

## DĚTI TRVALE ŽIJÍCÍ V PROSTŘEDÍ SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY. DETERMINANTY VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIOKULTURNÍM KONTEXTU

Mgr. Petra MORVAYOVÁ

Centrum interkulturního vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně

### **Abstract**

*The article contains about children constantly living in the localities of social exclusion and about determinants of education in the social-cultural context.*

### Sociálně vyloučené lokality jako *sub-kultury* komplexní společnosti

Není třeba příliš rozsáhle popisovat skutečnost, že v posledních letech vznikají při mnoha městech a obcích v ČR lokality, které lze považovat za *sub-kultury* komplexní společnosti, ve kterých se reprodukuje *specifické kulturní vzorce a životní strategie* utvořené (resp. transformované) v rámci *adaptace* v nich žijící populace na místní podmínky. Tyto podmínky jsou dány fenomény, které přináší tzv. sociální exkluze. Ve velké míře se v těchto lokalitách též specificky transformují kulturní vzorce historicky vzniklé a generačně předávané v rámci tzv. romských osad na Slovensku.

Největší počet takových lokalit je možné sledovat v ekonomicky i sociálně slabších regionech v severočeském a severomoravském kraji. V ČR nicméně neexistuje kraj, kterému by se fenomén „*moderní chudoby*“ vyhnul. Každodennost těchto lokalit je demotivující. Jejich obyvatelé neovládají strategie, kterými by mohli svou situaci zlepšit, nejčastěji se uplatňují krátkodobé životní strategie, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby. V rámci takových lokalit a sociálních útvarů se uplatňují pravidla nepoměrně vzdálená těm, která se konstruuje v prostředí sociálně a ekonomicky zdatnější majority. Mnozí obyvatelé chudinských enkláv, v minulosti prošli socializací v mainstreamové společnosti. Jejich sociální učení probíhalo v interakci s jiným prostředím, v naprosto jiné sociální a ekonomické situaci. Sociálnímu dnu se přiblížili až v podmínkách volného trhu práce s restrukturalizací ekonomické sféry. Předchozí péče státu se podílela na vzniku nesamostatnosti při obstarávání dlouhodobějších potřeb. V krizových situacích v konkurenčním prostředí tyto lidé selhávají a jejich situace se nadále komplikuje. Stejně jako v dalších zemích Evropské unie ( byť je nutné uvažovat o jiném historickém formování a skladbě obyvatel lokalit ) nastává nejhorší situace u mladších generací, které se rodí od 90. let minulého století přímo do prostředí chudinských lokalit. Druhá a třetí generace obyvatel enkláv získává své nejranější zkušenosti v prostředí sociální exkluze a jejich sociální učení od počátku probíhá v podmínkách nepřítomnosti kompatibilních s podmínkami majority. Nejenže přejímají lokálně specifické vzorce chování, ale od počátku se učí jednat z pozice sociálně nejslabší složky society s negativní labelizací. ( více např. Brož, Kintlová, Toušek 2007)

Děti žijící v prostředí sociálního vyloučení trvale, se primárně učí zvládat své jednání zejména v ohledu ke specifické a originálně konstituované sociální a kulturní struktuře. Jejich sociální pozice a identita je determinována mnohými konsekvencemi sociálního vyloučení a zároveň kulturními praktikami sdílenými ve většině sociálně vyloučených enkláv. Ty v transformované podobě obsahují i kulturní prvky pocházející z prostředí tzv. „romských osad“ na Slovensku a zároveň se dají vymezit i jevy charakteristickými pro koncept kultury chudoby O. Lewise:<sup>[2]</sup> *Těžiště konceptu kultury chudoby tvoří předpoklad, že v sociálně vyloučených lokalitách dochází v průběhu času k ustavení specifického kulturního vzorce, který vzniká jako reakce a adaptace na dlouhodobou chudobu a tuto provázející jevy jako symbolické či prostorové vyloučení, přičemž základem tohoto vzorce je alternativní soubor hodnot, který obyvatelé takové lokality sdílejí. Tyto alternativní hodnoty a od nich odvozené jednání pak sice těmto lidem umožňují v dané pozici přežít a obstát, zároveň jim však znemožňují zpětnou integraci do struktur majoritní společnosti – tito lidé nejsou schopni "chopit se šance" ani využít programů nabízených jim ať již státem či nevládními organizacemi. Dotyčný soubor hodnot je navíc mezigeneračně předáván, takže následující generace je do něj již primárně socializována. Kultura chudoby je subkulturou majoritní společnosti, na níž je v mnoha ohledech závislá, na druhou stranu však funguje jako relativně autonomní kulturní systém s většinou klasických atributů takového útvaru. Základem Lewisova konceptu je též rozlišení mezi chudobou a kulturou chudoby: lidé žijící v kultuře chudoby nemusejí totiž být – poměřováno např. výší jejich měsíčního příjmu – chudí (naopak existuje či existovalo mnoho společenství jako např. nejnižší kasty v Indii, židovské komunity ve východní Evropě či většina preliterárních společností, které trpěly značnou materiální chudobou, ale nevykazovaly rysy charakteristické pro kulturu chudoby); hlavní potíží totiž spočívá ve skutečnosti, že tito lidé nejsou – ať již se stanou držiteli libovolné částky peněz – schopni vymanit se z daných podmínek a setrvávají na původních pozicích; důvodem jsou pak zejména internalizované hodnoty a s nimi spjaté postoje a jednání. (Budilová, Jakoubek, Smolík 2006, s.1 )*

Relikty vzorců romských osad se týkají zejména pravidel vymezujících charakter příbuzenských vztahů, komunikačního jazyka i struktur jazykového kódu, komplexů chování, rolí a postojů.

Následující studie je zpracována na základě premis, vyplývajících především z definice hlavních vlastností kulturní psychologie podle M. Colea ( Cole 2000, s. 104 ).

Perspektiva, z níž je zde přistupováno k jevům souvisejícím se sociálně vyloučenými lokalitami, klade důraz na výklad jednání v kontextu, trvá na důležitosti užívání „genetické metody“ tak, aby zahrnovala široce historické ontogenetické a mikrogenetické úrovně analýzy, hledá základy pro analýzu v každodenních životních událostech, bere v úvahu, že obsah myšlení je spojen s aktivitou lidí a že myšlení je v důležitém smyslu spolu-vytvářeno a distribuováno. Dále předpokládá, že jedinci jsou aktivními činiteli ve svém vlastním vývoji, ale nejednají pouze na základě svých vlastních voleb, odmítá vysvětlující vědu založenou na vazbě příčina-následek, podnět-odpověď, ve prospěch vědy, která klade důraz na náhodnou povahu myšlení v rámci aktivity a přiznává centrální roli interpretaci jevů v jeho vlastním vysvětlovacím rámci. Pro přístup k jevům využíváme metodologii humanitních věd stejně jako věd společenských a přírodních.

## Teoretická východiska a základní definiční rámec

V této studii pracujeme v perspektivě kulturně-historického přístupu,<sup>[3]</sup> kdy je uvažováno i v kontextu teorie Lva Vygotského, že „všechny významy sociálního chování jsou ve své podstatě společenské. Dítě ovládající ruštinu či angličtinu a dítě ovládající jazyk nějakého [primitivního]<sup>[4]</sup> kmene, ovládnou v souvislosti s prostředím, ve které se rozvíjí, dva totálně odlišné systémy myšlení“. ( Vygotský 1929 )

Vygotský totiž již ve 30. letech 20.století poukázal na skutečnost, že v jistých oblastech je chování jedince funkčním chováním v rámci sociálního celku, ke kterému jedinec patří. Zároveň je však tento sociální celek, a tím i chování poplatné kultuře, kterou tato společnost vytváří, sdílí a které se historicky předává z generace na generaci. Jelikož chování a vývoj dítěte je podmíněn vnějšími vlivy, pak může být definován spíše jako vnější než jako vnitřní růst. „Jde o funkci socio-kulturní zkušenosti dítěte“ uvádí Vygotský. „Zároveň nejde o jednoduchou akumulaci zkušeností... Obsahuje sérii vnitřních změn, které plně korespondují s procesem vývoje v příslušném smyslu slova. ( Vygotský 1929 )

Definice kultur ve vztahu k psychologii tak či onak „zdůrazňují takové aspekty života lidské společnosti, jako jsou druhy a způsoby činností, typy a projevy mezilidských kontaktů, tedy v zásadě způsob výroby a způsob života society a produkty práce a sociálního styku. Kultura je jak výrazem, tak i produktem sociálního života. Má svůj nad-individuální a historický rozměr, protože je produktem života mnoha generací.“ (Řezáč 1998, s. 17)

Řezáč též připomíná pojetí kultury jako kolektivního programování psychiky, jež odlišuje členy jedné skupiny od jiných skupin. Takové chápání kultury (vycházející z pojetí Hofsteda ) zdůrazňuje především formativní význam kulturního prostředí.

## Sociální a kulturní učení v lokalitě, konstrukce reality – základ dalšího učení

Život každého jedince se odehrává v konkrétní společnosti - sociálním prostoru. Řezáč definuje pojem sociální prostor ve smyslu obklopení člověka materiálním a duchovním prostředím a uvádí, že toto okolí pro jedince nabývá smysl až tehdy, kdy se ocitá v přímém vztahu k němu (situace). (Řezáč 1998, s. 20) Prostředí a vztah k němu vytváří základní konstrukt reality, poznání světa je teoreticky konstruováno jedincem při pokusech vysvětlit si a zařadit věci ze svého okolí do určitého systému. Konkrétní životní zkušenost vzniká v úzkém kontextu přírodního a sociálního prostředí.

Specificky lidské – kulturní – prostředí tvoří nezastupitelnou podmínku utváření osobnosti.

Piaget dospěl k názoru, že „intelektuální vývoj se uskutečňuje jako proces, ve kterém si jedinci konstruují své chápání světa prostřednictvím aktivních interakcí se světem. Z jeho pohledu je inteligence vystavěna ze dvou integrujících procesů: uspořádání a adaptace. Lidé třídí a uspořádávají své myšlenky tak, aby byly v souladu s našimi dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schémata a ve stejnou chvíli naše mentální informační struktury přizpůsobujeme nebo měníme tak, aby odrážely to, co jsme se z nové zkušenosti naučili. Tato adaptace může probíhat dvěma způsoby, prostřednictvím asimilace nebo akomodace. V prvním případě jsou nové informace jednoduše přiřazeny k existujícímu schématu, v druhém případě dochází k jejich rekonstrukci, existující schémata se rozšiřují nebo se vytvářejí nová.“ ( Nezvalová 2006, s. 11 )

Tato personální konstrukce světa je dále doplňována adaptací na prostředí, které nás obklopuje (dle E. von Glasersfelda) Pro svoji životní jistotu si člověk konstruuje životaschopné vysvětlení dění kolem sebe. Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit nejednají iracionálně a proti svým zájmům, naopak jejich míra přizpůsobení se okolí je vysoká, adaptace proběhla úspěšně. Životaschopnost odráží konstrukci subjektivního obrazu světa, nikoli pravdivost reality. Poznání není oddělované od subjektu poznávání a není ničím jiným než produktem člověka.

Individuální role učícího se jako konstruktéra vlastního poznání je ovšem ovlivněna i sociálním prostředím. Poznání světa je procesem probíhajícím na základě komunikace mezi lidmi.

