeni, že jsou to oni, kdo identifikuje potřebné, oni vědí, jak pomoc poskytnout a kde je její mez, tedy kdy je pomoc naplněna. Na rozdíl od terénních pracovníků z neziskových organizací jsou přesvědčeni, že pomoc musí být poskytnuta všem. Klient není vnímán jako aktivní příjemce pomoci (v citovaném textu jsou označeni jako GLP Systematik).

v české post-totalitní společnosti prostor. Na jedné straně deklarovaná snaha o integraci romské menšiny a na druhé straně zjevný i latentní rasismus české společnosti vytvářejí schizoidní prostředí, jehož výsledkem je současná situace (Levínská 2013b).

Paradigma vždy ovlivňuje způsob uvažování o sociální realitě. Představuje úhel pohledu, s nímž se výzkumník na realitu dívá, určuje data, která vytváří, a wpisuje se do textů, jež tvoří. Naším paradigmatickým východiskem je kognitivní antropologie a její teorie schémat, resp. kulturních modelů (Strauss, Quinn 2001).³ Schémata chápeme jako zavedené způsoby myšlení, nebo způsoby tvoření významu v mysli. Pro lingvistu Lakoffa (1990) jsou schémata externalizována v jazyce prostřednictvím metafor. Mohou to být věty, ale také obrazy, pocity, jež se v kontextu každé situace vynořují a situují jedince v sociální realitě. Nejedná se o pouhé reprezentace – ať už vnější manifestace nebo vnitřní představy. Straussová a Quinnová (2001) schémata interpretují jako určitou zprostředkující strukturu/proces v pozadí dílčích konkrétních představ, úsudků nebo činů. Definují je jako interní kognitivní vzorce v mysli, které odrážejí individuální zkušenost, avšak které jsou současně vzájemně sdílené. Sdílení a to, že jsou předávána učením, v procesu transmise kultury, z nich vytvářejí kulturní modely. Naše porozumění sociální realitě vychází tedy z teze, že lidé jednají na základě schémat / kulturních modelů – interiorizovaných metafor či asociací –, které spojují s určitými jevy. Odborníci, kteří s tímto paradigmatickým pracují, pak pro označení schémat či kulturních modelů, tedy obrátů a vět, která vyjadřují identifikovaný vzorec, používají kapitálky, aby je v textu odlišili. Uvedenou praxi zavádíme i v našich textech.

V návaznosti na zvolené paradigma bychom chtěli rozvinout úvahy o kulturním modelu ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ. Daný kulturní model ustanovila moderní doba (Aries 1962) jako jeden z efektivních nástrojů socializace, legitimizujících kontrolu péče a výchovy dítěte. Zabývat se budeme otázkou kulturního modelu ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ v kontextu vyloučených lokalit, resp. romských rodin. Činíme tak proto, že právě zde modernistický dohled selhává a klademe si otázku, jak tento fakt souvisí se schématy, která se s péčí o děti a výchovou ve vyloučených lokalitách pojí. Shodou okolností pak tento text rozvíjí téma, které právě publikovala Alena Felcmanová v časopise *Sociální pedagogika* (2018). Autorka uvažuje, že přístup institucí zainteresovaných na sekundární socializaci dětí ze sociálně vyloučených rodin je dán kulturou organizací. Tvrdí, „že [odlišný postoj a očekávání pracovníků škol, neziskových organizací a státních úředníků v oblasti sociální péče] může být [způsoben] i tím, že organizace nedokáží reflektovat vlastní východiska (předpoklady kultury organizace) a tyto komunikovat s ostatními“ (Felcmanová 2018: 44).

Náš příspěvek nabízí zmíněnou reflexi. Zaměřuje se na vyjednávání mezi třemi sociálními institucemi, které jsou zainteresovány v péči a výchově dítěte. Státní

3 Termín schéma a kulturní model používáme jako synonyma, byť každý z termínů akcentuje odlišnou významovou rovinu.

úřad, škola a rodina jsou legislativně zavázány dodržovat, naplňovat a prosazovat práva dítěte tak, jak jsou definována v „Úmluvě o právech dítěte“ (MPSV 2016, dále Úmluva), přesto se jejich perspektivy liší. Na základě konfrontace tří kulturních modelů – modelu rodičů, modelu učitelů a modelu úředníků z Odboru pro sociální péči a ochranu dítěte (dále OSPOD, tzv. sociálka), resp. úředníků místní samosprávy, jejichž agendou je sociální práce, chceme ukázat, jak může kulturní model ŠTĚSTNÉHO DĚTSTVÍ variovat a co do něj přináší interakce představ v oblasti institucionálního vzdělávání a výchovy/socializace ve vyloučených lokalitách. Text přináší pohled na východiska a hodnoty, které rodiny, učitelé a úředníci ve vztahu k péči a výchově dětí zastávají, aby ukázal na kořeny vzájemných nepochopení.

2 Metodologie výzkumu

Od roku 2008 do současnosti provádíme na katastrech měst Alfa a Beta etnografický výzkum. Klíčovým momentem našeho výzkumu je kumulace dat o sledovaném sociálním prostoru, resp. sociálním poli, v jehož rámci dochází k vyjednávání vzájemných pozic a k boji o uznání (Bourdieu 1999). Sledovali jsme původně pět vyloučených vesnických lokalit, které vznikly jako důsledek postsocialistické transformace. Jednalo se původně o podnikové byty státních statků nebo o obecní byty. Nicméně po útlumu a posléze zrušení zemědělské výroby v devadesátých letech a na přelomu milénia se mnozí zaměstnanci začali stěhovat pryč za prací. Bytovky se proměnily v bydlení pro sociálně slabé, velmi často pro lidi, kteří o sobě mluvili jako o Romech. Domy pro sociálně slabé byly a jsou úzce propojeny s městy Alfa a Beta, která poskytují zmíněným vesnicím potřebné služby (nákupy, úřady, zdravotnictví, školy atd.). V posledních pěti letech se navíc v Alfě uvolňují či vznikají prostory k bydlení a lidé z vyloučených lokalit se stěhují do jejího centra. Počet Romů se ve městě Alfa zvyšuje, což vytváří nové napětí mezi majoritou a minoritou (Doubek, Levínská 2017).

Sledované vyloučené lokality procházejí proměnou, jejíž dynamika a struktura závisí na možnostech obyvatel zapojit se na trhu práce, podpoře neziskových organizací, podmínkách poskytovatelů bydlení a ne/existujících sociálních sítích obyvatel lokalit (zda tvoří či netvoří příbuzenskou síť). V průběhu let, resp. našeho výzkumu jedna z vesnických vyloučených lokalit zanikla v důsledku majetkových a podnikatelských zájmů majitele dané bytovky. Ve druhé lokalitě lidé bydleli jen po dobu nutnou a nájemníci se rychle střídali. Naopak tři ostatní lokality lze pokládat za spíše stabilizované, jejich obyvatelé zde zůstávají a snaží se vyjednat svoji pozici v kontextu podmínek, jež jim život zde poskytuje.

Mnohé z obyvatel naposledy zmíněných tří vyloučených lokalit a obou měst lze pokládat za starousedlíky, kteří jsou znalí místních poměrů. Jejich situace sociálního vyloučení není krátkodobá. Naopak sdílejí společnou zkušenost, která je orientuje do určitých prostorů, situuje do vztahů s určitými lidmi uvnitř i vně

vyločených lokalit a vystavuje je konkrétní životní realitě. Přesněji, kulturní modely spojené se sociálním vyloučením jsou ovlivněny tím, kde a v jakých sociálních podmínkách sociálně vyloučení lidé žijí a v jakých sociálních okruzích se pohybují. Kromě vlastní rodiny a lokální společnosti vyjednávají především s oficiálními i neoficiálními zaměstnavateli, pronajímateli bytů, pracovníky neziskových organizací, které se snaží změkčit dopady sociální exkluze, s pracovníky odpovědnými státu (policie, učitelé, úředníci na různých odborech a úřadech, zastupitelstvo), neromskými sousedy atd. V rámci výzkumu jsme proto kontaktovali lidi, kteří se na zkušenosti sdílené ve vyloučených lokalitách podílejí, abychom mohli lépe rozkrýt povahu a zdroje kulturních modelů, které naše informátory uzavírají do exkluze. Na základě metody sněhové koule jsme pak nutně překročili naše dva katastry a setkali se i se situací v dalších vyloučených lokalitách, a to většinou zprostředkovaně skrze popis neromských aktérů a pracovníků, kteří jsou v kontaktu nejen s obyvateli původních pěti sledovaných vyloučených lokalit, ale jejichž pole působnosti se rozprostírá po celém kraji až směrem k administrativnímu centru republiky.

Z hlediska tvorby dat se nejedná o klasickou etnografii, jak ji známe z dob Malinowského, na daném místě jsme nestrávili nepřetržitě rok či několik let. Naši výzkumnou strategií jsou opakované pobyty, kdy v lokalitě pobýváme týden až čtrnáct dnů během letních prázdnin, nepravidelně ji v průběhu roku navštěvujeme a udržujeme kontakt s našimi klíčovými informátory prostřednictvím elektronické korespondence, telefonních hovorů apod. Sledujeme webové stránky měst, místního Zpravodaje, dění na facebooku. Provádíme zúčastněná pozorování během brigád, slavností, průběhu poradenských služeb. Součástí zúčastněného pozorování jsou neformální konverzace. Část výzkumu, především rozhovory na úřadech, je více formalizovaná, vzhledem k údajům, které nás zajímají, nicméně se vždy snažíme dávat prostor aktérům výzkumu, aby se měli možnost plně vyjádřit a my dokázali pochopit význam, který určitým zkoumaným fenoménům (školnímu vzdělávání, rodině, zaměstnání) přikládají. Níže uváděné citace pocházejí přímo z výzkumných interview, kdy je za citací uvedena přezdívka informátora a jeho sociální pozice, nebo z našich terénních zápisků, kdy je za terénními poznámkami (dále terénní pozn.) uvedeno datum realizace pozorování/rozhovoru.

Při rozhovorech i samotné interpretaci reflektujeme, že někteří aktéři nás mohou považovat za posly, v tom smyslu, že nám sdělují informace, které by rádi řekli druhým, ale nechtějí je říci přímo (terénní pozn., říjen 2016). Někteří nás považují za ty, kteří pocházejí ze symbolického CENTRA (z Prahy, z Univerzity), a to může budit dojem určitého potenciálu intervence na rozhodujících místech. Představa, že lidé v sociálně vyloučených lokalitách tímto způsobem komunikují možné cesty řešení problému, se může zdát naivní. Oni ale velmi často zažívají různé náznaky podpor, které se ve výsledku často ukazují jako

imaginární.⁴ Komunikace o možné podpoře a její vyjednávání potvrzuje jejich sociální relevanci lidí, kteří žijí v sociálním vyloučení. Další aktéři nás vnímají jako zástupce akademické obce, kteří referují o jejich situaci (např. psychologové v krajské pedagogicko-psychologické poradně, terénní pozn., červenec 2012). Situace rozhovoru se stává zrcadlením v terapeutickém slova smyslu. Byť se představíme a řekneme, za jakým účelem výzkum provádíme, i tak se pro aktéry stáváme projekčním plátnem jejich představ, pozastavují se nad smysluplností výzkumu a snaží se odpovídat tak, aby naplnili svoje chápání významu výzkumu. Někdy se nám stávalo, že se sociální pracovnice pozastavovala nad našimi metodami otevřené konverzace a snažila se podněcovat své klienty, aby poskytovali adekvátní data.⁵ Horší situace nastala, když se sociální pracovník s paternalistickým přístupem rozhodl, že bude za své klienty vypovídat sám (terénní pozn., červenec 2015).

Právě maximálně otevřená interview jsou pro nás materiálem, ze kterého prostřednictvím analýzy generujeme kulturní modely – schémata. Je zřejmé, že schéma není objektivní entita sama o sobě, kterou by bylo možné prvoplánově identifikovat. Vychází z ryze subjektivních vyjádření aktérů a námi je prostřednictvím analýzy identifikováno a interpretováno. Výsledné schéma je vědeckým konstruktem, který vyplývá z diskuse, kterou nad daty vedeme, a stává se, že mezi námi nepanuje jednoznačná shoda (srov. Heider 1998). Naše neshody vnímáme jako výhodu, která na jedné straně analýzu dat prohlubuje a verifikuje, na straně druhé může problém ukazovat z různých úhlů pohledu. Především proces vzájemného natáčení perspektiv pokládáme za produktivní. Potvrzuje náš přístup, že jakoukoliv sociální realitu nelze interpretovat lineárně. Zjednodušování, které by problém zdánlivě osvětlilo, vede k falešné iluzi, že řešení je snadno uchopitelné a jasné. Naším cílem je vícevrstevné chápání řešené otázky, které uplatňujeme i v představeném textu. Když se zaměřujeme na schémata, která se týkají vzdělání a výchovy, sledujeme vzájemné provázání logik tří perspektiv: rodičovské, učitelské a úřednické, a to na pozadí veřejných politik státu.

4 Ludvík, krajský koordinátor pro záležitosti romské menšiny, podnítl realizaci projektu vázaného na Evropské fondy. Chtěl tak zvýšit zaměstnanost nequalifikovaných pracovníků. Lidem, kteří se na něj obraceli s prosbou o pomoc, sliboval, že práce bude. Projekt byl však závislý na veřejné zakázce a firmy, které zakázku vysoutěžily, měly vyšší nároky na kvalifikaci pracovníků, než Ludvík předpokládal. Požadavek krajského úřadu zaměstnat lidi dlouhodobě nezaměstnané se nenaplnil v míře, kterou koordinátor plánoval. Lidé v sociálním vyloučení se opět setkali s nenaplněnými sliby (terénní pozn., červenec 2013).

5 Asi se Lili zdálo, že náš rozhovor není dostatečně strukturovaný. Možná jí to připadalo jako pábení, které ubývá kategoriím, které jsou ve hře. Petr vyprávěl, koho všeho tady zná z lidí, koho známe my, co ty lidi dělají, jakou s nimi má zkušenost, co o nich zrovna slyšel, že se u nich stalo, o místech, kde se to stalo a tak. Bylo to fajn, ukazoval se svět, v němž žije, a metafory, v nichž o něm přemýšlí. Lili to nevydržela a říká: „Petře, tak prosím tě, pověz, jak tu dlouho bydlíš, co škola a teď práce.“ Petr se zarazil, a začal vyprávět svůj život v obvyklém schématu života v sociálním vyloučení, nedokončené školy a vyloučení z trhu práce (terénní pozn., červenec 2014).

3 Dětství – výchova – vzdělání

V Úmluvě (MPSV 2016) je rodina definována jako základní přirozené prostředí, v němž probíhá výchova dítěte. Má právo na ochranu a pomoc, aby mohla plnit svou společenskou úlohu. Dítě má právo na svou totožnost (znalost rodičů), právo na jejich péči, státní příslušnost, kulturní příslušnost, bezplatné základní vzdělání, podporu při středoškolském vzdělávání, má právo na úctu a respekt bez ohledu na etnickou a náboženskou příslušnost.

Z Úmluvy je zřejmé, že v současné době je dětství (do 18 let) vnímáno jako doba, kdy je třeba o člověka PEČOVAT A CHRÁNIT jej, aby mohl ROZVINOUT SVŮJ POTENCIÁL. Představa dětství jako chráněného období se plně objevuje až v novověku, kdy přestává být akceptovatelné dítě-vagabund – potulné dítě, ve středověku společensky přijímané. Nahrazuje ho schéma dítěte, které je třeba podrobit láskyplné výchově s akcentací morálního rozvoje (Aries 1962). Již v 17. století se objevuje koncept dětství, které je NEVINNÉ a jehož nevinnost a morální nezkaženost musí být chráněna. DĚTSTVÍ JE ŠTASTNÝM obdobím života, kdy je život lehký a nebe otevřené. Aries (1962: 110) např. argumentuje popiskem pod rytinou od F. Guérarda zobrazující dětské hračky:

„Je to věk nevinnosti, ke kterému se všichni musíme vrátit, abychom si mohli vychutnat štěstí, které přijde, a v němž je naše naděje na Zemi; věk, kdy lze odpustit cokoli, věk, kdy neznáme nenávisti, kdy nic nemůže způsobit utrpení; zlatý věk lidského života, věk, který vzdoruje peklu, věk, kdy je život snadný a smrt neděsí, věk, kdy nebesa jsou otevřená. Projevte láskyplný a citlivý ohled vůči těmto mladým rostlinám církve. Nebe je plné hněvu pro každého, kdo by se nad nimi pohoršoval.“⁶

Změna pohledu na dětství a postavení dítěte je propojena s proměnou společenského řádu a s počátky moderní společnosti. Správná výchova vede k posilování občanství. Montesquieu v roce 1748 vydává spis „O duchu zákonů“, který patří mezi nejvýznamnější politická díla osvícenecké Francie (Fořtová 2010). Francouzský humanista se zabývá významem výchovy v demokratickém – republikánském zřízení:

„Zákony o výchově jsou prvními zákony, jichž se nám dostává. A protože nás připravují na občanský život, musí být každá rodina spravována v rámci jedné velké rodiny, která všechny zahrnuje.“ (Montesquieu 2010: 45)

6 Překlad autoři. Původní text: „This is the age of innocence, to which we must all return in order to enjoy the happiness to come which is our hope on Earth; the age when one can forgive anything, the age when hatred is unknown, when nothing can cause distress; the golden age of human life, the age which defies Hell, the age when life is easy and death holds no terrors, the age to which the heavens are open. Let tender and gentle respect be shown to these young plants of the Church. Heaven is full of anger for whosoever scandalized them“ (Aries 1962: 110).

„Dnes se nám dostává trojí odlišné výchovy. Výchovy našich otců, výchovy našich učitelů a výchovy společnosti.“ (Montesquieu 2010: 49)

Dále pokračuje o důležitosti výchovy v demokratické společnosti, protože se v ní každý jednotlivý občan podílí na demokracii, a ona výchova spočívá v odříkání si vzhledem k lásce k demokracii a k vlasti:

„Výchova musí být pozorná k tomu, aby ji vzbuzovala. Existuje však jeden prostředek, který jí s jistotou zaručí, že děti budou pociťovat tuto lásku: totiž, když ji budou pociťovat jejich otcové... Zkaženost nezačíná u mladých lidí. Mládež je ztracena až tehdy, když jsou zkaženi dospělí mužové.“ (Montesquieu 2010: 49–50)

Myšlenky zakladatelů pojetí moderního státu, týkající se významu výchovy jako transmise kultury a významu výchovy k občanství, rezonují do současnosti. Štech (1998: 103–114) s odvoláním na Arendtovou (1994) říká, že v současnosti je společným úkolem rodiny i školy jako klíčových institucí, v nichž probíhá transmise kultury, zachovat kontinuitu mezi generacemi. Rodiče mají odpovědnost za život a za vývoj dítěte i za pokračování světa. Dítě vyžaduje zvláštní ochranu a péči, aby se mu ve světě nepříhodilo nic zlého a ničivého. Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen nápirem nového, které se na něj s každou novou generací přivalí. Kongeniálně v Montesquieuho (2010) textu můžeme vidět úzkou vazbu mezi rodinnou výchovou a společenským systémem, která vyústuje v postoj, kdy jedinec omezí svá individuální přání ve prospěch demokratického systému a jeho rozhodnutí je dobrovolné. Uvedené by se mělo odehrávat ve výchovně-vzdělávací součinnosti mezi rodinou a školou.

3.1 Moderní stát a organizace ochrany a rozvoje dítěte

Povaha státních institucí je odvozena od povahy moderního státu, který vznikl v průběhu 19. století v procesu modernizace společnosti. Moderní stát si vymezuje právo kontroly řady sfér, které do té doby byly chápány jako soukromé. Rodina již není výlučně soukromou sférou (Singly 1999), ale stává se součástí veřejného prostoru, je odpovědná státu za přípravu nového občana (Montesquieu 2010). Stát si vymínjuje zásadní intervence v oblasti péče a výchovy dětí. Chce dohlížet (Foucault 2000) na své občany již od dětství, aby se mohli stát součástí systému. Deklarovanou ideou dohledu je starost o ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ.

Státem dohlížená norma – jak má ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ vypadat – se liší v souvislosti s typem profesionála. Obecně můžeme říci, že ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ z hlediska státních institucí nejprve CHRÁNÍ lékaři (dokonce před porodem dítěte) a rodič(ka) je kontrolován(a), zda dodržuje všechny náležitosti, vyšetření apod.

V první řadě jde tedy o kontrolu těla (Foucault 2000)⁷. Dále vychovatelé (rodiče či zaměstnanci příslušných institucí) přidávají ke kontrole těla kontrolu chování, psychologové a učitelé přicházejí s kontrolou mysli a rozvíjením poznatků a s kontrolou dosažené úrovně a formy poznatků. Můžeme přemýšlet jen v uznávaných kánonech. Skrze dítě dochází k dohledu na rodinu ze strany dalších státem určených institucí socializace. Kontroluje se, zda rodina vytváří dostatečně podnětné prostředí pro ROZVOJ dítěte, tedy přesněji pro jeho socializaci do společnosti státu. V návaznosti na to zavádí stát opatření, která mají posílit jeho socializační cíle.

Do procesu vyjednávání povahy ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ významně zasáhl obor psychologie. Od šedesátých let 20. století (kořeny samozřejmě sahají hlouběji) se prosazuje dětská psychologie jako samostatný vědní obor a legitimizuje v majoritním diskurzu to, co je ŠŤASTNÉ DĚTSTVÍ. V České republice diskusi o ŠŤASTNÉM DĚTSTVÍ ovlivnil výzkum Langmeiera, Dytrycha a Matějčka, který byl zaměřen na vliv ústavní péče na psychický vývoj dítěte. Paradigma jejich výzkumu bylo dobově podmíněno, nutně vycházelo z etnocentrických pozic. Cílem výzkumu bylo nalézt cesty k naplnění očekávané normy. S ohledem na dobové praxe byl jedinečný právě proto, že kladl důraz na vztah dítě – rodič a na jeho význam při socializaci jedince. Autoři zdůraznili, že výchova není jen otázkou osvojení si praktik a vstřípení požadovaných hodnot, ale významně souvisí s procesy identifikace se vzory, resp. s emocionální složkou osobnosti, která člověka situuje v sociálních vztazích, ve společnosti. Ukázali, že ústavní péče má vzhledem k emocionální deprivaci, kterou zde dítě zažívá, výrazný negativní vliv na jeho psychický i sociální vývoj (ROZVOJ), na jeho budoucí úspěch ve společnosti. Právě v šedesátých letech 20. stol se objevuje nový pojem, a to emočně odcizené dítě, které hledá náhrady citového uspokojení a stává se novým obrazem deprivace (Langmeier, Matějček 2011: 189–190). Díky výzkumům psychické a sociální deprivace bylo odvráceno nebezpečí plošné kolektivní výchovy kojenců a batolat, kterou prosazoval komunistický diskurs (Šiklová in Langmeier, Matějček 2011: zadní přebal knihy). Význam tohoto počínu je v oblasti psychologie a pedagogiky docenován dosud, když je právě pionýrské dílo Langmeiera a Matějčka jen s omezenými doplněními a komentáři přetiskováno ještě v 21. století (Vágnerová 2011: 7–11). Právě proto se k jejich textu vztahujeme i my.

V novém pohledu na výchovu dítěte vítězí představa, že dítě má vyrůstat v rodině, která naplňuje (CHRÁNÍ) jeho citové, biologické i materiální potřeby. Pedagogika se obrátila směrem k dítěti (Štech 2017: 73). Šlo o to dítěti porozumět,

⁷ Téma kontroly tělesnosti v procesu edukace jsme zpracovali v monografii *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (2011), v níž se mimo jiné autory věnujeme Foucaultově pojetí disciplíny. „Disciplína je aktem moci, která nemá ráz otrokářský, ani služební, ani vazalský. Dějinný moment disciplín byl moment zrodu umění lidského těla, které neusilovalo pouze o zvýšení jeho zručnosti, ani jen o upevnění podřízenosti, nýbrž o formování vztahu, jenž v samotném svém mechanismu činí tělo o to poslušnější, o co je užitečnější a naopak (Foucault 2000: 202). Jde o spojení těl v organismus, který je účinnější než tělo samotné“ (Levínská 2011: 222).

objevil se důraz na individualizaci přístupů, nicméně možnost variability výchovných přístupů a jejich proměny způsobily určitou nejistotu vychovatelů. Otevřelo se nové dilema: výchovnými cíli šedesátých let 20. století byly řád a disciplína, a nově se objevil strašák příliš benevolentně vychovávaného dítěte.