Vygotský ve svých raných pracích uvádí, že v procesu vývoje dítěte hrají roli nejen položky kulturní zkušenosti, ale i způsoby a formy kulturního chování, kulturní metody rozhodování. „Musíme tedy odlišit hlavní linie ve vývoji dětského chování. Za prvé je zde linie přirozeného vývoje chování, která jde směrem k hranici procesu obecného organického růstu a dospívání dítěte. Druhá je linie kulturního zlepšování psychologických funkcí, výroba nových metod rozhodování, učení se kulturní metodě chování.“ (Vygotský 1929)

Znalosti, které subjekt získal jako výsledek zkušenostního poznání v dané kultuře, jsou tzv. sociokulturní znalosti. (srov. Nezvalová 2006, s. 38)

1. Poznání je fyzicky konstruováno učícím se subjektem, a to na základě aktivního učení.
2. Poznání je symbolicky konstruováno učícím se subjektem, a to na základě vytváření pojetí (modelů, schémat) prostřednictvím vlastního jednání.
3. Poznání je společensky konstruováno učícím se subjektem, a to na základě sdělování pochopeného smyslu ostatním. (srov. Nezvalová 2006, s. 10-11)

### Kultura ve vztahu k sociálně vyloučeným lokalitám

Kultura v antropologickém pojetí je negenetická – extrasomatická, superorganická, jde o entitu nebiologickou, naučenou. Kultura není instinktivní, vrozená či přenášená biologicky. Skládá se ze zvyků a obyčejů – naučených návyků reagovat, získaných každým jedincem během jeho životní zkušenosti po narození. (Jakoubek in Budil, Blažek, Sládek 2005, s. 67)

Lokality našeho zájmu jsou ovšem často nahlíženy jako jakýsi specificky kulturní (v tomto smyslu zejména romský) problém a jakýkoli každodenní diskurz takové („romské“) problematiky v ČR trpí nejasností slovníku, kdy je odkazováno na kategorie fyzického vzhledu, životního stylu či domnělé identity zcela libovolně. Předmětem našeho zájmu nejsou ale Romové vůbec, nýbrž jen ti Romové, kteří se ocitli v situaci sociálního vyloučení. Proto další text bude odkazovat pouze k nim. Termíny (*romská*) *etnicita*, (*romský*) *původ* či *romství* budeme ovšem v dalším textu používat omezeně a vždy ve smyslu příslušnosti k Romům v jednom z významů, které shrnul např. Štěpán Moravec (Moravec in Jakoubek, Hirt 2006), v přehledu, který vychází z významů, které se za „romství“ skrývají v reálném životě sociálně vyloučených.[5] A to s plným vědomím toho, že zejména *etnicita* jako kategorie vztahové praxe je problematická.

Pro urbanistický útvar (dům, skupinu domů, ulici, městskou čtvrť), který obývají osoby zkoumané zde v souvislosti se sociálním vyloučením, bude používáno slovo *lokalita*.

Pro skupinu lidí, rodin nebo domácností, obývajících zájmový prostor, budu ve většině užívat termín obyvatelé sociálně vyloučené lokality, příp. děti ze sociálně vyloučené lokality.

Pokud je v následujícím textu nutné uvažovat o „romství“ obyvatel lokalit, pak zejména v linii vlivu kulturních relikvů tzv. romských osad na historicky a generačně reprodukováná sociokulturní specifika chování, postojů a rolí, sdílený symbolický systém společenství a rozdělení činností obyvatel sociálně vyloučené lokality.

Kompatibilita prostředí sociálně vyloučených lokalit a prostředí institucionalizované školní edukace.

Povinná školní docházka a edukace znamená pro dítě jakéhokoli sociokulturního zázemí otevření prvního širšího diverzifikovaného sociálního prostoru, na který je třeba se adaptovat.

Kompatibilita prostředí školy a toho, co se v ní zprostředkovává, s původním sociálně kulturním zázemím dítěte je různá. Distance mezi běžným školním prostředím v ČR a prostředím sociálně vyloučené lokality je ovšem poměrně významná a ve smyslu lokální reprodukce specifických kulturních vzorců lze mluvit dokonce o distanci kulturní. Jelikož je školní prostředí obecně reprezentantem kulturních reprodukcí majority, dá se vzhledem k míře menší či větší nekompatibility s konstrukcí reality jiných sociokulturních skupin hovořit o potvrzování sociálních nerovností a kulturních asymetrií během školní docházky.

Školní neúspěch je velmi často u dětí z lokalit téměř předurčen a je nutné chápat jej komplexně a v kontextu celé řady faktorů, které je nutno uvažovat jako spolučinitele v mechanismu jejich primárního sociálního učení a následného sociálního vylučování ze širší společnosti nebo jeho potvrzování.

Vzhledem k dětem ze sociálně vyloučených lokalit je možné používat následující vysvětlovací schéma vzájemných vztahů určitých faktorů[6] :

- A. Externí faktory, které se podílejí na vzniku a udržování vzdělávacích bariér (lokální institucionální milieu – zde např. kvalita školy, otevřenost a volba prostředků pedagogické intervence, kvalita asistenčních služeb, kvalita intervenční sociální práce, připisovaná etnicita a negativní labeling s ní spojený...
- B. Interní segmentace – relace sociálně vyloučené populace  
- např. vztah rodiny ke vzdělávání, výchova v rodině, podpora procesu učení, vztah vrstevníků ke vzdělávání, *modální* osoba.
- C. vzory sociálních vztahů a interakcí odehrávajících se v rámci jednotlivých (zpravidla příbuzenských) segmentů sociálně vyloučené populace ve vztahu ke vzdělávání  
- např. hodnoty rodiny, role členů rodiny, odlišné cíle výchovy dívek a chlapců, hierarchie, aspirace vzhledem k profesi apod.
- D. vertikální témata (struktury /jevy/ charakteristické pro sociálně vyloučené enklávy jako takové, resp. struktury /jevy/ prolínající se všemi výše uvedenými dimenzemi) – např. jazyk, jazykový kód.
- E. Kulturní změna, transformace a interakce vnějšího prostředí s prostředím sociálně vyloučených enkláv (změny, které proběhly a probíhají na úrovni dimenzí A – D, koncepty uplatňované při interpretaci situace v sociálně vyloučených enklávách, mechanismy adaptace na konkrétní „vstupy“ ze strany „directing systému“)

Vzhledem k předpokládanému rozsahu této stati, je nutné pominout celou řadu významných faktorů, zcela zde pomíjíme kategorii A, popis a analýza některých externích faktorů ve vztahu ke vzdělávání je součástí další části výzkumu. Pro tuto drobnou kulturně-psychologickou studii jsou zvláště důležité jevy kategorie C, D, ale i B, neboť je nutné vidět formování vztahů ke vzdělávání a škole jakožto vztahy související též s kulturní adaptací na minulé vlivy týkající se např. generace rodičů či prarodičů dětí námi zkoumaných. [7]

Školní zralost, školní připravenost a následný školní úspěch jsou závislé především na vývoji osobnosti a jak jsme již v podstatě uvedli výše, základními faktory vývoje osobnosti jsou dědičnost ( dispozice ) – prostředí – výchova. Na této linii pak je možné usuzovat, že struktura všech těchto faktorů u dětí ze sociálně vyloučené lokality je významně odlišná od dětí tzv. socio-ekonomicky zdatnější a kulturně se lišící majority, čímž se významně zvyšuje riziko školního neúspěchu a sekundárně i neúspěchu směrem k inkluzi do společnosti jako celku.

Zásadní je v tomto směru značná odlišnost činností, aktivit a vztahů, v nichž dochází k interakci vnitřních a vnějších podmínek a změnám ( učení, růst, sociální zrání ). Proměny vlastností osobnosti, jsou závislé zvláště na povaze sociálních aktivit jedince ( formativní význam činností ). Na tyto aktivity se váže sociální role, přiměřený způsob chování v určité sociální situaci. Obsahy rolí jsou předávány modelově v tradicích, předpisech, chování druhých. Například povinná role školáka a automatická role člena rodiny se u dětí majority vzájemně doplňují. U dětí ze sociálně vyloučených lokalit jsou mnohdy téměř v přímé kontradikci. Výkon sociální role školáka je limitován možnostmi rodiny, subjektivním vztahem – postojem rodiny k této roli a vlastním pojetím této role. Postoj dítěte ke škole je potom ovlivněn předchozím poznáním, emocemi a vůlí ( nejen individuálním, ale i předávaným kolektivním poznáním ). Postoj je dynamický, v čase a v závislosti na podmínkách se mění. Již bylo víceméně uvedeno, že postoj se utváří v průběhu sociálního styku na základě sociálního učení ve vztahu ke specifickým zkušenostem, sociální komunikaci, modelům a skupinovým faktorům.

Individuální akce je např. podle Engeströmovy koncepce aktivity ( Cole 2000, s.140 ) spjata s prostředím v následujícím schématu :

objekt

subjekt

Zprostředkující artefakty

společenství

pravidla

rozdělení práce

Podle tohoto schématu je tedy pro dítě ze sociálně vyloučené lokality jakákoli individuální aktivita směrem ke vzdělávání vázána na pravidla lokality a rodiny, sdílený symbolický systém společenství, rozdělení činností a sdílené instrumenty využívané v lokalitě a je vázána na materiální artefakty, které jsou v lokalitě produkovány nebo jsou k dispozici. „Poznání dítěte je zároveň jako elastická síť vázáno mezi myšlením, tělem, aktivitou a prostředím“

( Lave in Cole 2000, s.141 )

Např. postoj rodičů a dětí k institucionálnímu vzdělávání se stává vzorcem, který je součástí výbavy pro život, a ta se mezigeneračně předává. Vzorec uplatňovaný v lokalitách může být následující : Zvláštní škola[8] je ta škola, do které MY chodíme. Je zcela normální chodit do Zvláštní školy ( ZŠp ). Pokud 90 % dětí z lokality a jejich rodičů do této školy chodí či

chodilo, je to drtivá většina. Poloha lokální normality a tedy i normy je zřejmá: *není normální chodit na Základní školu*. Rodiče dětí v lokalitě mají obvykle jen základní nebo nedokončené základní vzdělání, často získané právě na zvláštní škole, tato úroveň je tedy normální laťkou i pro jejich děti. Málo vzdělaní rodiče kladou malý důraz na vzdělání svých dětí, škola jim samotným nepřinesla nic, čím by mohli ovlivnit svou životní situaci. Navíc tlak dřívější cílené segregace byl značný. Dále zde působí vlivy tradiční kultury: typ vzdělanosti, potřebný pro ekonomický úspěch v našem typu společnosti, byl pro příchozí ze slovenských osad zcela cizí, zde lze hovořit o přímém dědictví tradiční romské kultury. Sociální zkušenost socialismu navíc předchozí generaci ukázala, že míra ekonomické úspěšnosti nemá přímé vazby na vzdělání ( nekvalifikovaní dělníci = placená práce, bydlení i soc. jistoty ) ( srov. Moravec 2006 )

Původní kultura osad a její transformovaná podoba na specifické podmínky v lokalitách tedy též ovlivňuje individuální i skupinové chování, role i postoje.

Všechny tři kategorie je ale nutné vyhodnocovat na základě neaxiologického kulturního a kontextuálního relativismu.[9] Tedy vycházet při jejich posuzování z předpokladu, že za určitými formami chování a postoji je originální kontext, který je vyvolává a ovlivňuje. V tomto smyslu je chování logické a není iracionální, jak se může z vnější perspektivy zdát. Chování jedince i rodin je silně kulturně podmíněno a kultury jsou jedinečnými a neopakovatelnými entitami. Racionalitu a logiku chování či jednání je nutné posuzovat v kontextu příslušné kultury určitého společenství, v souvislostech jeho specifických hodnot, idejí, norem a zvyklostí. Je zřejmé, že mnoho kulturních prvků, chování, postoje a obsahy rolí, které jsou v souladu s normami, hodnotami a mravy kultur, jejichž jsou součástí, není kompatibilní s normami a zvyky kultur jiných.