Text Langmeira a Matějčka nás upoutal i z dalšího hlediska. Jak píše Vágněrová (2011: 10), „*může být zajímavý i pro současného čtenáře, mimo jiné i proto, že přispívá k vytvoření představy o tehdejších postojích k Romům.*“ Opakovaná vydání knihy v roce 1963, 1968, 1974 a 2011 však do jisté míry zmiňovaný „historický pohled“ pro čtenáře aktualizují. Upevňují tak sdílený kulturní model, schéma romského dítěte v české společnosti a zejména mezi pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání. Podle nás dané modely stále vstupují do hry při posuzování situace dětí ve vyloučených lokalitách, resp. z romských rodin. Jaký je obraz romských dětí dle autorů, kteří zásadním způsobem odvrátili plošnou internátní výchovu a zabránili masivnímu odebírání dětí z prostředí, které majorita identifikuje jako málo podnětné? V duchu dobového slovníku je pojmenovávají „*cikánské děti*“. Píší o nich jako o dětech ohrožených psychickou deprivací. Zároveň artikulují model majorita versus minorita, když hledají odpověď na otázku, proč a jak se děti tzv. „*evropských cikánů*“⁸ liší od dětí majoritní společnosti. Srovnávají výchovné přístupy a výslednou modální osobnost v analogii s Ariesem (1962). Navzdory, či přesněji v duchu překonaného evolucionistického přístupu lze jejich teze propojit s kulturním modelem ŠTĀSTNĚHO DĚTSTVÍ, které je situováno do moderní doby.

Autoři tvrdí, že některé rysy života „*cikánů*“ a jejich výchovy připomínají ještě středověk, jiné však tvoří spíše analogii s dalšími vývojovými etapami, kterých dosáhla evropská společnost v 16. či 17. století. Vztah „*cikánské matky*“ k dítěti popisují jako intenzivní, ale labilní. V jejich perspektivě je „*cikánským dítětem*“ upřeno právo na ŠTĀSTNĚ DĚTSTVÍ a odtud vyplývá problém jejich zapojení do společnosti. Autoři jsou přesvědčeni, že socializace dětí z minority dle běžných norem ostatního obyvatelstva je nedostačující, přičemž je pro ně stěžejním argumentem neúspěšnost sekundární socializace dětí z minority. Uvádějí, že v šedesátých letech 20. století dokončilo základní školu pouze 10–12% „*cikánských dětí*“. Za typickou formu projevu „*cikánského dítěte*“ jsou považovány drobné krádeže, záškoláctví, špatný školní prospěch. Navíc autoři zřetelně asociují selhávání „*cikánského dítěte*“ s moderní diagnostickou kategorií „*sociálně hyperaktivní typ deprivovaného dítěte*“; viz: jedná se „*o dítě nebo mladistvého, který do značné míry připomíná náš sociálně hyperaktivní typ deprivovaného dítěte a z hlediska historického žáka vagabunda z počátku novověku, i když ovšem vyrostlého v jiných společenských podmínkách*“ (Langmeier, Matějček 2011: 196).

8 V případě citace jednotlivých zdrojů používáme dobovou terminologii autorů.

Langmeier a Matějček (2011) vnášejí do hry i pojem kulturní deprivace. Vycházejí z psychoanalytického konceptu, že základní potřeby jsou určeny biologicky a kultura určuje meze uspokojování potřeb, tudíž každá kultura má specifické představy o potřebách dítěte (Langmeier, Matějček 2011: 177). Dále hovoří o kulturních modelech jako o strukturách, které jsou často tradovány v mytologiích, vyprávěních, pohádkách, a v nichž jsou přítomny očekávání společnosti. Autoři připouštějí, že kulturní modely vázané na harmonické dětství nejsou výsadou majority a že majoritní model ŠTĀSTNĚHO DĚTSTVÍ není jedinou možnou alternativou pojetí péče a výchovy. Současně upozorňují na dominanci modernistického konceptu socializace a jeho konsekvence: „*V každé společnosti jsou děti, jejichž potřeby nejsou rozvíjeny a uspokojovány ve shodě s těmito platnými kulturními modely, ač i na tyto děti budou kladeny společností stejné požadavky a jejich chování bude hodnoceno podle stejných norem*“ (Langmeier, Matějček 2011: 177). Kulturní deprivací rozumějí rozpor mezi hodnotami minoritní rodiny a hodnotami majority. Paradoxem kulturní deprivace v jejich pojetí je to, že deprivaci způsobuje samotná rodina. Protože chce primárně chránit vlastní normy vyžadováním loajality svých členů, vzdoruje vnějším „nápravným“ a „povznášejícím“ intervencím, naplňujícím majoritní kulturní model ŠTĀSTNĚHO DĚTSTVÍ. Bylo by tak logické vytrhnout děti z rodinné péče, avšak z výzkumů je zřejmé, že v ústavní péči hrozí velké nebezpečí psychické deprivace.

Navíc si autoři kladou otázku, kde jsou zdroje rozporu v pojetí péče a výchovy mezi majoritou a minoritou:

„Příkladem mohou být cikánské děti v dětských domovech. Jejich chování měříme normami běžné dětské populace. Za cíl si klademe vychovat je tak, aby se pokud možno nelišily od okolní společnosti. Není však jasné, co vlastně je vývojovým, civilizačním a kulturním pokrokem cikánského obyvatelstva. Které vývojové tendence by měly být zvláště rozvíjeny, aby odpovídaly směru vývoje danému jejich kulturní tradicí. Dosavadní pomalé pokroky v tzv. převýchově některých skupin cikánského obyvatelstva se zdají nasvědčovat, že tato otázka není zanedbatelná.“ (Langmeier, Matějček 2011: 367–369)

Z uvedené citace vyplývá, že kulturní modely, které vedou k výchově jedince příslušné sociální skupiny, hrají svoji roli a v případě romských dětí jsou podceňované.

Prevenčí proti kulturní deprivaci dětí je podle Langmeiera a Matějčka změna organizace systému dohledu a intervence. Řešení autoři delegují škole, která má být nositelkou změny a poskytnout dítěti dostatek péče, aby se mohlo rozvíjet a začlenit se do širší společnosti. Škola tudíž má měnit i své výchovné prostředky tak, aby zajistila rovnost – má „*pečovat o ty, o které nikdo nepečuje*“ (Langmeier, Matějček 2011: 369).

Diskurz, resp. kulturní model z šedesátých let 20. století obsažený v textu Langmeiera a Matějčka (2011) se stále reprodukuje do současnosti, minimálně mezi psychology a pedagogy (viz opakovaná vydání publikace). Rodina je

klíčovou institucí, která má dítě CHRÁNIT a ROZVÍJET. Stát navazuje sekundární socializaci a intervnuje až v mezních situacích. Jedním z nástrojů státu na poli vzdělávání je dohled a diagnostika, v jejichž rámci je sledován potenciál dítěte i je hodnocena rodina, zda naplňuje požadavky normy ŠTASTNÉHO DĚTSTVÍ. Přičemž v okamžiku pochybnosti o funkcích rodiny je zde škola, která má překlenovat existující handicap.

V kontextu vzdělávání a výchovy romských dětí se navíc reprodukuje i onen fatální rozdíl mezi majoritou a minoritou. Např. psychologka Vágnerová (1999: 375) ve své učebnici patopsychologie apeluje na budoucí pracovníky v oblasti sociální práce, aby na ně přenesla část zodpovědnosti. Jednoznačně, resp. schematicky, artikuluje onen rozdíl, který brání úspěšné socializaci dětí z romských rodin, rozdíl, který má být minimalizován. V podstatě přejímá optiku svých učitelů, Langmeira a Matějčka, když popisuje prototypické romské dítě, resp. romskou rodinu. Neuvažuje ani o individuálních trajektoriích⁹, ani o podmíněnosti některých skupinových postojů a strategií.

„Romské děti nemají pravidelný režim, chodí spát, kdy chtějí, a dělají si, co chtějí. 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 povinnosti 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)

Schéma, které se prosadilo v pohledu vlivné odborné veřejnosti a které má dopad i do státních institucí v oblasti výchovy romských dětí, tedy zní: DĚTSTVÍ JE ŠTASTNÉ, POKUD DÍTĚ NENÍ DEPRIVOVÁNO, MÁ PRAVIDELNÝ DENNÍ REŽIM A NÁVYKY, KTERÉ NEJSOU V ROZPORU S NORMAMI STŘEDNÍ TŘÍDY (MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI). DÍTĚ POTŘEBUJE CHRÁNIT A ROZVÍJET. NEJVHODNĚJŠÍ INSTITUCÍ JE RODINA, KDYŽ RODINA SELHÁVÁ, MÁ JI SUPLOVAT ŠKOLA.

Langmeier, Matějček a Vágnerová jsou významnými odborníky v oblasti psychologie, jejichž pozitivní přínos pro výchovu a vzdělávání dětí je neoddiskutovatelný a vyzývají k reorganizaci vzdělávacích metod. Přesto z jejich tezí vyplývá, že epistemologickým východiskem psychologické disciplíny je etnocentrismus.

⁹ O nutnosti řešit individuální trajektorie dětí a žáků z minoritního prostředí uvažuje Štech (1992) v souvislosti s výzkumy, které prováděli Charlot, Rochex, Lacazová, Yahyaou u dětí arabského původu.

Je to dáno tím, že při výchově společensky úspěšného jedince jde o to, aby dokázal sdílet uznávané kulturní modely majoritní společnosti.

Aparát nejrůznějších testů ustanovil praxi srovnávat vývoj dítěte prostřednictvím norem, které vycházejí z očekávání majoritní společnosti a jsou jí uznávané za správné, ba dokonce objektivní. Psychologové již neřeší, proč je školní disciplinace romskými rodiči a dětmi převážně odmítána, a nepracují s identitním zraněním dítěte, ke kterému dochází prostřednictvím stigmatizace ve škole (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011b).¹⁰

3.2 Role školy a úřadu ve vztahu ke státu

Z výše uvedených okolností vyplývají dvě stěžejní výchovně-vzdělávací teze v přístupu k dítěti, které stát implementuje do svých politik: CHRÁNIT A ROZVÍJET. Z logiky modernistického pojetí dětství vychází pak i struktura státních institucí. V České republice je systém péče a výchovy organizován plošně a v několika stupních. Budeme se zabývat dvěma institucemi: školou a Odborem pro sociální péči a ochranu dítěte (OSPOD), tedy učiteli a úředníky v oblasti sociální péče.

Za běžných okolností jsou potřeby dítěte (z hlediska moderního státu) dostatečně saturovány rodinou a školou. Rodina se stará především o ochranu, materiální a citové zázemí. Rodina a škola mají spolupracovat na rozvoji dítěte a jeho socializaci do společnosti. V okamžiku selhávání rodiny přichází do hry OSPOD, který ji kontroluje, zda plní dostatečně své úkoly – zda je funkční. Povinná školní docházka, resp. instituce školy je ze zákona garantovaná a vyžadovaná pro všechny děti. OSPOD je zde pouze pro ty, v jejichž rodinách je identifikován problém s péčí o dítě, a vyvstává potřeba CHRÁNIT dítě. Na problém upozorňuje škola nejčastěji na základě neomluvených či nedostatečně omluvených absencí. OSPOD může být osloven samozřejmě i dalšími institucemi či jednotlivci, jako jsou lékaři a terénní pracovníci. V rámci státní správy OSPOD disponuje větším rozsahem pravomocí než škola, protože iniciuje právní opatření týkající se rodiny a dítěte. Nejzášší intervencí, ke které dává OSPOD podnět, je rozhodnutí o náhradní péči, tj. odebrání dítěte z rodiny. V rámci systému státu se předpokládá, že obě instituce, škola i OSPOD, budou v přímé součinnosti ROZVÍJET a CHRÁNIT, zajistí dohled a nápravu v oblasti péče a výchovy a naplní modernistický koncept dohledu a intervence.