Axiologické perspektivě jsou však obyvatelé lokalit vystaveni při pohledu z vnějšího okolí lokality a zejména děti jsou pak podrobeny významnému axiologickému ( hodnotícímu ) hledisku při samotném vstupu do edukačního prostoru, a to již v procesu posuzování školní zralosti. Tak jsou např. děti - nebo obyvatelé sociálně vyloučených lokalit vůbec - často nahlíženy prizmatem jakési kulturní či dokonce genetické predispozice, která je činí neschopnými v určitých oblastech, jsou nahlíženi dokonce jako kulturně či „mentálně“ zaostalí, retardovaní. Problém je v tom, že jejich „zaostávání“ není dáno genetickou vadou ani *primitivností* (socializací získané) kultury, ale jejich chování a jednání se jeví jako retardace ve vztahu k jinému kontextu, v tomto případě kontextu majoritnímu, jino-kulturnímu.[10]

Aspekty vývoje osobnosti v perspektivě sociální konstrukce reality : dědičnost – prostředí - výchova

### Dědičnost

Na svět sice jedinec přichází vybaven dispozicemi, které tvoří tzv. endogenní podmínky. Endogenní výbava však tvoří pouze předpoklady sociální a kulturní existence. Mnohé - domněle čistě biologické - jevy mají kulturní povahu, jsou podmíněné kulturně.

Dědičnost dále jednoznačně nelze pominout v reálných vztazích, kde je naopak nutné s ní počítat jako např. s významným spolučinitelem sociálních omezení ve vztahu k časté viditelné fenotypové odlišnosti obyvatel vyloučených lokalit od majoritní populace v ČR.

Na druhé straně vztahy mezi geny vytvářejí společně jen dispozici ke vzniku určité vlastnosti jedince. Konečný efekt závisí na vlivu prostředí. V tomto mechanismu je zakódována

možnost reagovat na proměny prostředí. V konkrétních podmínkách se rozvíjí vlastnosti, které mohou být za určitých okolností výhodné. Vztah dědičnosti a prostředí je ovlivněn skutečností, že genotyp je neměnný, zatímco vnější vlivy mají různou frekvenci, kvalitu a intenzitu působení. Každý genotyp má svou reakční normu, v níž je schopen reagovat na změny v prostředí. Podíl dědičnosti a vlivu prostředí na vznik určité psychické vlastnosti bývá různý. Míra dědičnosti se určuje jen obtížně, protože spolupůsobení jiných faktorů je nepopíratelné.

Prostředí však ovlivňuje psychický vývoj jedince individuálně a působí na jeho dispozice. Pro rozvoj psychických vlastností mají největší význam sociokulturní vlivy. Jde o soubor podnětů, které přináší sociální interakce. ( Vágnerová 2000, s. 19 )

Uvažujeme-li navíc o kultuře, je nutno uvažovat v kategoriích extrasomatických a negenetických, nerodíme se s kulturou, rodíme se do určité kultury, kterou si osvojujeme procesem enkulturace ( socializace ). Myně je tedy předpokládáno, že nositel určitých genů, projevujících se zejména v souboru antropologických znaků, je zároveň nositelem určité kultury. Na tomto základě je jim pak např. připisována i etnicita. Konformita ke kulturním vzorcům se získává výchovou nikoli narozením.[11] *Je nutné striktně odlišit neexistující biologické kategorie jako jsou rasa, plemeno, antropologický typ a kulturu. Neexistuje žádná fixní vazba mezi biologicky specifickými typy lidských skupin a specifickou kulturou.* ( Jakoubek in Budil, Blažek, Sládek 2005, s. 68 )

#### Prostředí

Přestože lze vysledovat průřezově podobnosti mezi jednotlivými sociálně vyloučenými lokalitami v ČR, zaměříme se v této části pouze na jednu z nich, ve které longitudiálně probíhají naše šetření a k níž má naše pracoviště nejužší praktickou vazbu.

#### Poznámky k metodologii získání dat pro následující text

Studenti Univerzity J.E. Purkyně jsou dlouhodobě aktivní v přímé práci s dětskou populací v sociálně vyloučených lokalitách, podílejí se na volnočasových aktivitách i na doučování a mentorství ( tutorství ) přímo v rodinách ohrožených sociálním vyloučením . S dětmi z lokalit mají osobní vztah, mnohdy mohou sledovat jejich osobnostní a sociální vývoj i po několik let. Většina závěrů v následující studii vznikla na základě dvou na sobě nezávislých kvalitativních šetření, založených na strukturovaném interview s otevřenými otázkami, která provedli Petr Šimák ( Šimák 2005 ) a Jiří Blabolil (Blabolil 2006) v rámci svých diplomových úkolů, oba po několik semestrů pracovali s dětmi v nízkoprahovém klubu v lokalitě. Měli důvěru dětí i písemný souhlas rodičů dětí. Vzorek dětí byl v kategorii 12-16 let na kvalitativní výzkum velmi uspokojivý, ze zhruba 30 dětí-pubescentů žijících v lokalitě bylo dotazováno 21 osob, z toho 9 dívek a 12 chlapců. Validita získaných dat je tedy poměrně vysoká. Rozhovory s touto věkovou skupinou se uskutečnily v nízkoprahovém centru, způsobem jeden na jednoho ovšem za přítomnosti dospělého pracovníka-asistenta z lokality, který má u dětí přirozenou autoritu a byl připraven pomoci překládat do romštiny, pokud by nebylo informantům jasné, co je otázkou míněno. 90% respondentů z této kategorie chodilo do Základní školy praktické. Jelikož děti z lokality nejsou patrně zařazovány do tohoto typu školy na základě mentální retardace, nepovažují tento fakt za zásadně ovlivňující rozhovory. Rozhovory s dětmi mladšího věku se uskutečnily též v oddělené místnosti nízkoprahového klubu formou jeden na jednoho za přítomnosti tehdejší vedoucí volnočasových aktivit z řad majority, které děti též důvěřovaly a měly k ní blízký vztah. Informantů ve věkové skupině 8-12 let bylo 16. 7 dívek, 9 chlapců, sourozenecká dvojice byla pouze jedna a jejich odpovědi se



navzájem nepříliš odlišovaly. 12,5 % respondentů navštěvovalo Základní školu, 87,5% Základní školu praktickou.

Všichni informanti v obou kategoriích se rozhovoru účastnili dobrovolně, rozhovory byly nahrávány a následně přepsány. Kritériem pro výběr informantů byl věk a navštěvování nízkoprahového centra v lokalitě.

Jako další zdroje posloužily terénní deníky a diplomové práce studentů-tutorů a přímá observace v lokalitě. Všechny tištěné zdroje jsou uvedeny v plném znění v přehledu použité literatury.

### Milieu lokality [12]

Jedná se o městskou čtvrť, která je rozdělená silnicí na dvě části: horší a lepší.

Lokalita se nachází na periférii obce s rozšířenou působností (celkový počet obyvatel obce je 93 859). Míra prostorového vyloučení lokality je jednoznačně vysoká, lokalita je z jedné strany omezena železniční tratí, ze strany druhé řekou. Sociálně nevyločení žijí cca 300 metrů od lokality. Občanská vybavenost je v dosahu cca 15 – 20 minut chůze. V lokalitě se nachází služebna městské policie, je zde instalován kamerový systém. Domy jako takové jsou v celkem solidním stavu, nicméně v bytech se vyskytují plísňe. Chybějí okapy. U některých bytů jsou poničené dveře. Prázdné byty jsou vypáčeny a zdevastovány. Na prostranstvích jsou odpadky. Část standardní výbavy chybí. Byty jsou bez teplé vody a bez koupelen. Součástí bytů jsou pouze umyvadla a toalety. Společné sprchy ve sklepě domů nefungují. Existuje možnost použít sprchu v sociálně integračním centru v době konzultačních hodin či po domluvě. Plyn je při neplacení odpojen. Vlastníky domů jsou v některých případech jejich obyvatelé, největší objekty vlastní obec, jiné budovy jsou v majetku soukromé osoby či firmy. Necelá čtvrtina domů je v osobním vlastnictví Romů. Počet romských obyvatel lokality je přibližně 200. Děti do 15 let tvoří cca 45 % obyvatel, věková kategorie od 16 do 60 je zastoupena cca 55 %, senioři nad 60 let jsou v lokalitě zastoupeni několika jedinci.[13] Většina obyvatel lokality má nejvýše základní vzdělání. Střední školu bez maturity mají pouze jednotlivci. Vyšší vzdělání s maturitou nemá nikdo.

Celková míra nezaměstnanosti v obci jako takové je 13,10 %, míra nezaměstnanosti romských obyvatel v lokalitě se odhaduje na 99%. Většina obyvatel je závislá na sociálních dávkách. Několik osob příležitostně pracuje (na brigádách, na VPP). Mnozí příležitostně pracují „načerno“. Jedná se především o stavební a výkopové práce. Někteří si přivydělávají sběrem železného šrotu.

V minulých letech byla v lokalitě významně provozována lichva. V současné době po několika zásazích proti lichvářům nemáme indície o jejím provozování přímo v lokalitě. Je zde možné pozorovat prodej drog. Ojedinele se zde vyskytuje prostituce a krádeže, gamblerství, častější je alkoholismus nebo alespoň časté požívání alkoholu. Významně zastoupena je zde narkomanie v různých věkových skupinách. Užívání toluenu je poměrně běžné i mezi velmi mladými lidmi, z minulých let je doložen i případ chlapce, který si ve 13 letech nitrožilně aplikoval heroin a případ 12-leté prostitutky prodávané vlastní matkou.

Míra zařazování dětí z lokality do základní školy praktické je vysoká, 90 – 100 %. V blízkosti lokality jsou tři základní školy.

Základní škola A : nemáme údaje o celkovém počtu žáků, škola pracuje na základě vzdělávacího programu základní škola, má přípravný ročník, ale děti z lokality do něj nepřijímá.

Základní škola B: celkový počet žáků je 340, podíl romských dětí je odhadem cca 31-40%, postupně se zvyšuje. Přípravku nemá. Provozují pouze placené volnočasové aktivity.

Základní škola C :

Vzdělávací program: základní škola praktická, pomocná škola. Celkový počet žáků je 217. Romové odhadem ve škole tvoří 61-70%, do této školy chodí téměř všechny děti z lokality. Škola má přípravný ročník, kapacita je zcela naplněna. Organizují volnočasové aktivity (7 zájmových kroužků). Přímou v lokalitě se nachází nízkoprahový klub nabízející dětem volnočasové a edukativní aktivity. K dětské populaci směřuje i program Podpora vzdělávání, který je založen na přímém mentorství v rodinách. Mentory jsou zejména studenti univerzity.

Byty v jedné části lokality jsou určeny pro neplatiče nájemného, jsou ovšem přidělovány i rodinám, které nemají dluhy na nájemném. Romové sem byli sestěhováváni už od 80. let, v 90. letech sem začali být stěhováni neplatiči

Reflexe přímého okolí bydliště dětmi - informanty : u dětí vyvolává strach, v kategorii 12 -16 let vypovídají, že obavy v nich vyvolávají krysy, které v lokalitě běžně pobíhají, dále mají obavy z narkomanů. Umístění lokality v nich vyvolává obavy ze srážky s autem. Prostředí lokality je u dětí reflektováno různě, od automatického přijímání až po přání bydlet jinde. Zároveň děti vyjadřují přání, aby bylo v lokalitě více klidu, aby je například rodiče, příbuzní či sousedé nebudili v noci křikem a hlukem.

### Sociální situace

Většina rodin žije v 1 – 2 pokojových bytech. Počet členů rodiny žijící v jednom bytě je průměrně 7 osob. Byty mají pouze umyvadlo se studenou vodou a záchod. Děti zřejmě pod vlivem školního učení uvádějí, že byt má *tolik a tolik pokojů a tu...* nemohou si vzpomenout jak se koupelna řekne. Ve smyslu majoritního chápání vybavení standardní koupelny se ale o koupelnu nejedná.

S rodinou našich informantů žije většinou otec a matka, přibližně 5 dětí různého věku ( jeden až dvě dospělé potomci ), někdy teta či strýc apod. Pokud je dětem položena přímá otázka, kolik pokojů by měl mít jejich byt, vyjadřují přání, aby měl od 3 do 15 pokojů, pro každého člena rodiny jeden. O oddělení členů rodin mimo byt neuvažují.

Na základě výčtu rodinných příslušníků deklarovaných informanty a získaných přímou observací v lokalitě lze uvažovat zejména o tzv. rozšířených rodinách. Rozšířená rodina je významným sociálním fenoménem, díky kterému je možné[14] usuzovat na kulturní rozdíl mezi obyvateli sociálně vyloučených lokalit a majoritou ( nukleární rodina ).

Jako 1. významného dospělého, kterého mají rády - ať již přímo nebo nepřímo - uvádějí děti matku, na druhém místě je nejčastěji otec. Jeden z dětských informantů uvádí matku a otce na prvních místech, přestože žije s babičkou a dvěma strýci. Nejoblíbenější provozované činnosti v rodině jsou dle dětí sledování televize, videa, DVD. Rodiče dětí chodili vesměs do zvláštní

školy. Pokud někdo chodí do práce jsou to vesměs otcové, zaměstnaní *na černo* jako zedníci, kopáči.

Děti mají zkušenost s narkomany, ať již přímo v rodině nebo v okolí, dále s alkoholem v rodině ( od jednotlivců až po celé rodiny ) a vězněním někoho z rodiny.

Sociální situace, závislost na rodině a chování jednotlivých členů rodiny vyvolává v dětech i obavy do budoucna, v kategorii starších dětí uvádějí strach ze smrti někoho z rodiny nebo vážný úraz někoho z nich ( uvádějí obavy ze smrti rodičů např. na základě toho, že rodiče kouří ) obavy z umístění do dětského domova či ústavu, obavy z nemožnosti sehnat bydlení až budou dospělí. V dětském věku je emocionalita spojená s nejbližší rodinou a závislost na ní nevyhnutelná a pochopitelná. Obecně ovšem panuje jakýsi mýtus o silné a nepřekonané soudržnosti rozšířených rodin. Budilová, Jakoubek a Smolík však došli k zajímavým výsledkům při svém výzkumu ve slovenských osadách ( jejichž kulturní relikty se objevují i ve vazbách a strategiích obyvatel lokality ), kdy jednotlivci nevykazují vyšší vazbu na rodinu ve smyslu emocí, ale vazbu utilitární, tendenčně ochrannou. Autoři výzkumu doslova uvádějí : *Emotivní projevy v různých tragických situacích tak dostávají jiný kontext, například větší strach ze znejistění celého systému poskytujícího bezpečí. Tím dostává trhlinu například romantický ideál romské solidarity. Romové v našem vzorku se stmelí pod tlakem stejně jako jakákoli akceschopná majoritní skupina. Pomine-li však tlak, nastávají odstředivé tendence ve skupině, a to ne na úroveň frakcí ale na úroveň jedincova vystoupaného „Já“.* Děti ze slovenské romské osady (zde Chminianske Jakobovany) vykazují také například vysoce přeidealizované „Já“, přeidealizovaný „Self koncept“. Respektive „Já“ je jediným významným ideálem ve smyslu orientace do dlouhodobé budoucnosti. Silně egocentrický je ale jedinec i směrem k rodině. Ta se stmelí v duchu našich majoritních představ pouze pod vnějším tlakem. Jedinec tak nevykazuje vyšší emotivní vazbu na rodinu, ale pouze vazbu utilitární, tendenčně ochrannou. (Budilová, Jakoubek, Smolík 2006, s.8 )

Co se týká materiálního zázemí, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí lokality nemají oproti ostatním dětem žádný osobní prostor k učení, pokud je v domácnosti stůl, slouží všem, zejména v kuchyni, kde se shromažďuje většina členů rodiny. Je dobře známým faktem, že v domácnostech obyvatel lokalit nejsou knihy a pomůcky ani hračky, které by dětem sloužily jako opora v učení nebo je k němu motivovaly. Na druhou stranu nelze vykládat tento nedostatek chybějícími financemi, jak by se mohlo zdát, z terénních deníků studentů- tutorů, z jejich pozorování v rodinách a z výpovědí některých učitelů vyplývá, že rodiče rádi dětem koupí veškeré pomůcky i poměrně drahé hračky, které jsou potřeba (je to prestižní záležitost – koupí to nejlepší i kdyby neměli druhý den na chleba), ale děti se nedokáží o své věci starat tak, aby jim vydržely. Vymění je, ztratí nebo rozbijí. Tato situace je patrně zapříčiněna velkým počtem dětí v takových rodinách, kdy všechny věci jsou dostupné i ostatním a nikdo nenese zodpovědnost za jejich zničení. Důležitou složkou dětské identity je vlastnictví, což se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu. Děti mají zcela jiný vztah k předmětům, které jsou výhradně jejich majetkem než k objektům, které patří všem. Vágnerová uvádí, že např. děti z dětského domova mají tendenci shromažďovat různé věci zcela nesmyslně a schovávat je, aby jim je nikdo nevzal, přestože tyto předměty jim byly denně k dispozici. ( Vágnerová 2001, s.117 ). Ve vztahu k dětem z lokalit lze tuto tezi aplikovat tak, že nemohou-li děti být výhradními vlastníky předmětů jsou k nim lhostejné a nepřebírají za ně žádnou zodpovědnost.[15] Tato skutečnost se přenáší do širšího okolí, kdy o společné prostory a prostranství dostupné všem osobám z lokality nikdo nechce pečovat ani se jimi jakkoli zabývat. Vnitřní prostory bytů jsou často v silném kontrastu k vnějšímu okolí, jsou uklizené a čisté. Výsledek ve vztahu k vnějšímu prostředí je tedy zřejmě v přímé souvislosti s kolektivní správou, kdy společné vlastnictví vyvolává spíše lhostejnost, než-li společnou zodpovědnost.

Budilová, Jakoubek, Smolík prokazují vysoce zastoupené postoje, *kdy je oproti majoritní společnosti u zkoumaného vzorku vystoupána participace, ale silně propadlá kooperace. Tedy obrazně řečeno: všichni se shodnou, že je potřeba „společně“ vykopat studnu, ale nikdo už to „neudělá“.* (Budilová, Jakoubek, Smolík 2006, s.9 )

#### Jazyková situace

Dá se říci, že děti v naší zájmové lokalitě nepoužívají v podstatě žádný normativní jazyk, lze vysledovat směs češtiny, romštiny a slovenštiny, ovlivněné lokálním míšením. Dá se hovořit o romském etnolektu češtiny, kdy je přenášena gramatická struktura romštiny do češtiny ( silné kalkování ).

Např. ze 16 dětí z lokality ve věku 9-12 let uvedlo při strukturovaných rozhovorech pouze jedno, že doma mluví výlučně česky. Ostatní děti uvádějí domácí preference romštiny ( dle jejich vyjádření *cigánštiny* ) nebo směs jazyků. Na veřejnosti ( škola, obchod ) uvádějí užívání romštiny, venku v lokalitě a ve styku s kamarády uvádějí smíšené užívání obou jazyků.

Problémy s češtinou mají děti ve všech jazykových rovinách – od fonetiky až po stylistickou oblast, omezená slovní zásoba.

U dětí je možné pozorovat např. užívání „já se bojím od krys“, „nosim bratra do školy“, „musím jít venku“, „nemám kam bydlet“, „můžeme jít s váma u Vítka“ apod.)

Děti přicházejí z tohoto prostředí do školy s obsahy poznání vytvořenými v jeho rámci, jejich dosavadní poznání - jak bylo již uvedeno - dále souvisí s aktivitami, které v prostředí uskutečňují a se způsobem myšlení, které je jednoznačně v přímé souvislosti s jazykem osvojeným v průběhu dosavadního vývoje.

Sociogeneze znamená významnou souvislost používaného jazyka a myšlení. Tyto dvě položky je nutno chápat jako konstrukty vzájemně závislé a společně determinované sociálními, ekonomickými a historickými vlivy. V tomto smyslu je nutno výklad řečové činnosti vztahovat nejen k jejímu obsahu, ale také k příčinám, jež ji vyvolávají, a k funkcím, které plní.

Vygotský ve svém článku *Problém kulturního vývoje dítěte* již v roce 1929 uvedl : „*Dětská primitivita, tj. opoždění kulturního vývoje, je primárně poplatná faktu, že pro některé vnější či vnitřní příčiny neovládlo dítě kulturní obsahy chování, zejména jazyk.*

*Avšak, primitivní dítě je zdravé dítě. Za určitých podmínek primitivní dítě prochází normálním kulturním vývojem, dosahuje intelektové úrovně kulturního člověka. To odlišuje primitivitu od slabomyslnosti.*

*Ale dokonce i v této smíšené formě, primitivita a slabomyslnost poukazují na dva fenomény esenciálně odlišné v druhu, jejich původ je totálně odlišný. Na jedné straně je retardace organického nebo přirozeného vývoje, která začíná v defektu mozku. Na straně druhé je retardace v kulturním vývoji chování, zapříčiněná nedostatečným ovládnutím metod kulturního logického myšlení.“* ( Vygotský 1929 )

Pojmeme-li Vygotského výklad v perspektivě kulturního relativismu, tedy vyhneme-li se axiologickému poměrování kultur na základě idey evoluce kultur po linii ( čímž vyloučíme Vygotským užívané kategorie primitivity, nedostatečnosti, či „nezralosti“ kulturního vývoje

určité skupiny a jednotlivců ) [16], pak jednoznačně dostáváme údajnou „mentální“ i „kulturní retardaci“ dítěte ze specifického socio-kulturního prostředí do roviny relativní insuficience vzhledem k poměru s majoritou.

Vygotský odůvodnil ve své stati tuto insuficienci jazykovým handicapem, kdy *„na vině retardace ve vývoji logického uvažování a formace konceptů je ( zde ) fakt, že děti nezvládly úspěšně jazyk, základní zbraň logického uvažování a formace konceptů...naše mnohá pozorování dokazují, že nahrazení jednoho nedokonalého jazyka jiným, srovnatelně nedokonalým jazykem, vždy před-determinuje psychický vývoj. Substitute jedné formy uvažování jinou, snižuje zejména psychickou aktivitu, v každém případě, kdykoli v pozdější době, je oslabená.“* ( Vygotský 1929 )

Vygotský uvažuje jedince jakožto bytost myslící již v hotových kognitivních kategoriích, které mu poskytuje kultura, zdůrazňuje, že poznání je sociálně zprostředkované. V tom se liší od Piageta, který považoval kognitivní struktury za nutně vyvinuté během zrání dítěte a na základě jeho individuálních interakcí se světem. Vygotský nepochyboval o důležitosti sociálních interakcí a jazyka jako hlavních vlivů na vývoj chápání u dětí. ( srov. Nezvalová 2006 )

Nervový motorický systém člověka je biologicky jazykově preadaptován a poskytuje nezbytnou mentální výbavu pro komunikaci, jazyk je ovšem ústředním prvkem kultury a výsadním médiem, jímž jsou *formovány a sdělovány významy a zároveň primárním nástrojem, jehož prostřednictvím utváříme vědění o sobě a sociálním světě. Jazyk ustavuje síť, s jejíž pomocí třídíme svět a vtiskujeme mu význam ( reprodukce kultury ). Význam je produktem nerozlišitelnosti znaků a sociálních praktik. Metafora primárního nástroje postihuje fakt, že při použití jazyka také něco děláme či konáme. Schopnost užití tohoto nástroje získáváme cestou enkulturace a přivýkání sociálním praktikám a jejich legitimizacím* ( Barker 2006, s. 82-83 ).

Lidský jedinec je v tomto směru na jedné straně samostatnou bytostí, která má vlastní životní zkušenost, osobitou poznatkovou strukturu a vlastní představu o světě a procesy učení jsou na tomto základě jedinečné a originální. Zároveň je však jedinec bytostí sociální a jeho poznávací procesy jsou sociálními akty, které se dějí v interakci s prostředím a v komunikaci s „druhými“, kteří jej každodenně obklopují. Poznání je založeno na konstruktivním principu, ale zároveň je vytvářeno v sociálním kontextu, jímž je poznání determinováno. [17] Jedinec tak nabývá nového poznání, schopností a postojů ke světu v rámci určitého společenství, ve skupině. Dítětem používaný jazyk není primárně ovlivněn jeho inteligencí, ale zejména prostředím v němž dítě strávilo první roky života. Podle Basila Bernsteina (Class, Codes and Culture 1971 ) *má největší vliv na úspěch ve škole právě osvojený styl jazyka.* ( Holubec in Pelcová 2007, s.173 )

Děti ze sociálně vyloučených lokalit si osvojují primárně jazyk používaný v tomto prostředí. *Za rozhodující determinantu rozvoje jazykového kódu užívaného těmito dětmi lze považovat typ sociálních vztahů, které děti realizují ve svém okolí.* ( Faltýn 2005, s. 84 ) Těsné vztahy v uzavřených lokalitách podle Bernsteina vedou k užívání tzv. omezených kódů.