10 Odborné texty o socializaci romských dětí nepocházejí samozřejmě jen z pera psychologů. Také romisté se danou problematikou zabývají. Jejich cílem je představit výchovu v kontextu romské kultury. Interpretace povahy výchovy pak vyzdvihuje právě onu emoční složku vztahu mezi rodičem a dítětem (např. Hübschmannová 1999). Další je přístup Jakoubka (2004), který sice interpretuje výchovu romských dětí jako kulturně specifickou, ale dává ji do souvislosti se schématem moderní společnosti. Proto formuluje řečnickou otázku: „Kdo má děti rád?“ (Jakoubek 2004: 144), aby odpověděl, jen ti, kteří pro ně připraví šťastné dětství. V jeho pojetí se koncept šťastného dětství shoduje s konceptem moderního pojetí dětství, které se snaží dětství maximálně chránit, ve smyslu prodlužovat do dospělosti, dokud jedinec není natolik vzdělaný, aby se mohl zařadit do pracovního procesu.

4 Vyjednávání šťastného dětství mezi rodinou, školou a úřadem

Sociální realita má mnoho podob. Život každého je průnikem nesčetného množství okolností. Jak již bylo zmíněno v metodologické části, místo, kam situujeme naši analýzu, jsou katastrofy měst Alfa a Beta a případně další místa, která se vynořila během našich cest za daty. Sociální realita, o které přemýšlíme, není prototypická, ale vztahuje se ke konkrétním místům, časům a promluvám, v nichž jsme byli přítomni nebo se jich účastnili. Naopak za sdílená v rámci sledovaného terénu pokládáme schémata – kulturní modely, které na úrovni aktérů vystupují jako vektory porozumění vlastní situaci a impulzy při rozhodování. Okamžiky transparentních rozhodovacích procesů, často identifikovaných jako konflikty či krize, pak zpětně ukazují, na základě čeho se lidé rozhodovali, jak uvažovali o své situaci, a tedy která schémata upřednostnili jako klíčová. V následujícím textu se věnujeme zejména řešení konkrétních životních situací a abstrahujeme z nich vyplývající modely.

Situace, která byla chápána jako problém, se odehrála v lokalitě Zeta, kam jsme se dostali právě cestou za daty. Událost byla různě komentovaná zúčastněnými i nezúčastněnými aktéry, kterým se informace o případu donesly. Argumenty, které v níže uvedené situaci padaly, nás odkazovaly k dalším podobným případům a situacím.

V rámci sociální komise lokality se začal řešit případ dívky, která ve svých 16 letech nahradila svoji matku v roli pečovatelky. Starala se o mladší sourozence, protože rodiče nedokázali tuto úlohu zastat. (Otec nebyl přítomen, matka bojovala se závislostí na alkoholu.) Péče o domácnost a sourozence dívce zabrala prakticky veškerý čas a přestala chodit do školy. Na problém upozornila základní škola, která chtěla vyřešit „záškoláctví“ dívky a motivovat ji k dokončení posledního ročníku školy, aby měla ukončené základní vzdělání. Úředníci, kteří začali situaci dále řešit, stáli před dilematem, zda děti umístit do zařízení ústavní výchovy, nebo s ohledem na věk dívky (brzo jí bude podle nich 18 let) nějak legalizovat situaci, aby se o ně mohla nadále starat a všichni zůstali v původní domácnosti. Úředníci podpořili rodinu ekonomicky (pomohli s agendou týkající se dávek), zabývali se i bydlením. Nicméně podpora dívky jako pečovatelky vylučovala její návrat do školy. Vznikla debata mezi školou a úřadem. Úřad tlačil školu, aby dívce absence prominula a ona následně získala doklad o ukončení základní školní docházky. Učitelky se ovšem tomuto řešení razantně bránily. Po celou dobu dívka pečovala o své sourozence. (terénní pozn., červenec 2013)

V příběhu vystupují všichni tři pro tento text klíčoví aktéři: rodina, škola a sociální úřad. Je zřejmé, že každý do řešení problému vnáší jiný aspekt, resp. jinak rozumí dané situaci a jinak jedná. Je to proto, že každý z významňuje jiná schémata spojená s dětstvím a výchovou. Jaká schémata jsou tedy ve hře u tří sledovaných institucí: rodiny, školy a úřadu?

4.1 Rodina ve vyloučené lokalitě

O kulturních modelech rodinné výchovy ve vyloučené lokalitě jsme se podrobně zmiňovali v monografii *Kulturní modely ve vzdělávání* (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011) a v článku „Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: schéma děti si dělají, co chtějí“ (Bittnerová, Doubek, Levínská 2013). Naše interpretace rodičovské – emické – perspektivy má své limity. Spočívají v tom, že jsme jako výzkumníci představiteli nejen majority, ale navíc i majoritní vzdělávací instituce. Vnímáme, že při verbalizaci výchovných metod se v rozhovorech vůči nám naši romští informátoři vymezují jako vůči příslušníkům majority, o nichž si myslí, vyjádřeno metaforicky, že „nutí děti dojídat“ (srov. též Hübschmannová 2002: 117–118), tedy jako o lidech, kteří svoje děti přísně disciplinují. Neuvažují o nás jako o těch, kterým může být disciplína v určitých momentech také velmi vzdálená a nepřijemná.

Základní princip, který se promítá do výchovy ve vyloučené lokalitě, vyplývá z pocitu, že nelze být více společensky marginalizován ve vztahu k majoritě, než se narodit do sociálně vyloučené lokality, resp. jako Rom. Právě proto si lidé zde, resp. všichni Romové přiznávají úctu (srov. Samková 2012). Tedy i dítě přichází na svět jako plnohodnotná osobnost, jejíž PŘÁNÍ MAJÍ BÝT NAPLNĚNA. „V romských rodinách se děti trochu rozmazlujou, že se jim opravdu dává, co chtějí, ... kolik chtějí a jak často“ (Alice, přes 25 let, matka, terénní pracovnice, červenec 2009). „Dávají se dárky, které fakt dítě chce“ (Alice, přes 25 let, matka, terénní pracovnice, červenec 2010). „Když dítě nechce a nedojí, nemusí“ (Růžena, přes 50 let, matka a babička, červenec 2009). „Ne, to my našim dětem neděláme“ (Alice, přes 25 let, matka, terénní pracovnice, červenec 2009). Zodpovědnost za naplnění přání dítěte nese rodič. Rodič tím CHRÁNÍ svoje dítě před budoucností, v níž si prostřednictvím střetu s majoritou dítě uvědomí, jaké je jeho postavení v rámci širší společnosti: „Když mi děti nadávaly, ‚seš cigánka‘ nebo ‚máš blechy‘ a takový, tak paní učitelka byla moc hodná, že všem, před celou třídou říkala, že mám čistější hlavu než kolikrát ostatní děti... a že prostě proto, že jsem snědší, neznamená, že jsem špinavá, smradlavá, takový ty různé věci“ (Sára, přes 25 let, matka, červenec 2009).

Rodiče malé dítě chrání tím, že k výchově – k DISCIPLINACI – nepoužívají systematicky frustraci – odříkání. Zde je první konflikt s výchovnými prostředky školy, která je na odříkání postavena (Foucault 2000; Levínská 2011). Základním výchovným prostředkem je NÁPODOBA rodiče.

Během puberty je žádoucí výchovný cíl ZASTAT rodiče, když není doma (v případě dcer): „Já bych chtěla, aby moje holka byla vychovaná jako Gloria, aby si sama všimla, abych jí nemusela říkat. Gloria taková je – když je potřeba uvařit, uvaří, když pohoupat, pohouká...“ (Eva, přes 25 let, matka, červenec 2010); věnovat se aktivitám – MAKAT – jako otec (v případě synů): „Já ho беру do práce pokaždý“ (Artur, otec, kolem 40 let, červenec 2009). V okamžiku, když dospívající dokáže rodiče ZASTAT, je posilován v představě, že se jedná o jeho primární povinnost.

Jako výchovný prostředek zde působí VOLNÝ ČAS VENKU. „*Holka musí vyprat, uvařit, pověsit a pak od šesti má volno, a když neposlouchá, tak ten den ven nejde*“ (Václava, kolem 40 let, matka, červenec 2010).

Ovšem rodiče dospívajících dětí otevřeně vyjadřují určitou bezmocnost v situacích konfliktu – „*co mám dělat, když neposlouchá*“. V principu je dítětem rodič CTĚN, netroufne si přímo před ním překračovat společenskou normu, dokud není dospělý: „*Syn mi říká: ‚Mami, já si zapálím cigaretu, ale ty to nesmíš vidět, já si zapálím, až mi bude osmnáct‘*“ (Růžena, přes 50 let, matka, červenec 2010). „*No, ještě mi dal [otec] facky a pak mě nechal, řekl: ‚Tak si zapal a kur‘*“ (Růžena, přes 50 let, matka, červenec 2009). Jde v podstatě jako při každém dospívání o uznání autonomie syna či dcery. Uznání autonomie je patrné nejen na úrovni jednání, ale i v rovině manipulace s tělem. Někdy je dívka ostříhána na krátko anebo se sama ostříhá, aby dokázala, že si může se svým tělem zacházet podle svého: „*Ale že mě zmlátila, že jsem si ostříhala vlasy...*“ (Gina, 17 let, dcera, červenec 2010). Jindy může dospívající překročit hranici DŮVĚRY a ztratit ji: „*Já jí už nevěřím, když utekla [vnučka, kterou mám v péči]... nikam sama nesmí, všude je se mnou... nebudu jí ani podporovat na střední škole. Když jí to půjde a přesvědčí mě, že jí můžu uvěřit, zaplatím jí tu školu*“ (Olívie, přes 50 let, babička, červenec 2009). Významné je pořadí sourozenců. Zatímco nejstarší je ZA MLADŠÍ ZODPOVĚDNÝ, nejmladší zůstává dlouho v roli dítěte.

Období dospívání je uzavřeno tím, že se jedinec stane rodičem, a tudíž získá uznávaný společenský status a odpovědnost za dítě. Klíčová je proto kompetence ZASTAT RODIČE. Mladá matka či otec se stanou autoritou, která se STARÁ, zajišťuje dobré zázemí: „*Já mám osm dětí, já jsem si je vychovala sama, mně je nevychovala ani maminka, ani tatínek, ani manžel*“ (Růžena, matka, červenec 2009). Rodič zejména v situaci sociálního vyloučení, který čelí mnoha existenčním problémům, chce mít především KLID (Levínská, Bittnerová, Doubek 2017: 66). Daný model se promítá do oblasti výchovy. Proto ve vztahu k institucionálnímu vzdělání nebude rodič svého potomka nutit DODĚLAT ŠKOLU ZA KAŽDOU CENU. Uvedené schéma vyplývá z kulturního kontextu majority.

Přechod do dospělosti se ve vyloučené lokalitě liší od dominantní kultury, v níž se dítě stává dospělým, až když složí patřičné institucionální zkoušky či nastoupí do práce (Kvitkovičová, Mareš, Širůček, Lacinová 2016). Pokud se dítě z majority začne chovat dospěle příliš brzy, před dovršením institucionální socializace, tak je to vnímáno jako selhání rodiče a jeho role ve výchově, a to samotným rodičem i institucemi.

Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ, které sdílejí obyvatelé vyloučených lokalit, hodnotí majoritní odborníci v oblasti rodinné a sociální péče v pojmech nepodporující rodiny, nepodnětného prostředí, chaosu. Z hlediska členů minoritní skupiny je ponecháno na dítěti, aby si vybralo místo, které v rámci širšího společenství zaujme. Je na něm, DO KOHO DOROSTE (srov. Hübschmannová 2002: 117). Skrz NÁPODOBU přijme pozici rodiče či člena společenství, který může být

nápomocen ostatním: předák v kontaktu s potenciálními zaměstnavateli, ten, kdo vyřizuje úřední dopisy, stará se o děti ostatních apod. Jedná se o proces nenásilného budování respektu, to, co laická majorita ráda nazývá přirozenou autoritou. Toho je dosahováno tak, že se dítěti *a priori* věří, je mu dáвана DŮVĚRA, kterou může sice zklamat, ale i tak je ve výsledku přijímáno zpět do komunity, protože KAŽDÝ SE POČÍTÁ.