Komunikace pak spočívá na nevyslovených předpokladech, jejichž znalost je považována za samozřejmou. Tento typ komunikace se úzce pojí s konkrétním kulturním prostředím rodiny, a lokality, kde jsou hodnoty a normy považovány za samozřejmé a není nutno je verbalizovat.

Tyto omezené kódy jsou daleko vhodnější pro sdělování praktických zkušeností než k probírání abstraktních pojmů, procesů či vztahů. Jsou proto charakteristické právě pro děti vyrůstající v rodinách s nižšími příjmy a pro vrstevníky, s nimiž se stýkají.

Moderní střední vrstva komunikuje podle Bernsteina v prostředí méně osobních, méně stálých a proměnlivých sociálních vztahů, a to vede k užívání rozvinutého jazykového kódu.

Bernstein ( srov. Faltýn 2005, s. 85 ) definuje omezený kód v těchto parametrech:

menší slovní zásoba, jednodušší syntax tendence k orálnímu vyjadřování a k prezentačním kódům neverbální komunikace; omezený kód redukuje, sdělení v tomto kódu jsou vysoce výroková; omezený kód je více než kód rozvinutý orientován na sociální vztahy; omezený kód posiluje sociální vztahy a vyjadřuje podobnosti mezi mluvčím a příjemcem/ příjemci sdělení, a zároveň tak omezuje vyjádření individuálních rozdílů; omezený kód zprostředkovává vyjádření skupinové příslušnosti a členství – které mluvčí a příjemce sdílejí; Omezený kód je determinován skupinovými zájmy a zkušenostmi, závisí na lokální kulturní identitě, která redukuje potřebu mluvčích verbalizovat individuální zkušenost; Omezené kódy jsou podepřeny interakcí prostřednictvím neverbálních kódů a právě prostřednictvím neverbálních kódů se v omezeném kódu projevují individuální difference omezené kódy vyjadřují vazbu na konkrétní místo a konkrétní čas; rozvinuté kódy jsou naopak připraveny zachytit abstrakci a obecniny omezené kódy jsou determinovány kulturní zkušeností konkrétní komunity, zatímco rozšířené kódy formálním vzděláním

Děti i dospělí v námi sledované lokalitě jednoznačně spadají svým projevem do definovaného omezeného kódu. Vykazují i charakteristickou vitalitu řeči, kladou důraz na expresi, záleží spíše na tom, jak je sdělení řečeno, než co obsahuje;

Pro omezený kód je podle Bernsteina typické vyjadřování většiny individuálních, specifických vlastností prostřednictvím neverbální komunikace a u námi sledovaných dětí organizace sdělovaných idejí nevyplyvá z logické či syntaktické konstrukce jednotlivých sekvencí projevu, ale z asociací; obsah sdělení je více deskriptivní, konkrétní, narativní, současně je minimálně analytický či abstraktní, což podle Bernsteinovy teorie též znakem omezeného kódu :

*T. : Jaký předmět máš rád :*

*14 let, chlapec : Mám rád přírodovědu, protože se naroděj nejdřív vajíčka, pak z toho budou malinký. Potom se vocas rozpadne a jsou z toho žabky.*

*T. : Za co bys děti chválil ty ?*

*14 let, chlapec: Kdyby dobře cvičili. Taky aby nebyli v pubertě, když chce chodit na fotbal, tak nechlastej a nech ženský.*

*14 let, chlapec: Na tu fyziku bych je chválil, ty elektrický – napětí. Musí umět s tím dělat.*

*Koho a proč ho máš rád ?*

*14 let, dívka... Jedna holka, co se mnou furt mluví. A jako furt mě říká, jestli nechci svačinu a já říkám, že chci svačinu. Jako že furt se mnou mluví a furt mě říká – kam deš.*

Ze zaznamenaných odpovědí na různé otázky je více než patrné, že děti jsou i ve vyšším věku velmi závislé na vázání výroků na konkrétní jevy a události, které věcem dávají význam. Míra abstrakce v odpovědích je nízká a stejně jako úroveň verbálních kompetencí, děti velmi špatně vyjadřují své úvahy a v mnoha odpovědích používají odposlouchané výroky, aniž by byly schopny je zobecnit a transformovat.

Osoby s restriktivními kódy se obtížně vyrovnávají s neemociálním a abstraktním jazykem např. výuka ve škole a obecné principy školní disciplíny. Mnoho z toho, co učitelé říkají, je nesrozumitelné. Relativní zaostalost dětí z nižší sociální třídy se tak na dítě přenáší skrze implikace lingvistického procesu. Při všech našich rozhovorech s dětmi přímo v lokalitě, docházelo k neporozumění mezi tazatelem a dotazovaným. Přestože vždy byl tazatel dětem dlouhodobě známý a kontakt mezi ním a dítětem byl založen na důvěře, bylo nutné mnohé dotazy opakovat, znovu vyložit, doslova přeložit do jazyka a způsobu myšlení dítěte, nežřídka za pomoci dalšího dospělého z lokality. Je zcela oprávněné se domnívat, že při skupinové formální výuce dochází k obrovskému množství nedorozumění a neporozumění smyslu mezi dítětem a učitelem případně i mezi učitelem a rodiči dětí.

Např. v kategorii 12-16 let byly dětem velmi nesrozumitelné dotazy typu *Co bys musel udělat, abys byl obdivován kamarády? Jaké je tvoje největší přání?*

V případě obdivu bylo s asistentem z lokality „vykomunikováno“, že místní neznají a nepoužívají výraz obdivovat, místní *neobdivuje*, místní *má rád*, *líbí se mu*. Zároveň podmiňovací způsob a abstraktní obsah dotazu se naprosto minul účinkem.

V případě druhé otázky děti nechápaly, jaký je rozdíl mezi touto otázkou a otázkou, co bys chtěl dostat. Vždy se snažily jakýmkoli způsobem vztáhnout dotaz k potřebám materiální povahy.

Mladší děti nerozumí dotazům typu, kdo se ti doma věnuje, jakým jazykem mluvíte doma a jakým na veřejnosti. Ve věku 9 – 12 let může být určitý typ abstrakce obtížný, ale je nutné si uvědomit, že pedagogové ve škole tyto výrazy běžně používají. Jestliže jim děti nerozumí, pak je pravděpodobné, že dochází k celé řadě dalších nedorozumění. Děti v této věkové kategorii navíc často nerozuměly ani slovům jako například *vyrábět*, *opravovat*, *rodiče*. Slova prarodiče a rodiče jim splývají. Vyrábět zaměňují za obecné dělat, což by mohlo odkazovat k vazbě na slovenštinu „robit“ (viz Blabolil 2006). Děti obtížně rozumí jednoduchým větám odkazujícím k sociálním vztahům v rodině i v širší společnosti, dá se předpokládat, že instruktážní jazyk učitele a jazyk běžně používaných učebnic je pro ně obsahově nesrozumitelný.

I v projevech dětí v češtině jsou některá slova nahrazována romskými (např. *bajusy*, *čorky*), nejen konkrétní, ale obecná vazba používaného českého jazyka na romštinu zřejmě kód dále omezuje, neboť romština sama nemá nadřazené pojmy, jazyk je vysoce konkrétní a výrokový bez výrazné abstrakce.

Kód, který si dítě přináší do školy nejen omezuje jeho myšlení, ale symbolizuje i jeho sociální identitu. Spojuje ho s jeho příbuznými a jeho lokálními sociálními vztahy. Kód dítě postupně orientuje na vzorec vztahů, který pro dítě vytváří jeho psychologickou realitu a tato realita je upevňována, kdykoli dítě mluví. Škola je pak tedy jakýmsi utvřovatelem jeho statusu, utvřovatelem sociální nerovnosti.

Omezený jazykový kód v lokalitě plní svou funkci, pro rozvíjení kódu nejsou v lokalitě podmínky ani důvody. Omezený kód limituje i míru abstrakce myšlení. Individuální jednání a myšlení, které je spjato s rozvinutým více abstraktním kódem je víceméně nežádoucí.

Tento kód je nástrojem příkazů a zákazů, rozhodnutí platných bez jakékoli diskuse nebo emocionálních citoslovných výlevů apod. Kód není katalyzátorem problému, otázky a úkolu, který je lákavé formulovat, nově osvětlit, řešit, argumentovat, diskutovat. ( Helus 2004, s. 100 )

Jazykový kód se nemůže rozvinout, protože rodiče nepodporují svým zájmem a pozorností řečové projevy dítěte, nejsou schopni mu naslouchat a reagovat na to, co říká způsobem, z něhož vyrozumívá, že vzbudilo zájem. Zároveň rodiče dítěti nedemonstrují rozvinutý řečový styk tím, jak hovoří mezi sebou ( srov. Helus 2004, s.100 )

*Jazykový kód je dalekosáhle upevněn ve struktuře osobnosti již záhy-na konci předškolního věku- a má tendenci přetrvávat i nadále. Děti, u kterých došlo ke vzniku kódu omezeného, jsou ve srovnání s dětmi rozvinutého jazykového kódu již od prvního ročníku školy ve značné nevýhodě. Jejich učební výkonnost i celkový intelektový rozvoj vážnou. Zejména vyšší formy studia jsou pro ně neúměrně zátěžové, a to i při jinak stejné inteligenci.*

*Žák s omezeným jazykovým kódem totiž: Postrádá nutné návyky a dovednosti operování s abstraktními pojmy tvořící organickou součást rozvinutého osvojení jazyka a ulpívá na elementárních formách užívání jazyka, spjatých jen s bezprostředními prožitky a dojmy, které jsou vyjadřovány banálními, stereotypními obraty. To vytváří bariéry v přístupu k vyššímu vzdělání.*

*Neobratně, toporně a nepřesně komunikuje s učitelem, jemuž je vlastní rozvinutý jazykový kód samozřejmostí, a který má tudíž sklon vysvětlovat si žákův omezený kód jako výraz jeho nízké inteligence. Mnohdy bývají žákovy projevy v omezeném kódu dokonce chápány jako projev jeho špatného chování, neomalenosti, nepřipravenosti na výuku apod. To vede k reakcím, jež pozici žáka dále zhoršují.*

*Hůře reaguje při zkoušení, které je ve většině případů kromě ověřování znalostí i mimoděčnou kontrolou úrovně jazykového projevu, spojovaného s tím, jak se má projevoval dobrý žák.*

(Helus 2004, s.101 )

Děti ze sociálně vyloučené lokality jsou tak v poměru k majoritě též jazykově deprivované a hendikepované.

Na základě výše uvedeného se u dětí dále upevňují připisované atributy nedostačivosti, problémovosti, neschopnosti a nedostatečné vůle ke změně. Protože se tento problém generačně opakuje, jsou pravděpodobně pedagogové předem na tento stav adaptováni jako na fakt, jež nelze změnit a nevyvíjejí aktivitu k rozvoji jazykových a tím i mentálních schopností u jednotlivých dětí. Negativní atributy jsou vnímány jako jakési etnické ( vrozené ) specifikum.

#### Kulturní zvláštnosti

V lokalitě lze pozorovat reliktury kultury romských osad : víra v revenanty - *mule* - a strach z nich, kulturní rituály ( červená nitka uvazovaná na ruku novorozence – děti si ale myslí, že ji miminko dostává v porodnici ), neohřívání jídla apod. Udržované příbuzenské sítě, které zůstávají důležitou strukturou současné subkultury, slouží jako záchranná síť, tedy jako adaptace, v celé řadě situací.