Schéma: Pečovat o dítě znamená, že JEHO PŘÁNÍ MAJÍ BÝT NAPLNĚNA. KAŽDÝ SE POČÍTÁ A KAŽDÝ MÁ ÚCTU. DÍTĚ URČUJE, DO KOHO DOROSTE. Prostředky výchovy: NÁPODOBA, DŮVĚRA. Cíl: ZASTAT RODIČE, resp. STÁT SE RODIČEM.

Dívka z výše uvedeného příběhu byla vychována ve vyloučené lokalitě. Přiznávala se jí ÚCTA a věřili jí (DŮVĚRA), že dospěje v člověka, jakým chce být. Být dospělou spočívá v přijetí role rodiče, prostřednictvím výchovného schématu ZASTAT RODIČE. Vzít na sebe roli pečovatele v momentě, kdy bylo potřeba rodiče ve vztahu k mladším sourozencům zastat, odpovídalo schématům, v jejichž rámci byla dívka socializována. Navíc, jako nejstarší ze sourozenců věděla, že v případě absence rodičů má za mladší bratry a sestry odpovědnost jen ona sama.

4.2 Rodina a škola

V našich textech (např. Bittnerová, Doubek, Levínská 2011a) pracujeme s tezí, že mezi školou a rodinou je výrazná DISKONTINUITA. Lidé ve vyloučené lokalitě sdílejí schéma, že ŠKOLA JE POUZE PRO DĚTI, rodiče se od školy distancují se slovy: „*Za nás to bylo jinak*“. Škola podle nich představuje v životě člověka uzavřenou etapu, ke které se spíše nevztahuje. Proto ani dětem o škole nevyprávějí a škola se nestává součástí jejich diskurzu jako místo ROZVOJE. Mateřství a péče o rodinu činí studium nepřipadným – člověk, který má rodinu, nemůže studovat. Byť se samozřejmě během výzkumu objevily výjimky, např. matky, které si dodělávaly základní školu, nebo otec rodiny, který maturoval.

Škola patří k vnějšmu prostředí, které je nepřátelské a nedůvěryhodné, je místem, kde se člověk musí STARAT SÁM O SEBE, NEDAT SE. Jedinec ve škole ztrácí ÚCTU a je zde stigmatizován, stává se CIKÁNEM. Na základní škole je nejhorší to, „*že je povinná*“, není z ní úniku (Levínská 2013b). Obvykle rodiče i děti na vzdělávání rezignují, děti se nepokoušejí zdolat náročnější překážky, např. reparát z jazyků na střední škole, a rodiče je nepodporí, tudíž ze vzdělávacího systému vypadávají při prvním selhání (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011a, b). Škola není místem ROZVOJE i proto, že většinou Romům negarantuje zaměstnání. Mnozí rodiče ze stejného důvodu neproblematizovali přeražení do praktické školy. Preferovali děti CHRÁNIT před vnějším světem, protože akademické vědění tak jako tak nelze v jejich světě zúročit.

Ve sledovaných lokalitách jsme našli několik rodičovských strategií – modelů, které pomáhaly překlenout ZTRÁTU ÚCTY, kterou romské děti a rodiče při

kontaktu s majoritou zažívají. Vedly je matky, které lze pokládat v řadě ohledů za úspěšně zapojené do majority, které ve svých každodenních praxích překračují hranice vyloučené lokality. Z jejich pohledu je za prvé nutné důsledně KONTROLOVAT ŠKOLU, aby nepolevila v akceptaci dítěte jako žáka. Jakmile se dítěti zhoršují známky, zjistit proč, kontrolovat možná nedorozumění mezi učitelem a žákem, protože jinak škola velmi rychle spojuje selhávání dítěte s romskou etnicitou, přestává ho podporovat jako žáka a začne s ním zacházet jako s HLOUPÝM CIKÁNEM (Doubek 2011; Vorlíček 2017). Za druhé během spolupráce se školou dokázat USTÁT SI SVOJE, nebát se žádat o výjimky, to znamená individuální konzultace s učitelem místo účasti na hromadných schůzkách, za třetí zvládnout omluvit dítě, aniž by došlo k AFEKTU mezi rodičem a učitelem.¹¹ Za čtvrté, pokud dochází k vyhoceným situacím, tak je dokázat převést na VTIP, prostřednictvím něhož lze VYSTOUPIT Z AFEKTU (Levínská 2013).

Schéma: ŠKOLA ZNAMENÁ ZTRÁTU ÚCTY, ŠKOLA NEPŘINÁŠÍ ROZVOJ PRO ŽIVOT V DOSPĚLOSTI, ŠKOLU JE NUTNÉ PŘEŽÍT. ŠKOLA JE V RÁMCI MEZIGENERAČNÍ TRANSMISE DISKONTINUITNÍ. CHCI-LI VE ŠKOLE USPĚT, JE POTŘEBA ŠKOLU KONTROLOVAT, STÁT SI NA SVÉM, VYSTOUPIT Z AFEKTU A PŘEVÉST AFEKT NA VTIP.

Dívka z našeho příběhu tedy nechápala odchod ze školy jako ztrátu příležitosti pro ROZVOJ. Dokonce byla ráda, že do školy nadále chodit nebude, protože přestane být vystavována ZTRÁTĚ ÚCTY. Naopak péče o domácnost a sourozence zvyšovala její sociální status. Dívka nejen že školu považovala za zbytnou, ale zároveň nedisponovala strategiemi, jak si vyjednat svůj status žáka. Odejít ze školy byl logický důsledek okolností.

4.3 Rodina a úřad

Zatímco běžná rodina je vystavena pouze hypotetické kontrole ze strany státu, lidé ve vyloučených lokalitách s ní počítají. Vědí, že do jejich rodin chodí „sociálka“. Úkolem OSPOD je dohled a v případě, že rodiny neposkytují adekvátní OCHRANU dítěte, usiluje o odebrání dětí do náhradní péče. Rodiči je vnímán jako represivní orgán. Rodič usiluje o to, aby se vyvázal z DOHLEDU, nebo aby na něj DOHLED vůbec nedopadl. Jedině tak bude mít svůj KLID a ÚCTU.

11 „Udělala jsem to jednou, protože pleskla Markovi a mně se to nelíbilo. Marek říkal, že nic neudělal, že to udělal jinej kluk, a ona mi furt tvrdila jedno a to samý a říkala, že Marek je nepoučitelnej, že je prostě broznej, brozně ... – ne agresivní, ale něco podobnýho mi řekla a už jsem byla vytočená předtím prostě a ona mne jenom domíchla a já jsem se jí zeptala, jestli to řesila i s tamtěma děckama, a ona že ne, že to byl prostě Marek, Marek jí prostě říkal: ‚Nebyl jsem to já, a mně to brozně vytočilo: ‚Takže vy jste zasedlá na cigánský dítě, tedkon chcete vysloveně jeho, sundejte si brýle!‘ – pleskla jsem jí, vzala jsem kluka a vovedla jsem. Ale já si myslím, že to prostě ta učitelka asi přijmula, protože nic z toho nedělala. Kdyby chtěla, mohla to nahlásit na policii nebo já nevím, kamkoliv. To je právě to, ty afekty a pak jsem si říkala, já ty děti raději přeřadím do tý praktický a tam je to trošku víc v klidu, já nevím, jestli je to tím, že nás tam trochu znají.“ (Sára, přes 25 let, matka, 2009)

„Mám přikázaný soudní dohled. Chodí sem z OSPOD na kontroly. Já vím, že musím mít pro děti navařeno. Kdybych neměla, děti mi vezmou. Přijde a dvě se do hrnců... Prostě jsem ji pozvala na kafe a zeptala jsem se, co mám dělat, aby mi děti nechali. Ona mi všechno vysvětlila a já to dělám...“ (Rozita, přes 30 let, matka, terénní pozn. 2012)

Příchod úředníků z OSPOD rodinu aktivizuje ve smyslu úklidu a zahlazování rozličných znaků, které jsou známy jako „sociálkou“ kontrolované. KAMUFLÁŽ se týká zejména redukce bot a zubních kartáčků v koupelně, aby nevzniklo podezření, že v bytě žije příliš mnoho lidí. Součástí KAMUFLÁŽE je i vyprané prádlo a dostatek jídla. Informátorka, která zažila sociální kontroly v minulém politickém režimu, říká, *„že její matka vždy tak krásně nastlala slavníky, na nichž spali, do komínku, pak je přehodila dekou, že to vypadalo opravdu jako postel, a proto ta sociální pracovníce byla u nich vždycky spokojená“* (Jolka, přes 50 let, teta Alice a babička, terénní pozn. 2012).

Schéma: KLID BUDE, KDYŽ BUDE SOCIÁLKA SPOKOJENÁ. SOCIÁLKA JE SPOKOJENÁ, KDYŽ JE NAVAŘENO A UKLIZENO. STAČÍ ZVLÁDÁNÍ KAMUFLOVAT.

Ve vztahu k úvodnímu příběhu dívky, která přijala roli pečovatelky o mladší sourozence, je zřejmé, že se dívce nepodařilo uniknout DOHLEDU. Nevládala KAMUFLÁŽ ve vztahu ke škole. Přišla o KLID a situace její a její rodiny se začala řešit na úřadu.

4.4 Mimoběžky šťastného dětství: (rodina), škola a úřad

Z analýzy dat vyplývá, že rodina v sociálním vyloučení NEMÁ DŮVĚRU VE VNĚJŠÍ SVĚT a snaží se dítě před ním maximálně CHRÁNIT. Státní instituce nejsou našimi informátory vnímány jako podpůrné, ale jako represivní nástroje. Z toho důvodu pro ně státní výchovné strategie založené na disciplinaci těla (Foucault 2000)¹² postrádají morální rozměr, nejsou chápány jako kultivační ve smyslu transmise kultury a výchovy ke společně uznávané společenské normě a k zajištění ŠTĚSTNÉHO DĚTSTVÍ.¹³ Spokojené dětství dle nich spočívá na jiných základech.

12 Jak již bylo výše v textu zmíněno, v (moderní) disciplinaci těla jde o synchronicitu těl v konkrétním prostoru, čímž vzniká nový organismus. *„Vzdělávání, školní docházka, je druh disciplíny. Vyžaduje specifické místo, klauzuru; rozložení místa (každé individuum má své místo a každé místo své individuum); funkční umístění (užitečnost prostoru); jednotu postavení (Foucault 2000: 207–209). Foucault udává příklad J. B. de La Salleho, který snil o třídě, v níž by prostorové rozmístění mohlo zajišťovat současně celou řadu rozlišení: podle stupně pokročilosti žáků, podle osobního ohodnocení, podle jejich více či méně dobrého charakteru, podle jejich více či méně vydatné píle, podle jejich čistoty a podle jmění jejich rodičů. Tak by místnost třídy formovala jedinečnou velkou tabulku s rozmanitými položkami pod bedlivým, klasifikujícím pohledem učitele (Foucault 2000: 214–215)“* (Levínská 2011: 222). Z toho vyplývá i povinnost školní docházky a sankce kvůli nepřítomnosti.

13 Zde je možné zmínit alternativní školy, které vstupují do hry, protože stávající disciplinační systém českého školství nevyhovuje ani některým typům dětí a rodičů z majority. Díky tomu, že disponují kulturním a ekonomickým kapitálem, si dokážou prosadit alternativu na poli soukromého vzdělávání. Výuková alternativa může spočívat v jiných metodách výuky, tj. v odlišné disciplinaci těla nebo i v odlišných obsazích výuky. Objevuje se otázka, jaké kulturní a subkulturní inspirace a modely by měl vzdělávací systém v demokratické společnosti absorbovat, aby byly naplňovány potřeby dětí – šťastné dětství – a zároveň byla obecně udržována přijatelná společenská smlouva, na jejímž základě moderní společnost funguje.