Informanti z řad dětí na otázku týkající se kulturní či etnické sebeidentifikace většinou odpovídají, že se cítí být Cigánem, označení Rom přímo nepoužilo žádné, nicméně v kontaktu bez otázek lze zaznamenat i užívání vlastního označení Romák.



Konkrétní podoba residuí kultury osad (u Romů, jejichž předkové z osad přišli) závisí v lokalitě na mnoha okolnostech, třeba na tom, odkud ze Slovenska rodina pochází, jaký byl její osud při migraci a poté na území dnešní České republiky atd. Mezi jednotlivými rodinami (a vzhledem k silným tlakům na akulturaci i mezi jednotlivci) existuje silná variabilita, co do podoby, intenzity a významu těchto residuí v rámci konkrétní „verze“ subkultury.

Například *degeštví* (rituální nečistota) je některými Romy vnímáno tak, jak se s ním setkáme v prostředí osad, u jiných je smíšeno s významy, které souvisejí více s adaptací na prostředí českého města – za *degeše* může být někdo považován, protože užívá drogy, překračuje normy sousedských vztahů nebo nakládá nepříjemně s odpadky. ( Moravec 2005 )

### Sociální prostředí – výchova k úspěchu v tomto prostředí

Sociální prostředím zde míním integrovaný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy , společnými aktivitami a produkty těchto vztahů jak materiální tak i duchovní povahy.

### Mikrosociální prostředí – malé skupiny

Dle šetření je přes 70 % dětí vychováváno kompletní rodinou ( matka i otec ), cca 20 % je vychováváno pouze jedním rodičem a cca 5-10% má ve výchově zastoupeny cizí osoby. Podle informací od terénních sociálních pracovníků v lokalitě jde cca z 50 % o svazky formální a zhruba v 50 % o svazky neformální.

V rodinách se nejvíce oceňuje plnění povinností – domácí práce, uklízení, vaření, starání se o sourozence. Tyto aktivity jsou jednoznačně nejsilnějším kritériem úspěšnosti v rodině. Oceňování těchto aktivit uvádějí respondenti obou sledovaných kategorií. Děti ve věku od 12-16 let považují tyto návyky za důležité a nutné pro další život a jejich osvojení schvalují.

Na druhém místě je v rodině oceňováno chování, poslušnost vůči rodičům. Na třetím výsledky ve škole, k těm se ovšem vyjadřují především starší děti, a to poměrně stroze a bez emocí. Na školní výsledky jako důvod pochvaly v rodině si respondenti vzpomenou, ale jaksi dodatkově. Pouze jedno dítě mladšího věku uvedlo pochvalu za učení a známky zcela dominantně.

Co se týče preferovaného chování, pak jde především o nenadávání, především mezi sebou. Vysoce normální je např. akceptace kouření, z věkové skupiny 12-16 je z 21 respondentů 71% kuřáků, dětem ( i v mladší věkové kategorii ) se líbí, když dospělí kouří a chtěli by je následovat. Pouze jedinci se vyjádřili v opačném smyslu. Ti ovšem vyjadřují strach z možného úmrtí rodičů, kteří kouří, děti uvádějí nezdravost kouření a např. starší děti by si přály, aby mladší děti nekouřily, což je ovšem běžným jevem v lokalitě.

Vzory chování děti hledají pouze v rodině nebo blízkém okolí, matka, otec, děda, babička, kamarádi a jeden pracovník volnočasového centra, který trvale žije v lokalitě, je dětmi identifikován jako Rom/Cigán a sám se tak identifikuje též (označuje se výrazem *Romák* ). Důvodem oblíbenosti zmiňovaných osob je, že je něčemu naučí nebo jim rozumí.

Pokud by mělo platit, že v romské rodině se dětem nejvíce věnuje matka ( cca do věku kdy dítě kojí ) a po té se na výchově podílí ostatní sourozenci, zejména nejstarší dcera a nejstarší syn, pak tuto teorii ve vyloučené lokalitě dětské informanti přímo nepotvrzují. Je ovšem pravdou, že informantům nebyla otázka dostatečně srozumitelná. Pojem věnovat se nechápali a i po zdoluhavém vysvětlování obsahu: např. jedna z informantek uvedla, že se jí v rodině nejvíce věnuje miminko ( *hrajeme si* ). Většina zpovídaných na prvním místě uvedla, že se jim nejvíce věnuje matka nebo otec, pokud prioritně uvedli bratra či sestru, nejednalo se o

nejstaršího sourozence, spíše o věkově bližší sourozence. Jeden z dotazovaných uvedl, že se mu nevěnuje vůbec nikdo, jiný uvedl, že se mu věnují rodiče a vysvětlil, že věnovat se znamená dát peníze. V souvislosti s učením uvádí péči rodičů také pouze jeden informant .

Jednoznačně nejpreferovanější podmínkou úspěchu ve vrstevnických vztazích je potřeba rozdělit se. Dále byla vyslovena potřeba dobrého oblečení, okamžité pomoci a slušnosti. Přičemž slušností zde bylo míněno opět především nenadávat a neplivat. Z odpovědí bylo patrné, že pocit rovnosti ve skupině je pro tuto věkovou kategorii nesmírně důležitý. Zároveň z odpovědí vyplynula akceptace krádeží, pokud se o kradenou entitu - nebo výtěžek z ní - aktér krádeže rozdělí s ostatními. Zároveň však respondenti vyjadřují obavy z vnějšího trestu za delikt. V kategorii 12 -16 let 29 % dětí mělo již problém se zákonem, někteří jsou v podmínce za krádeže, napadení či vandalismus.

### Genderové role

Již v raném věku lze děti z lokality pozorovat jejich žádoucí genderové role, s vyšším věkem lze upřesňovat jejich obsah. Sociální pojetí ženské a mužské role je patrné i v odpovědích dětí. V rodinách pracují zejména muži, matky jsou téměř vždy v domácnosti a o práci ani neusilují. Rodiny jsou navenek patriarchální, v zajištění chodu rodiny je však dominantní matka. Matky i dívky se věnují rodině, uklízení, je jim určeno starání se o chod domácnosti a péče o děti. Starší děti, pokud se vyjadřují k tomu, v čem jsou dobré a v čem by se chtěly zlepšit, pak dívky mimo školní záležitosti uvádějí zejména, že jsou dobré v uklízení, vaření, hlídání dětí, nakupování, šití a že by se i v tom chtěly zlepšovat. Chlapci uvádějí hlavně pohybové aktivity – fotbal, break, basket, volejbal, aktivity spojené s fyzickou zdatností. Někdy je přímo vyjádřeno, že *žena má umět všecko*. Spojení role s podmiňováním v rodině je jasné, rodičovské postoje vyjádřené v pochvalách byly zmíněny výše, u dívek je takovéto chování rozhodně podporováno, pozitivní hodnocení podporuje další sociální učení se v oblasti. Dívky i chlapci se učí samozřejmě i nápodobou, matky zajišťující chod domácnosti, pracující otcové jsou jednoznačnými vzory. Stereotypy chlapecké i dívčí role jsou ovšem odlišné od současných majoritních. I když lze sledovat, že i chlapci jsou podporováni v soutěživosti, sebevědomí, síle a dominanci, dívky v submisivitě vůči mužské roli, všichni bez rozdílu pohlaví jsou však vázání zájmem rodiny jako kolektivu, o individuálním pojetí role informanti neuvažují, individualita není podporována v zájmu jednotlivce, ale rodiny ( zde ve smyslu prospěšnosti pro rozšířenou rodinu ) jako celku.

### Mezosociální prostředí

V námi dlouhodobě sledovaných lokalitách v Ústí nad Labem intenzivní interakce s obyvateli města mimo lokality neprobíhá. Pokud obyvatelé lokalit cestují, tak zejména za příbuznými žijícími ve městě.

Interaktivní styk dětí s majoritou je mimo školu ( a v jedné z lokalit místní nízkoprahové centrum) minimální. Děti se nezmiňují, že by ve volném čase opouštěly lokalitu, a to ani o prázdninách. Naopak zkušenosti tutorů v rodinách a studentů podílejících se na volnočasových aktivitách poukazují na pravý opak.[18] Pro děti je životní prostor více či méně vymezen ulicemi přiléhajícími k domům. Co považují v tomto směru za důležité, je fakt, že interakce s majoritní dětskou populací, tedy s vrstevnickou skupinou, je téměř nulová. Interakce s majoritou probíhá na úrovni styku s dospělými, zejména pedagogickým personálem škol a pracovníky nízkoprahového centra. Chybí tedy zdroj alternativní peer-zkušenosti, která by mohla usnadňovat mainstreamovou inkluzi a širší porozumění světu.

Modely chování osvojované v lokalitách díky tomu nejsou korigovány modely jinými a při případném kontaktu působí romské děti na své vrstevníky viditelně rušivě.[19] Děti na úrovni vrstevníků nemohou ověřovat sociálně únosnou transformaci agresivity jinde než-li přímo v lokalitě.

Jsou si vědomi jaké chování je žádoucí ve školním prostředí vůči pedagogům, jelikož je však pobyt ve škole přechodným, jde o přizpůsobení dočasné. V lokalitě uplatňují chování, které je v tomto společenství úspěšnější, snaží se tedy zvládat a ovládat své jednání zejména v ohledu k vnitřní specifické socio-kulturní struktuře. Učí se tedy sociálním a kulturním modelům jednání typickým pro toto vyloučené společenství. To v sobě zahrnuje i specifický vztah ke školnímu vzdělávání a procesům učení.

Není možné přehlížet aspekt systémového pojetí sociálně-kulturního *vnímání* formace výchovy. „Zde nám také jde o přijetí tvrzení, že sebehodnocení dětí i rodičů na rozvržení úspěchu i neúspěchu, tedy toho jak se jedinci a rodiny mezi sebou vnímají, bude podobný v prostředí majority i minority.“ (Budilová, Jakoubek, Smolík 2006, s.7 ) Jiná situace bude přirozeně ve vztahu a vnímání sebe v poměru směrem ven - tedy u sociálně vyloučených - vzhledem k majoritě. Zde lze mimo jiné vyvozovat, že rodina z prostředí sociální exkluze rozhodně plní svou funkci a vychovává své dítě dobře. Dobře – ve smyslu úspěchu v prostředí každodennosti, neklade si nereálné cíle, které jsou zaměřeny někam do budoucna. Rodiny jsou v tomto směru realistické. "Dobře" je ale relativní ve chvíli kdy se zaměřujeme na poměrování majority s těmito rodinami. Ve škole pak s hodnotami a vzděláváním, které reprezentuje jinou sociální třídu a realitu.

„Výchova v rodině je systémová záležitost a zaměřuje se na úspěšné přežití na daném sociokulturním prostoru. Jednotlivé prvky, jejich kvalitativní i kvantitativní poměr, jsou nenapodobitelné a jejich propojení dává vyšší efekt pro jedince i sociální formaci, než je jejich pomyslný imaginární součet.“ (Budilová, Jakoubek, Smolík 2006, s.1 )

### Výchova ke vzdělávání

Edukační klima rodin není pro školní úspěch dětí z lokality v majoritním prostředí příznivé. Z provedených šetření vyplývají následující skutečnosti: především je z odpovědí informantů zřejmé, že je doma do učení nikdo „nenutí“. Děti se dle svých slov učí ve škole, *od toho škola je*, zatímco doma se učit nemusí nebo jen někdy. Do školy si připravují věci samy, případně se nějakým způsobem zapojí matka (udělá dětem svačinu, vzbudí je). Z výpovědí rovněž vyplývá, že pokud někdo posílá děti do školy, tak to jsou právě matky.

Positivní se může zdát fakt, že velká většina dětí chodila do přípravného ročníku. Ovšem do přípravy, která je zřízena při Základní škole praktické. To, znamená, že děti i rodiče přivyklí prostředí této školy, kam dochází sourozenci budou pravděpodobně preferovat tuto školu před klasickou základní školou. Na otázku, zda jsou děti chváleny doma také za dobré známky, většina informantů odpovídala kladně.