Naopak učitelé a úředníci (představitelé školy a úřadu), přijímají morální závazek plynoucí ze schématu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Obě pozice deklarují společný cíl pečovat a vychovávat dítě, CHRÁNIT ho a ROZVÍJET, a přesto nejsou ve shodě, jak ukazuje úvodní příběh. Důvodem konfliktu mezi učitelkami a úředníky nejsou, tak jak je to vzhledem k rodinám v sociálním vyloučení, odlišná schémata, ale odlišné akcenty, které v rámci kulturního modelu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ konkrétní strana prosazuje. Schémata odrážejí nejen profesní východiska, náplň práce, ale také reálné zkušenosti v oblasti péče a výchovy dětí. Není vyloučené ani to, že určitou roli hraje gender. V našem výzkumu jsme hovořili jen s učitelkami a jen s úředníky – muži. Vzorek informátorů nesouvisel s designem výzkumu, ale s faktem, že na daných pozicích v regionu pracují buď především ženy (učitelky), nebo především muži (úředníci).

Při analýze perspektiv učitelek a úředníků se pro diferenciaci kulturního modelu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ ukázalo šest rovin, které jsou významné. Učitelky a úředníci se neshodují na tom 1) za koho jsou zodpovědní, 2) jak pravidelně mají intervenovat při zajištění OCHRANY a ROZVOJE dítěte, 3) v jakém časovém horizontu PĚČI a ROZVOJ zvažovat, 4) k jaké normě se vztahovat, 5) kde hledat zdroje mobilizace a 6) jak uvažovat o NEVINNOSTI dítěte ve vyloučení.

4.5 Učitelky

Učitelky jsou zodpovědné především za ROZVOJ žáků. V jejich pojetí je třeba intervenovat do života všech žáků bez rozdílu. Schéma ROVNOSTI, resp. rovného přístupu je jednou z manter učitelké profese. ROVNOST asociují především s představou stejného zacházení se všemi svěřenými žáky a s očekáváním stejných výkonů. Rozvoj dítěte musí být systematický, pravidelný, KONTINUÁLNÍ a vklad do děti se zúročí. „*Vše je v pravidelnosti, v péči věnovat se. [...], tak to je, ta investice, pokud tam není postižení, tak se to vrací*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013). Učitelky přemýšlejí o dětech v horizontu minulosti a budoucnosti. Vědí, z jakého prostředí jejich žáci pocházejí a uvědomují si jejich limity, které chtějí odbourat. S minulostí se pojí očekávání budoucnosti, přičemž ona budoucnost je cílem jejich působení. Učitelky vidí dítě již jako dospělého, který se uplatní ve společnosti.

Učitelky se většinou cítí být garanty transmise HODNOT A NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY (srov. Preissová Krejčí, Cichá, Máčalová 2016), tedy hodnot, na nichž jsou založeny principy moderní společnosti. HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY jsou měřítkem, s nímž se vše porovnává. Vše ostatní je pro učitele odchylkou, která je sledována a napravována. V kontextu školy se pak HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY transformují do školních norem, které musejí být naplňovány, byť učitelky deklarují jistou míru benevolence s ohledem na NEVINNOST dítěte. Hranici si ale každý vyjednáva individuálně: „*To jdete po té chodbě a říkáte si, vždyť není normální, to dítě sotva vlezlo do toho baráku a už na něj [učitel] řve, jako tak nemá bačkory.*

Do prčič, ježišikriste! Oni zase tvrdí, ta druhá strana [kolegové z opoziční skupiny, skeptičtí vůči Romům], dneska nebude mít bačkory, zítra nebude mít ten penál,“ (učitelka, přes 50 let, červenec 2013). Vyžadováním stejných povinností je vyvíjen tlak k NORMALITĚ.

Schéma: ZAJISTIT VŠEM DĚTEM ROVNÉ PODMÍNKY ROZVOJE. ROZVÍJET DÍTĚ JE TŘEBA KONTINUÁLNĚ, PROTOŽE CO SE V MINULOSTI USTANOVÍ, TO SE V BUDOUCNOSTI ZÚROČÍ. CÍLEM JE SOCIALIZACE DO HODNOT A NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY. NEVINNOST DĚTSTVÍ ZÁROVEŇ OTEVÍRÁ CESTU K JISTÉ INDIVIDUÁLNĚ POLOŽENÉ MÍŘE BENEVOLENCE.

S ohledem na náš úvodní příběh je tedy pochopitelné, proč učitelky v místní škole nejen záhy identifikovaly nepřítomnost žákyně a nahlásily ji na sociální komisi, ale proč také tlačily, aby se do školy vrátila a nezkazila si budoucnost. Skutečnost, že pro tento postoj mají pedagogové oporu v legislativě, nutně schéma posiluje a ovlivňuje jednání školy.

4.5.1 Učitelky a rodina

Nedochází-li k ROZVOJI dítěte, je vinna rodina. Schéma NEVINNOST dítěte zbaňuje dítě v prvním kroku zodpovědnosti za vlastní rozvoj. Učitelky vědí, že tam, kde nejsou naplňovány HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY, čelí dítě bariérám v přístupu ke vzdělání. *„[Jožko] skoro sem nechodil, spal s dědečkem v posteli, musel by děda vstávat, tak ho nechali vyspat. Poznám to na očích, má takové bystré oči, výsledky jsou špatné, nemá pravidelnou péči a nerozvíjí se“* (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013).

Proto učitelky obračejí svoji pozornost k disciplinaci rodiny. Snaží se jí přiblížit normám školy, resp. zprostředkovat jí HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY. Proto učitelky mluví o tom, že nejdůležitější je navázat spolupráci s rodinou. Nejedná se o rovné partnerství, ale o paternalistický vztah. Cíl učitelek je VYCHOVAT SI RODIČE a předpokládají, že skrze jejich disciplinaci posilují rozvoj dítěte. *„Já nevím, kolik jsem napsala podnětů na výchovnou komisi, málo, já říkám, ono většinou poprvé [udělají chybu a pak] si to už obhlídají, a opravdu se to naučili tak, že opravdu přišli v den nemoci, nebo jednodenní absence, tak přišli a – ,dneska mu bylo špatně, dneska zvracel, měl nějaké střevní problémy‘ – a přijdou a hlídají si to“* (učitelka na praktické škole, přes 50 let, červenec 2014).

Učitelky chápou oznámení problémové situace úředníkům OSPOD jako krajní řešení, které používají jako výchovný nástroj. Prostřednictvím hrozby udání na OSPOD mobilizují rodiče. OSPOD představuje strašáka, který rodinu může zbavit jejího KLIDU. *„Když proběhne výchovná komise a to, tak pak se to nahlásí na tu sociálku, že dostali i nějakou pokutu, my taky nechceme, aby to došlo takhle daleko, ale aby se naučili“* (učitelka na praktické škole, přes 50 let, červenec 2014). Učitelky zároveň přiznávají, že se jedná o dlouhodobé působení a zúročuje se, když se

systematicky vyjednávají podmínky, které škola očekává: „*Snažíme se dělat, co jde. Většinou to vydržely matky, které sem právě chodily [jako žákyňe], tak jsou takové zodpovědné. Ty cizí, co nám neprošly školou, tak ty chrápou*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013).

Jaké schéma se aktivuje, když rodinu nelze mobilizovat? Učitelky se ani v tomto případě nevzdávaly svého primárního úkolu ROZVÍJET. Svoji pozornost přesouvají na samotné dítě a na něj kladou odpovědnost za ROZVÍJENÍ SE. Právě potenciál dětí je dle učitelek cestou, jak uniknout z problematického zázemí rodiny. Jedná se o jedinou možnost, jak lze docílit ROZVOJE. Myslí si, že děti jsou samy zodpovědné za svoji budoucnost: „*Děti se musí rozvíjet, aby měly tu kapacitu nějakou, ony si to přehodnotí, ať se rozhodnou, jestli zůstanou v tom bahně*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013). Dokonce vyjadřovaly přesvědčení, že by děti ze sociálně vyloučeného prostředí měly být zodpovědnější než rodiče: „*Řekla jsem Davidovi, že to má neomluvené, měl na tom trvat, že nepojedou. Měl říct mámě: ‚Chci jít do školy,‘ když jeho máma nemá rozum*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013). Je-li rodina nezodpovědná, musí zodpovědnost převzít dítě. Tak nevinné dítě ztrácí nejen svou NEVINNOST, s níž je kromě ROZVOJE spojeno schéma CHRÁNIT, ale navíc se stává viníkem, který si nakonec žádný rozvoj a ochranu nezaslouží. Učitelky nad ním lámou hůl. Jejich uvažování se zde vzpírá výše uvedené Montesquieuově (2010) tezi, že výchova nemůže být úspěšná, když se pro ni nezískají i otcové.

Schéma: V prvním plánu platí, že DÍTĚ JE NEVINNÉ, ZA VŠE MŮŽE RODINA. LZE SI ALE RODINU VYCHOVAT A PAK JE SPOLUPRÁCE DOBRÁ. NÁSTROJEM JE STRACH Z OSPOD. V druhém plánu, KDYŽ NELZE MOBILIZOVAT RODINU, DÍTĚ SE KE SVÉ RODINĚ MUSÍ POSTAVIT ZÁDY. DÍTĚ ZTRACÍ SVOJI NEVINNOST A STÁVÁ SE ZODPOVĚDNÝM ZA SVŮJ ROZVOJ SAMO. KDYŽ NEVYUŽÍJE SVŮJ POTENCIÁL, JE PRO SPOLEČNOST ZTRACENO.

V našem příběhu si tedy učitelky přály, aby dívka myslela především na svou budoucnost. Přišlo jim nepřipadné vystavit ji roli pečovatelky za situace nedokončeného základního vzdělání. Začít se starat o sourozence viděly jako situaci, kdy je dívka svojí nezodpovědnou rodinou ohrožena. Měla by danou situaci nahlédnout a stát se zodpovědnou, když její rodiče nejsou.

4.5.2 Učitelky a úředníci

Jak již bylo výše řečeno, učitelky se při vyjednávání s rodiči zaštiťují poukazem na OSPOD, resp. sociálku. Nejedná se jen o verbální pohružku. Učitelky reálně žádají úřad o pomoc a podporu při naplňování ROZVOJE DĚTÍ. Reflektují, že ke spolupráci dochází. „*Je pravda, že teda vždycky, když jeli do terénu, tak mi volali, jestli mám nějakou konkrétní rodinu, kam by oni měli opravdu zajet, aspoň v tom se to opravdu zlepšilo*“ (učitelka, členka preventivní komise, kolem 50 let, červenec 2013).

Učitelky by si představovaly podporu od OSPOD razantnější: „Potýkali jsme se ve škole s obrovským záškoláctvím, že jo, prostě jsme v tom tak litali, samozřejmě s OSPOD spolupráce, to si asi dovedete představit, ti řeší úplně jiné problémy, to, jestli chodí do školy, je možná na třetím nebo na čtvrtém místě, což je podle mě chyba“ (učitelka, členka preventivní komise, kolem 50 let, červenec 2013).

Učitelky si myslí, že znají situaci lépe než úředníci, protože ony mají možnost provádět pravidelné monitorování situace a tím dítě CHRÁNIT. Vnímají se jako více zodpovědné a informovanější. Prezentují se jako EXPERTKY na dětství (nejen vzhledem k vyloučené lokalitě). Současně se domnívají, že pro OSPOD nejsou partnery, že je úředníci NEBEROU VÁŽNĚ.

„To k ničemu není. To je mi úplně jedno, co s tím OSPOD udělá, ale já nemám zpětnou vazbu, já se z OSPOD ani nedozvím, jestli v té rodině byli, nebyli, co se tam událo, oni hrajou všichni, že jsou to tajné informace, ale to, že táta nemá práci, se od toho Cikánečka dozvím dávno před nimi, to vím jako první, v podstatě v té škole se dozvíte všechno, když to umíte, tak vám řeknou, jestli je někdo tříská nebo netříská, chraň bůh.“ (výchovná poradkyně, kolem 50 let, červen 2014)

Za svůj názor se učitelky nejen dokáží postavit, ale jejich schémata (EXPERT a zodpovědný za ROZVOJ) je dokonce někdy ujistí, že mohou samostatně intervenovat do záležitostí rodiny.