Děti ze zkoumané sociálně vyloučené lokality docházejí v drtivé většině do stejné školy, vrstevnický docházejí i do stejné třídy, častá je docházka všech dětských členů rodiny do stejné školy, ( některé děti uvádějí, že *jejich paní učitelka* učila i oba jejich rodiče), po vyučování sdílejí stejný sociální prostor, omezenou lokalitu několika domů. Prostředí majority se do lokality opět filtruje podle „mřížky“ konstruované v předchozím procesu poznání.

Uvažujeme-li o škole, tak ta dětem, které mají minimální kontakt s realitou majority, přináší zjištění, že to, co se v ní zprostředkovává, se vlastně netýká jejich reality, jejich každodenního života, toho co lze dosáhnout nějakým určitým způsobem.

To, co je jejich přirozeným světem se na druhé straně může setkat s odsudkem či negativním hodnocením ze strany učitele i např. osob žijících v jiných lokalitách. Mít adresu v „ghettu“ je sociálním dnem nejen pro majoritu, ale i pro jiné Romy. Setkávají se s hodnotami, které pasují jejich vlastní rodinu do pozice něčeho natolik špatného, že lze dojít morálního konfliktu u jedince a problému jeho sebepojetí. Ze základních psychologických studií vyplývá, že uspokojující identifikace se skupinou usnadňuje sebeakceptaci, nicméně rozdíly mezi kulturními vzorci ve škole a doma, jsou mnohdy tak extrémní, že bytí na takovémto pomezí, často až ve dvou krajních polohách, frustruje.

Komparativní studie 8 evropských států, která zahrnovala děti, jejichž rodiče mluví doma byt' jen jiným jazykem než je jazyk majority, ukázala, že tyto děti jsou si mnohem méně jisté svou sociální identitou. ( Krzywosz – Ross 2004, s. 161 ).

Na jedné straně je po nich ve škole žádáno, aby co nejlépe uspěly a byly přijímány dominantní populací, v jiné perspektivě to ovšem znamená opustit svou oporu, tj. vlastní původní sociální identitu.

Svoje kompetence - získané v rodině - ve škole neuplatní a ty potřebné nezíská.[20] Škola jako majoritní společenská instituce má svoje specifické hodnoty a normy chování, jejichž respektování také dosti důsledně vyžaduje. ( Vágnerová 2000, s. 146 )

„Většina šestiletých dětí ví, jaké chování je správné nebo nesprávné. Avšak jejich morálka je rigidní, zafixovala se jako jednoznačný, za všech okolností a "pro všechny stejně“ platný systém pravidel. Normy jsou chápány jako danost, kterou nelze zpochybňovat. Zde je zřejmá neschopnost jiného přístupu než ve vazbě na konkrétní realitu. Děti neberou v úvahu variabilitu vnitřních motivů a rozdílného sociálního kontextu jednotlivých situací. L. Kohlberg (1976) označil tuto fázi jako fázi „poslušného dítěte“, které chce vyhovět sociálnímu očekávání. Činí tak především proto, aby bylo pozitivně hodnoceno. Vazba na vnější realitu se projevuje rovněž závislostí na názoru autorit. Zejména těch, které jsou pro dítě citově významné. Potvrzuje také správnost těchto norem a uspokojuje očekávání dítěte. Podle M. L. Hoffmana (1970) může být respektování norem u školy spojeno s představou poskytnutí nebo odnětí lásky.“ ( Vágnerová 2000, s.146 )

Nicméně dle našich šetření v lokalitě děti nemají pocity nějaké významné frustrace v tomto směru. Jsou většinou rodinami přijímány bez ohledu na svůj školní prospěch, neuspět ve škole je zcela normální. Naopak, výrazný školní úspěch nebo aktivita směrem ke školním požadavkům může být i důvodem nepřijetí ve vrstevnické skupině.[21] I proto preferují normy rodiny před těmi školními. Identifikují se více s prostředím domova, než-li školy. O svých rodinách se vyjadřují vesměs kladně, vadí jim jen některé okolnosti společného soužití.

Pokud se starší děti měly vyjádřit k užitečnosti toho, co se učí ve škole uváděly jako funkční především počty, které považují za užitečné, aby je někdo neokradl např. v obchodě. Je zajímavé, že vztažení schopnosti počítat k neokradení v obchodě se opakovalo v 6 z 21 odpovědí. Je zde možno usuzovat na vliv instrukcí učitele, který se jim snaží osvětlit funkční vazby. Téměř všechny odpovědi ale směřovaly ke konkrétním užitečnostem v přímém okolí : schopnost čtení umožňuje nalézt obchod, který potřebují podle nápisu, je dobré umět počítat, psát a číst proto, že *žena má umět všechno* a je důležité, aby díky tomu žena *trefila*

*k doktorovi, když je dítě nemocné (!), fyzika je dobrá, když nám nejde rádio, abych si ho uměl spravit...*

Potvrzuje se, že děti chápou smysl školního vzdělání pouze v přímé vazbě na každodenní okolí, subjektivní význam snažení, motivace k výkonu v rámci učení se je podmíněna osobním významem cíle, k němuž je zaměřena. Pokud je takový motiv i v souladu s hodnotami rodiny, má pak snažení se zvýšenou intenzitou. Ostatní aktivity nestojí za to, aby kvůli nim byly překonávány nějaké překážky a dítě samo rozvíjelo kompetence, které jsou pro její dosažení nezbytné. Je to např. vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži a schopnost překonávat překážky. ( srov. Vágnerová 2001, s.142 )

To, co je mimo přímou vazbu na nejbližší potřeby se pro děti stává zbytečnou povinností, kterou respektují spíše formálně. Tuto formálnost vyjadřují i v odpovědích, kdy byly děti ve vyšší věkové kategorii tázány, za co by oni sami chválili žáky ve škole. Naprosto dominantně uvádějí, že by je chválili za chování. Je to zřejmě i dominantní položka, které jsou schopni ve škole vyhovět, dostát jejím nárokům. V ostatních nárocích dětem chybí přímá motivace a nejspíš nerozumí tomu, co se po nich žádá. Činnost v procesu školního vyučování pro ně nemá osobní hodnotu. Oblíbené jsou ve škole ty činnosti, které mají viditelný výsledek a děti jsou v nich dobré. Starší děti uvádějí zájem o tělocvik, hudební výchovu a matematiku. Vztah ke čtení a psaní se různí. Některé děti zmiňují tyto činnosti mezi oblíbenými, jiné je naprosto odmítají. V jejich prostředí, v němž po ukončení školní docházky v naprosté většině zůstanou, nemá školní úspěšnost žádný význam, a tak nemá smysl ani pro identitu tohoto dítěte.

Jsou sice za dobré známky pochváleny i doma, ale ve výsledku nemají tyto známky žádné další zhodnocení a ocenění a navíc nemají vliv na prestiž v lokalitě ani ve vrstevnické skupině.

Co se týče vnějšího tlaku ze strany rodiny, pak naše šetření mezi mladšími dětmi ukazují, že děti posílá do školy buď matka nebo nikdo. Jednou je zmíněn otec a dědeček, obě odpovědi však korespondují s předchozími vyjádřeními respondenta o dominantní osobě v jejich okolí. Na otázku, kdo je doma nutí k učení, se objevuje zejména odpověď, že nikdo, pouze ve třech odpovědích ze 16 byl někdo rodiny aktivní v této oblasti.

Na otázku, kde se učí, všichni shodně odpovídají, že pouze ve škole, doma pouze občas, a to jen v ojedinělých případech. Reakce na otázku kdo pomáhá s přípravou do školy je reflektována jednoznačně slovy já sám-sama. Pokud jmenují někoho z rodiny, pak je to ovšem ve smyslu : *dělá mi svačinku, řekne mi, abych vstal...*

Otázka po zájmu rodiny na události ve škole, je zodpovídána buď, že na školu se neptá v rodině nikdo ( polovina ), jen někdy ( jedna třetina ), jen 4 odpovědi obsahují osobu, která se zajímá ( zpravidla matka ).

Ocenění za vysvědčení v rodinách vesměs přichází v podobě sladkostí, zastoupeny byly ale i odpovědi *kolečkové brusle, playstation, nic a výprask*.

Vynaložená námaha za celý školní rok se v rodině tedy ani nijak výrazně nezhodnocuje a tak je logické, že se dítě učí spíše spontánně než-li s nějakým úsilím. Takový postoj nelze považovat jen za aktuální odstranitelnou odchylku, ale je jednoznačně zakotven v hodnotovém systému rodiny, který dítě přejímá.

Potvrzuje se nám i teze, kterou uvádí Vágnerová, že „rodiny z nižších sociálních vrstev sice většinou význam vzdělání nepopírají, ale v jejich reálném životě se více uplatňují jiné

vlastnosti a dovednosti. Většinou takové, které na vzdělání nezávisí a nejsou ani příliš významné pro školní úspěšnost.“ (Vágnerová 2001, s.142)

Rodiče dětí v lokalitě preferují nenáročný a stereotypní způsob života, v němž nedochází ke změnám. Rodiče dětí, kteří nechodí do práce, podle informantů např. dopoledne spí, sledují televizi, uklízejí, pijí kafe nebo jsou s ostatními venku. Děti přijímají spíše tyto modely, podle nichž rodina skutečně žije, než proklamace o důležitosti vzdělání, kterých se jim občas od rodičů dostává.

Na druhou stranu ze zkušeností mentorů/tutorů v rodinách je pro rodiče téměř vždy naprostým překvapením, co všechno student pro doučování dětí vyžaduje : prostor, klid, vypnutí televize, omezení počtu osob v místnosti. V mnohých rodinách se naučili tyto požadavky respektovat, není výjimkou, že se matka chce účastnit doučování, v podstatě se učí spolu s dětmi učít se. To, že je zvykem, že děti a rodiče dělají věci společně, chce se doučování jednoho dítěte účastnit více sourozenců. Někdy dokonce všichni. V rodině, kde působí dva tutoři pro dvě děti se stává pravidlem, že pokud jedno dítě s doučováním skončí, chce končit i druhé, přestože jeho hodina ještě nevypršela. Co dělá jeden, dělají všichni. Kolektivismus aktivit je zcela zřejmý. Individuální program je nezvyklý a mnohdy vzhledem k sociální situaci nemožný.

V každodennosti majoritních rodin se může zdát, že učení se je proces, který přichází se zráním a je tedy něčím přirozeným, přitom není bráno v úvahu, že tuto dovednost si osvojujeme od útlého dětství a je předáván po kulturní linii v generacích. Školní výuka pak doplňuje tuto kulturní tradici. Dovednost učít se systematicky, nebo např. číst v mapách, plavat, jezdit na kole je činnost, kterou se od někoho učíme. To, že rodiče nemohou svým dětem účinně pomoci s učením je způsobeno tím, že jim samotným nikdy nikdo nemohl ukázat, *jak se to dělá*. Kulturní osvojení světa probíhá především v systému *jak se co dělá*.