„Jo, občas jsme na sebe i řvali s panem S. [úředník OSPOD]. Protože on nechtěl pochopit, proč jsme to udělali tímto způsobem, takže já po telefonu jsem se mu snažila vysvětlit, že tento způsob se nám v danou dobu zdál nejvhodnější a možná krutej, ale jinak to nejde, protože už jsme tam byli šestkrát.“ (učitelka, členka preventivní komise, kolem 50 let, červenec 2013)

Schéma: UČITELKY SE OSPOD ZAŠTIŤUJÍ. OČEKÁVAJÍ OD OSPOD SOUČINNOST, ALE TĚ SE JIM NEDOSTÁVÁ V MÍŘE, KTEROU OČEKÁVAJÍ. ONY JSOU EXPERTKY NA ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ. MUSÍ ŘEŠIT PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY, KDYŽ JE OBTÍŽNÉ NAPLŇOVAT ÚKOL ROZVÍJET A CHRÁNIT DĚTI. NIKDO JE NEBERE VÁŽNĚ.

Schéma učitelek se odráží i v příběhu dívky, která přestala vzhledem k náročné životní situaci chodit do školy. Byly to právě učitelky, které iniciovaly otevření problému a řešení její situace. Avšak současně zažívají pocit, že jsou přehlíženy a obcházeny. Z hlediska výše uvedených sdílených pedagogických schémat nemožnou ze svých pozic ustoupit.

4.6 Úředníci

Úředníci jsou posledním aktérem našeho příběhu, aktérem nejvíce spojeným se státem a jeho dohledem a mocí. Úředníci OSPOD či sociální komise jsou zodpovědní za péči o dítě, za schéma CHRÁNIT DÍTĚ. Z povahy svého úřadu však

nevykonávají (na rozdíl od učitelek) permanentní dohled, ale jejich úloha je řešit **PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY**. Proto reagují na informace, které jsou jim adresovány, popřípadě mají vytipované rodiny, které sledují, aby mohli pomoci situaci řešit: „*Tak do té rodiny vstupujeme, jak jsem řekl, někdy jsou signály, sousedi řeknou, napíší anonym, škola se ozve, nebo to zjistíme z vlastní činnosti terénní práce, protože se pohybujeme v terénu*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014).

Protože úředníci řeší **PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY**, resp. krizové situace v rodině, nepřemýšlejí o dítěti v perspektivě budoucnosti (jak to činí učitelky). Je pro ně důležitá **AKTUÁLNÍ SITUACE**. Úředníky zajímají životní podmínky v rodině. Vše stojí na permanentním vyhodnocování informací, kdy úředníky mobilizuje, že:

„To tam není ideální, počínaje tím, že dítě nechodí do školy, přes to, že nemají co jíst, až po to, že nemají střechu nad hlavou, že to tam je příšerné, co se týče vlastních životních podmínek. Tak potom do té rodiny vstupujeme.“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014)

V pojetí úředníků má dítě opakované šance. **KONTINUITA** je až tak nesvazuje. Je potřeba pro dítě hledat či vytvořit takové podmínky, aby začalo prospívat. „*Když nebude dítě fungovat v této škole, tak to vyzkouší v jiné, jestli se to zlepší*“ (vedoucí OSPOD, přes 40 let, červenec 2014). Úředníci primárně nevystavují dítě hanbě, nekritizují ho, aby ho motivovali k rozvoji a výkonu. Naopak jej vyvíňují z přestupků, které dělá. Jeho **NEVINNOST** je pro úředníky důvodem, proč ho opakovaně podpořit, i když intervence selhávají. Důvodem je ovšem především to, že dítě není podle nich zodpovědné za svou situaci, ale je obětí nedostatečné rodičovské péče.

Schéma: POVINNOST ÚŘEDNÍKŮ JE CHRÁNIT DÍTĚ. ZAJÍMÁ JE AKTUÁLNÍ SITUACE ŽIVOTNÍCH PODMÍNEK, V NICHŽ DÍTĚ ŽIJE, ABY MOHLI VYŘEŠIT PROBLÉMOVÝ PŘÍPAD. DÍTĚ JE NEVINNÉ, VINNI JSOU RODIČE. VĚŘÍ DÍTĚTI, ŽE MÁ POTENCIÁL, PRO KTERÝ JE TŘEBA VYTVOŘIT PODMÍNKY.

Ze schématu vyplývá, že úředníci mohli začít řešit situaci uvedenou v našem příběhu až v okamžiku, kdy se o ní dozvěděli. Zaměřili se především na aktuální stav rodiny a na možnosti její podpory. V podstatě je nezajímala budoucnost dívky, která na sebe vzala roli pečovatele. Naopak o ní hovořili jako o hrdince, která při svém mládí poskytne péči sourozencům.

4.6.1 Úředníci a rodina

Je zřejmé, že pro úředníky je objektem intervence rodina a dítě chápou jako její součást. Odebrání dítěte z rodiny pokládají za krajní řešení. „*Z praxe vám můžu říct, že to, že bychom někomu brali děti, je to až to poslední,*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). Pojetí úředníků se blíží postoji Langmeiera a Matějčka (2011), kteří ve své době podporovali schéma **NECHAT DÍTĚ V RODINĚ**.

Zároveň si úředníci uvědomují, že rodiny, které jsou identifikovány jako **PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY**, se velmi zřetelně vzdalují normě, kterou oni sami mají např. ve vztahu ke své rodině (**NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY**). „*V té rodině, smrad, špína, dřež přetýkal, takže někdy vařili, neřešili to, jídlo tam teda bylo, lednice nacpaná, vytékala, smrdělo to tím, s prominutím, zvířata, pochcané lino, tamhle byly bobky, kočky, mezitím lítalo dítě, 2–3 roky, a já mám přesně staré dítě a představit si dceru, že bych tam dal,*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). Nicméně krédo, že je lepší **NECHAT DÍTĚ V RODINĚ**, posílilo jejich **KULTURNĚ-RELATIVISTICKÝ POSTOJ**. Úředníci hodnotí rodiny podle kontextu jejich možností, podle jejich vlastních standardů, v podstatě jako **ALTERNATIVU české reality**:

„Byl jsem zděšený, první šetření v terénu, bylo mi strašně špatně a nemohl jsem to rozdýchat, postupně se to stáblo do toho, kam jsem se dostal dneska. A neporovnávat, najít ten standard, který oni maj, a jestli ten standard splňuje ty základní věci, který má splňovat. Musel jsem to pochopit, kdybych to nepochopil, tak bych každé to dítě odebíral.“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014)

Nejsou však se situací **PROBLÉMOVÝCH PŘÍPADŮ** zcela smířeni, vadí jim, že standardy rodin, v nichž probíhá intervence, se vymykají **NORMÁM STŘEDNÍ TŘÍDY**. Cestu, podobně jako učitelky, vidí ve schématu **VYCHOVAT SI RODIČE**. „*Protože kolikrát tady narážíme na to, že děti se snažíme nějakým způsobem formovat, kolikrát si říkáme, že bychom potřebovali začít u těch rodičů, protože ti jsou jim nejbliž. A když nemáte naformátované rodiče, který nepředávají to, co by měli předat, tak nechci říct, že je to zbytečná práce, ale práce na strašně dlouho, a hlavně s žádnou podporou*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014).

Schéma: **PROTOŽE JE PRO DÍTĚ NEJLEPŠÍ ZŮSTAT V RODINĚ, NELZE STRIKTNĚ OD PROBLÉMOVÝCH PŘÍPADŮ VYŽADOVAT NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY, NAOPAK JE ZDE NA MÍSTĚ KULTURNĚ-RELATIVISTICKÝ POHLED, TEDY ZOHLEDNIT MOŽNOSTI PROBLÉMOVÉ RODINY A PŘIZNAT JÍ JEJÍ ALTERNATIVNOST. PŘESTO NELZE REZIGNOVAT NA TLAK SMĚREM K NORMÁM STŘEDNÍ TŘÍDY A VYCHOVÁVAT SI RODIČE.**

Ve vztahu k našemu případu je tedy srozumitelné, proč úředníci volili jako nejlepší řešení, podpořit 16letou dívku v roli pečovatelky o mladší sourozence. Viděli ji jako součást rodiny, nikoliv jako individualitu. A navzdory schématu, že mají dítě **CHRÁNIT**, protože je **NEVINNÉ**, ji vystavili předčasnému rodičovství, protože vědí, že v kontextu jejího sociokulturního zázemí je přijetí role matky v jejím věku možné.

4.6.2 Úředníci a učitelky

Úředníci, stejně jako učitelky, hovoří o významu vzájemné spolupráce **OSPOD – škola**. „*Nemáme s nimi špatnou spolupráci*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). Nicméně uvažují o limitech, či nedorozuměních, s nimiž se potýkají.

Úředníci identifikují, že učitelky PROBLÉMOVÝM PŘÍPADŮM rozumějí jinak. Odlišné pochopení problémů vyžaduje vyjednávání s učitelkami, aby byly ustanoveny hranice vzájemných očekávání: „*Ale museli jsme si vyříkat určité mantinely, když oni nám napíší do zprávy ze školy, že dítě nenosí pomůcky, že nemá zaplacené obědy atd., tak jsme řekli, že pomůcky jim řešit nebudeme, ale obědy už nás třeba zajímají, pro nás je podstatné, že to dítě dostane najíst*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014).

Zatímco se úředník řídí schématem CHRÁNIT, učitelky jednoznačně definuje akcent schématu ROZVÍJET. S ohledem na AKTUÁLNÍ SITUACI, v níž se rodiny ocitají, není z pohledu úředníků schéma ROZVÍJET podstatné. Konsekvencí střetu schémat je artikulování potřeby VYCHOVÁVAT UČITELKY: „*Musíte kouknout na ty rodiče, co oni jim mohou dát, kouknete na to prostředí, ve kterém vyrůstají, tak už i ty školy jsme naučili koukat trochu jinak na tyhle lokality a tyhle lidi, že po nich nemůžou 100% chtít, že budou mít každý den všechny pomůcky, že budou mít každý den podepsaný úkol, že je to práce na delší dobu a musí s nimi mít větší trpělivost,*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). VYCHOVÁVAT UČITELKY vyplývá z přesvědčení úředníků o vlastní schopnosti nadhledu, jisté dávky tolerance a schopnosti se na PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY/RODINY dívat, aniž by lpěli na NORMÁCH STŘEDNÍ TŘÍDY. Není vyloučené, že do tohoto postoje se promítají i genderové role. V každém případě úředníci si jsou jisti autonomní pozicí OSPOD a deklarují vlastní převahu.

Schéma: ÚŘEDNÍCI SE SNAŽÍ VYCHOVÁVAT UČITELKY, ABY OSLABILI JEJICH LPĚNÍ NA NORMÁCH STŘEDNÍ TŘÍDY A DOKÁZALI PŘISTOUPIT K SITUACI LIDÍ VE VYLOUČENÍ JAKO K ALTERNATIVĚ. ROZVÍJET NENÍ PRO ÚŘEDNÍKY PODSTATNÉ, KDYŽ NENÍ VYŘEŠENO ZÁZEMÍ DÍTĚTE – CHRÁNIT. ÚŘAD JE AUTONOMNÍ A MÁ VĚTŠÍ MOC.

Proto se i úředníci v našem příběhu snažili učitelky přesvědčit o tom, že je podstatné upřednostnit zabezpečení rodiny před pravidelnou docházkou do školy. Úředníci ale chtěli ještě více, devalvovali ROZVOJ na pouhý diplom, s čímž učitelky nemohly souhlasit. S ohledem na představu vlastní dominance se úředníci nezdráhali učitelkám navrhnout strategii, která obchází školní docházku. Šli tak daleko, že jednání dívky ocenili jako rozumnější, než to, co chtěla škola: „*Mohli jsme být rádi, že to v podstatě takhle fungovalo a že ta sestra to jakoby takhle jako zastoupila, tu matku [i když jí ve škole chtějí nechat propadnout], za nás má jedničku s hvězdičkou*“ (vedoucí výchovné komise při MÚ, přes 30 let, červenec 2014).

5 Závěr – dilema kulturního modelu šťastného dětství

Moderní doba vytvořila kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ, aby posílila socializační tlak na členy společnosti. Skrze schémata CHRÁNIT (péče) a ROZVÍJET (výchova a vzdělání) je definováno dítě jako NEVINNÉ, zranitelné a určené

k formování. Skrze uvedená schémata je vytvářen tlak na jedince, aby přijal odpovědnost za sebe i společnost. Schéma ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ vstupuje do veřejných politik (práva dítěte), definuje instituce moderního státu, kterým je delegován dohled nad primární (OSPOD) a sekundární (škola) socializací. Měl by být i ethosem rodiny.

Rodiny v sociálním vyloučení nesdílejí modernizační kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. V pohledu na dítě kladou na první místo metaforu DÍTĚ VÍ, CO CHCE. Pečovat proto znamená POSKYTNOUT MU TO, CO ŽÁDÁ, protože do někoho rozhodně DOROSTE. Schéma NEVINNOSTI zde není klíčové, což ovšem příkře naráží na schémata moderní společnosti. ŠŤASTNÉ DĚTSTVÍ pak znamená především MÍT KLID na to, aby člověk mohl DORŮST. Schéma MÍT KLID je úzce vázáno na rodiče, skrze zmíněné schéma se ukazuje pevná vazba mezi rodinou a dítětem a důraz na jeho socializaci dovnitř rodiny, resp. lokality v sociálním vyloučení. Schéma MÍT KLID s sebou přináší touhu být mimo dohled a disciplinaci státu.

Členové obou klíčových institucí dohledu a disciplinace (škola a OSPOD / sociální komise) logicky sdílejí kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Učitelky i úředníci jasně identifikují rodiny, které nenaplnují jeho obsah, a následně intervenují v rodině. Proto se shodují na schématu VYCHOVAT SI RODIČE. Uvědomují si potřebu vzájemné spolupráce i povahu vztahu, který je mocensky nerovný. Co je příčinou odlišnosti jejich přístupů k socializaci dítěte?

V prvé řadě se identifikují s různými pilíři modernistického kulturního modelu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Učitelky kladou důraz na výchovu – ROZVOJ. Úředníci a sociální pracovníci na péči a ochranu – CHRÁNIT. Učitelky trvají ve vztahu k rodinám v sociálním vyloučení na HODNOTÁCH A NORMÁCH STŘEDNÍ TŘÍDY, a naopak pro úředníky a sociální pracovníky je efektivní akceptovat ALTERNATIVU. Obě skupiny se nedokážou vzájemně podpořit v realizaci schématu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ, protože jejich pohledy vycházejí z opačné strany.

Nesoulad se vytváří tím, že stát nenachází nástroje, jak řešit rozpor mezi apelem na ROZVOJ (výchovu a vzdělání) a na OCHRANU (péči), který v sociálně vyloučených lokalitách vzniká. Stát nedisponuje prostředky pro sanování rodin ohrožených sociálním vyloučením, nelze v nich zajistit život dle NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY. Stejně tak dosud nedokázal prosadit představu alternativního rozvoje, tedy v podstatě existenci „alternativních či různorodých modernit“ (*multiple modernities*) (Eisenstadt 2000).

Protichůdné akcenty, které nelze ve vztahu k vyloučení jednoduše prosadit či nastolit, nutí učitelky i úředníky reagovat. Modifikují kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Učitelky zbavují dítě z rodiny v sociálním vyloučení NEVINNOSTI, aby se stalo ZODPOVĚDNÉ ZA SVŮJ ŽIVOT JIŽ V DĚTSTVÍ. Míni tím pochopitelně zodpovědnost za přijetí HODNOT A NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY. Schéma VLASTNÍ ZODPOVĚDNOST ZA SVŮJ ROZVOJ konvenuje se schématem DORŮST, jenže každé je zakotvené v jiném kulturním kontextu, tudíž obsahuje jinou morálku (být individualitou

versus starat se o rodinu). Z pohledu úředníků, pokud rodiče selhávají a nedokážou děti CHRÁNIT (o ně pečovat), se stávají děti odpovědné za ZVLÁDNUTÍ ŽIVOTA v ALTERNATIVĚ vyloučení. Úředníci jsou v souladu se schématem výchovy v rodině, které posiluje představu, že dítě by mělo rodiče ZASTAT. Úředníci se tak zcela vzdávají odpovědnosti za sanaci rodiny a přesvědčení, že vzdělání je východiskem, které vede ze sociálního vyloučení.

Prostřednictvím pedagogického působení na děti se snaží učitelky prosazovat institucionální pravidla, aby děti dokázaly NAPLNIT NORMU STŘEDNÍ TŘÍDY a rodina v sociálním vyloučení byla „pozvednuta“. Paradoxně svým úsilím zbavují úcty rodiče (ponižují je), protože naplňovat normy střední třídy je v sociálním vyloučení nemožné. Schémata zastávaná učitelkami lze považovat za asimilační ideologii, byť je skryta za slovy výchovy a ROZVOJE.

Úředníci do jisté míry akceptují ALTERNATIVNÍ SVĚT vyloučené lokality, protože se intuitivně domnívají, že není v pořádku odebírat děti z rodin na základě chudoby. Nicméně vytvářejí paralelní prostor sociální pomoci, v němž je vše v pořádku, pokud proběhnou formální rituály kontroly VAŘENÍ A ÚKLIDU, resp. KAMUFLÁŽ. Lidé, kteří selhali v péči o dítě, se adaptují na kontrolu, což ale není cesta z vyloučení a rozhodně to není cesta, skrz kterou by byla nastolena DŮVĚRA mezi majoritní společností a minoritou. Výsledkem je paralelní prostor, na jehož základě lidé v sociálním vyloučení interpretují povahu majority. Konstruují obraz, který sdílí právě a jen oni.

Otázka je, zda uvedený scénář přijmeme jako konečný. Zda postupně zbavíme část světa ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ a ustanovíme takový, v němž se některé DĚTI BUDOU MUSET POSTARAT SAMY O SEBE. Zda akceptace alternativ není v některých případech jen rezignací na problémy, které nedokážeme řešit. Nebo budeme uvažovat o možnostech změny ve vzdělávacím systému a pochopení kulturních specifíků romských rodin, jak již navrhovali v šedesátých letech 20. století Langmeier a Matějček (2011).

Literatura

- Arendtová, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta.
- Aries, P. 1962. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York: Alfred Knopf.
- Balvín, J. a kol. 1999. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Ústí nad Labem: Hnutí R.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2013. Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: schéma děti si dělají, co chtějí. *Urban People: Lidé města*, 15 (2), 3–25.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011a. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií, UK.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011b. Stigma ve škole. *Pedagogický časopis/Journal of Pedagogy*, 2 (1), 11–28.
- Doubek, D. 2011. Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury. In: Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. (eds.). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií, UK, 21–54.
- Doubek, D., Levínská, M. 2016. Příběh jednoho neuskutečněného projektu: Pokus o vícehlasou narativní rekonstrukci politického konfliktu. *Biograf*, (63–64), 3–44. Dostupné z <http://www.biograf.org/clanek.html?clanek=v6301> [cit. 2017–11–17].
- ČTK. 11. 4. 2007. Romové žádali Čunkovu demisi, Čunek mezi ně přišel, premiér ne. *Romea.cz*. Dostupné z <http://www.romea.cz/cz/zpravy/romove-zadali-cunkovu-demisi-cunek-mezi-ne-prisel-premier-ne> [cit. 2017–11–17].
- Eisenstadt, S. N. 2000. Multiple Modernities. *Daedalus*, 129 (1), 1–29. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/20027613> [cit. 2017–11–17].
- Felcmanová, A. 2018. Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6 (1), 26–46.
- Fónadová, L. 2014. *Nenechali se vyloučit: Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- Fořtová, H. 2010. CH.-L. de Montesquieu. In: de Montesquieu, CH.-L. 2010. *O duchu zákonů I*. Praha: OIKOYMENH.
- Foucault, M. 2000. *Doblížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Heider, K. G. 1988. The Rashomon Effect: When Ethnographers Disagree. *American Anthropologist*, 90 (1), 73–81. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/678455> 01/04/2009 [cit. 2009–04–01].
- Hübschmannová, M. 1999. Několik poznámek k hodnotám Romů. In: *Romové v ČR*. Praha: Socioklub, 16–66.
- Hübschmannová, M. 2002. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jakoubek, M. 2004. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: Socioklub.

- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J. 2015. „Přistupujeme k nim stejně, ale...“ Jak učitelé nakládají s mizející etnickou homogenitou v českých školách. In: Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., Souralová, A. (eds.). *Etnická rozmanitost ve škole*. Praha: Portál, 35–58.
- Kaleja, M. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kostlán, F. Lánský, O., Novák, P. 2013. Iniciativa ProAlt se vyslovila k protiromským nepokojům a zaslala v této souvislosti otevřený dopis ČSSD a KSČM. *Romea.cz*. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/iniciativa-proalt-se-vyslovila-k-protiromskym-nepokojum-a-zaslala-v-te-to-souvislosti-otevreny-dopis-cssd-a-kscm> [cit. 2018–07–16].
- Kouba, P. 2014. *Exodus bez Mojžíše: romská emigrace jako politický problém*. Praha: Filosofia.
- Kvitkovičová, L., Mareš, J., Širůček, J., Lacinová, L. 2016. Vynořující se dospělost v doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací. In: Lacinová, L., Macek, P., Ježek, S. (eds.). *Cesty do dospělosti. Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: Masarykova Univerzita, 75–92.
- Lakoff, G. 1990. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Langmeier, J., Matějček, Z. 2011 (1. vydání 1963). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Levínská, M. 2011. Kulturní modely ve vzdělávání. In: Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. (eds.). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií, UK, 215–260.
- Levínská, M. 2013a. Možnosti zvládnání interkulturní komunikace. Příklad českých Romů na české škole. In: Bittnerová, D., Moravcová, M. (eds.). *Etnické komunity – Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií, 113–132.
- Levínská, M. 2013b. „A nejhorší na tom je, že je to povinný“. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie.
- Levínská, M., Bittnerová, D., Doubek, D. 2017. *Dobled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: Fakulta humanitních studií.
- de Montesquieu, CH.-L. 2010. *O duchu zákonů I*. Praha: OIKOYMENH.
- MPSV. 2016. Úmluva o právech dítěte (Zákon 104/1991 Sb.) a další dokumenty. <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf> [cit. 2017–11–17].
- MŠMT. 2017. *Dotiční program podpora sociálně znevýhodněných romských žáků SŠ a studentů VOŠ a konzervatoří*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/roma-ss-a-vos?lang=> [cit. 2017–11–17].
- Preissová Krejčí, A., Cichá, M., Mácalová, J. 2016. Redukcionalistické chápání multikulturní výchovy na českých školách. *Studia paedagogica*, 21 (3), 63–79.

- Samková, K. 2012. *Romská otázka. Psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr.
- Sidiropulu Janků, K. 2007. *Lepší život: migrace v česko-kanadských romských rodinách*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, katedra sociologie.
- de Singly, F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Strauss, C., Quinn, N. 2001. *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šmídová, M., Vávra, M., Čížek, T. 2017. *Inventura předsudků*. Praha: Academia
- Šotolová, E. 2013. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum
- Štech, S. 1992. Sociálně kulturní pojetí handicapu. In: Vágnerová, M., Hadj Mousová, Z., Štech, S. (eds.). *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova, 18–32.
- Štech, S. 1998. Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. In: *Cahiers du CEFRES č. 15 „Transmise kultury a škola“*. Praha: CEFRES, 103–114.
- Štech, S. 2016. Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66 (1), 73–82. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika> [cit. 2017–11–17]
- Úřad vlády České republiky [ÚV ČR]. 2017. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016*. Praha. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/> [cit. 2017–11–17]
- Vágnerová, M. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. 2011. Předmluva ke čtvrtému vydání. In: Langmeier, J., Matějček, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 7–11.
- Vorlíček, R. 2017. *Sociální dynamika a internetnické vztahy v prostředí základních škol*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, katedra obecné antropologie.