*„Dítě tím, jak postupně poznává svět, si vytváří různě dokonalá poznávací schémata. Tato schémata však nejsou statickými tvary, nýbrž se mění v závislosti na věku, dispozicích a nových zkušenostech dítěte. V procesu poznávání se dítě opírá o již vytvořená schémata, do nichž vstupují jeho nové zkušenosti z experimentace s novými předměty. Dítě takto poznává nejenom nové objekty, ale i vztahy mezi nimi. Tím se přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí, adaptuje se na nové podmínky a podněty.*

*Nové objekty a vztahy jsou v mysli dítěte konfrontovány s jeho stávajícími schématy. Tato konfrontace, resp. adaptace je spojena s dvěma protikladnými a zároveň se doplňujícími procesy - asimilací a akomodací. Asimilací se nové zkušenosti dítěte přizpůsobují existujícímu schématu. Začleňují se do těchto schémat. Tím se původní schémata mění, a to nejenom kvantitativně, tj. začleňováním nových objektů a vztahů do původních schémat, ale i kvalitativně, tzn., že stávající schéma dítěte aktivně přepracovává pod vlivem nových podmínek činnosti - nastupuje proces akomodace.*

*Stručně a do určité míry zjednodušeně nastíněný proces konstruování poznávacích schémat neprobíhá vždy tak jednoduše. Jestliže se nové zkušenosti dítěte výrazněji liší od jeho současných schémat, dochází často k poznávacímu konfliktu.“ ( Nezvalová 2006, s. 31 )*

K významnému poznávacímu konfliktu dochází dle mého i pokud jsou rozdíly mezi každodenní praxí v sociálně vyloučených lokalitách a praxí na straně majority, kterou reprezentuje škola, zjevné již v prvních dnech školní docházky dítěte. A protože jsou tyto rozdíly spojené zároveň s poznáním, že konflikt praxí má též sociální a kulturní souvislost ( My - např. *Cigáni vs. Oni - Gadžové* ), pak se dítě ze sociálně vyloučené lokality může

vyrovnat s konfliktem rezignací a přijetím vysvětlovacího schématu v modu *tak se to dělá u nich - u gádžů - tedy tato praxe není určena pro mne*.

Aby se dítě mohlo s konfliktem praxí vyrovnat, je mu třeba dostatku předchozích zkušeností, schopností, vnitřní i vnější motivace a vůle. U dětí ze sociálně vyloučených lokalit je naprosto nezbytná pomoc druhých – rodičů, učitelů, ale i spolužáků. Tato pomoc však nebude účinná, pokud bude spočívat pouze v tom, že se dítěti řekne, jak se má chovat, jak má jednat, co má říkat a jak má dál postupovat. Je nutné opřít se o jeho každodenní realitu, vůli, možnosti a schopnosti[22] a jejich vzájemnou kombinaci. Teprve potom je možné usilovat o změnu vysvětlovacích schémat, osvojení nových poznatků a následnou adaptaci na určité situace.

### Závěr

Proces dosahování školního úspěchu (a tím i úspěchu v majoritní společnosti) u dětí ze sociálně vyloučených lokalit nelze výrazně ovlivnit dílčí změnou v některém ze základních faktorů.

Vzdělávání musí poskytovat výsledky, které dítě i jeho rodina budou považovat za významné a platné právě pro svůj originální život. Mnohé rodiny nemohou úspěšně pomáhat svým dětem v získávání nezbytných dovedností a rozvoji adaptivních strategií, protože rodiče sami tyto strategie a dovednosti neovládají a neovládá je též nikdo v širším lokálním společenství. V této situaci je žádoucí, aby úkol převzaly jiné organizace nebo jednotlivci, kteří mohou záměrně pracovat na rozvoji schopností svých klientů, a to především těch nejpotřebnějších.

Podle teorie Lva Vygotského ovlivňuje učení dítěte nejenom škola, ale i rodina. Učitel, rodiče, ale i další dospělí lidé (např. vedoucí zájmového kroužku, příbuzní atd.) se podílejí na konstrukci jeho poznání. Sociokulturní dimenze poznávání zahrnuje i vlivy, které přesahují rámec nejbližší interakce se světem. Sdílení znalostí *o světě* v sociální skupině je významným činitelem v konstruování znalostí. Sdílení je založeno na společném učení (např. spolupráci ve skupině), kdy vznikají společné zkušenosti. Zkušenosti mohou subjekty sdílet také tehdy, jestliže si osvojili znalosti v podobných situacích. ( srov. viz též Nezvalová 2006, s.38 )

Nejúčinnějším způsobem jak ovlivnit školní úspěch dítěte je kombinace přímé práce s dítětem ve vazbě na program, který pomáhá celým rodinám či vrstevnickým skupinám dosahovat určitých kompetencí, postojů a návyků. Velká pozornost by měla být věnována zejména ovládnutí jazyka *mainstreamové* společnosti, tedy jazyka instrukcí, ovšem nikoli ve formě učení se gramatice, ale ovládnutí obsahu jazyka, toho, co se jím zprostředkovává a k čemu odkazuje, a to zejména prostřednictvím souvisejících aktivit ( „*learning by doing*“ ) To však vyžaduje velké úsilí a také prostředky, tím mám na mysli i ty finanční. Zároveň takové působení vyžaduje i změnu společenské reality, jde tedy především o trvalou a stabilní sociální situaci, v níž se obvyklé činnosti různých sociálních sítí mohou prolínat. Na tomto základě také pro sebe nemusejí představovat vzájemné ohrožení. Žádoucí je situace, kdy na obou stranách probíhají aktivity v každodenní stabilní interakci jednoduše pochopitelné, na které lze vzájemně reagovat beze strachu a negativních emocí.

To je ovšem aktuálně v případě sociálně vyloučených lokalit téměř nemožné. Zcela oprávněné jsou potom terénní aktivity zaměřené na individuální práci s rodinami a pedagogická individuální asistence pro jejich dětské členy. Bez vazby na průchodnost širšího systému však v dlouhodobém horizontu tyto aktivity opět vyústí do slepé uličky. Všechny terénní aktivity

musí navazovat na pružnou systémovou oporu na straně vzdělávacích institucí a místní samosprávy a mít pevnou bazální oporu ve vládní politice, ale též ve spolupracující veřejnosti.

Použitá literatura a zdroje :

BARKER, Chris. *Slovník kulturních studií*. 1.vyd. Praha : Portál, 2006.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Culture*. London : Routledge and Kegan, 1971.

BLABOLIL, Jiří. *Naivní teorie dětí z odlišného sociálního a etnického prostředí*. Diplomová práce. UJEP, pedagogická fakulta, Katedra primárního vzdělávání 2006. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Ivana Čepičková, PhD.

BOLF, Štěpán, PODLAHA, Bronislav, JAKOUBEK, Marek, BUDILOVÁ, Lenka, 2004 *Zpráva ze stacionárního výzkumu ve vybraných lokalitách zohledňující situaci Romů vzhledem k proběhlé nebo probíhající migraci z území Slovenska* [online] realizovaného společností Člověk v tísni - spol. při ČT. Datum poslední revize 10.09.2006 [cit.12.09.2006]. Dostupné z <[http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_36\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_36_1.pdf)

BROŽ, M., KINTLOVÁ, P., TOUŠEK L. *Kdo drží černého Petra*. Člověk v tísni 2007. ISBN 978-80-86961-27-9.

BUDILOVÁ, Lenka, JAKOUBEK, Marek, SMOLÍK, Arnošt. *Sociálně - etopedický výzkum romské drobtiny. : První zeň*. In ČEPIČKOVÁ, Ivana. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. . 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J.E.Purkyně, 2006. s. 97-111.

COLE, Michael. *Cultural Psychology : A once and future discipline*. 5th edition. [s.l.] : Harvard University Press, 2000.

FALTÝN, Josef. *Teoretická východiska multikulturní andragogiky*. Praha : FF UK MJF 2005.

GAC spol.s.r.o.. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti : Mapa sociálně vyloučených romských lokalit* [online]. 2006 , 2006 [cit. 2007-08-12]. Dostupný z WWW: <http://www.esfcr.cz/mapa/index.html>.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1.vyd. Praha : Portál, 2005.

HERMANOVÁ, Monika. *Terénní deník : Sociální vyloučení*. [s.l.], 2007. nečíslováno UJEP, Pedagogická fakulta, CIV. Vedoucí semestrální práce Morvayová Petra, Mgr.

HOFMANOVÁ, Lenka. *Šetření hodnotových orientací dětí vyrůstajících v prostředí ústavu sociální péče*. Diplomová práce. Ústí nad Labem, 2006. PF UJEP. Vedoucí diplomové práce Mgr. Petra Morvayová.



HOLUBEC, Stanislav. Teorie vzdělanostních nerovností a romské prostředí in Pelcová, Naděžda et al. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Praha : UK, 2007. s. 171-183.

JAKOUBEK, Marek. Romové a Cigáni mezi rasou, kulturou a etnicitou in Budil, Blažek, Sládek. *Dějiny, rasa a kultura*. 1. vyd. [s.l.] : FF ZČU, 2005., s. 59-69.

KOSTELECKÝ, Josef. *Terénní deník : Sociální vyloučení*. [s.l.], 2007. nečíslováno UJEP, Pedagogická fakulta, CIV. Vedoucí semestrální práce Morvayová Petra, Mgr.

KRZYWOSZ- RYNKIEWCZ, B. – ROSS, A. ( eds. ) 2004 *Social Learning, Inclusiveness and Exclusiveness in Europe*. Staffordshire : Trentham Books Limited . ISBN 1-85856-326-7.

LURIA, Alexandr Romanovič. *O historickém vývoji poznávacích procesů*. 1. vyd. Praha : Academia, 1976. 188 s.

MORAVEC, Štěpán. *Nástin problému sociálního vyloučení romských populací* In HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek. Romové v osidlech sociálního vyloučení. 1. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, 2006.

MUHIČ, Jasmin. *Interkulturní poradenství*. 1. vyd. Praha : IPPP, 2004.

MÜLLEROVÁ, Edna. *Individuální pedagogická asistence v rodině ohrožené sociálním vyloučením*. Diplomová práce. Ústí nad Labem, 2007. PF UJEP. Vedoucí diplomové práce Mgr. Petra Morvayová.

OTTISOVÁ, Zuzana. *Terénní deník : Sociální vyloučení*. [s.l.], 2007. nečíslováno UJEP, Pedagogická fakulta, CIV. Vedoucí semestrální práce Morvayová Petra, Mgr.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno : Paido, 1998.

STOUPOVÁ, Lenka. *Terénní deník : Sociální vyloučení*. [s.l.], 2007. nečíslováno UJEP, Pedagogická fakulta, CIV. Vedoucí semestrální práce Morvayová Petra, Mgr.

ŠIMÁK, Petr. *Hodnotová orientace Romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě*. [s.l.], 2005. 139 s. UJEP ,Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VAN DEN BRANDEN, Kris (ed.). *Task-based Language Education: from theory to practice*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge university press, 2006. 284 s. ISBN 0-521-68952-X.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. The problem of the cultural development of the child . *Journal of Genetic Psychology*. 1929, no. 36, s. 415-32. Dostupný z WWW: [http://listserv.cddc.vt.edu/marxists/archive/vygotsky/works/1929/cultural\\_development.htm](http://listserv.cddc.vt.edu/marxists/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm).

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha : SPN, 1976. 363 s.

*KONSTRUKTIVISMUS A JEHO APLIKACE V INTEGROVANÉM POJETÍ PŘÍRODOVĚDNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ*. Nezvalová, Danuše. 1. vyd. Olomouc : UNIVERZITA PALACKÉHO , 2006.

[1] Text je součástí výzkumného šetření v rámci projektu č. 1J 037/05-DP2 „Příčiny a mechanismy vytváření vzdělávacích blokad příslušníků skupin z odlišného sociokulturního prostředí a formulace strategií k jejich překonávání.“ Projekt je součástí vládou schváleného tématického projektu „Moderní společnost a její proměny“ Národního programu výzkumu. Smluvním partnerem a poskytovatelem účelové podpory je Ministerstvo práce a sociálních věcí.

[2] Srov. zejm.: Lewis, O.: *The Culture of Poverty*, Scientific American, sv. 215, č. 4, 1966, str. 19 – 25; (též viz: Lewis, O. – *Kultura chudoby*, in: Hirt, T. & Jakoubek, M. /eds./ – „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, str. 401-412), resp.: Lewis, O. – *The Culture of Poverty*, In: Cohen, Y. (ed.) - *Man in Adaptation. I. The Biosocial Background*, Chicago 1968, str. 406-414.

[3] Ten je spojen zejména s ruskými vědci Alexejem Leontievem, Alexandrem Luriou a Lvem Vygotským.

[4] Závorky jsou použity záměrně, axiologické hodnocení užívané Vygotským je irelevantní pro sledovanou terorii a tento text.

[5] Moravec ( též Jakoubek , Hirt, Budilová aj. ) definuje 3 možná užití označení Rom, Romové : 1) *Romové, nositelé romské kultury. (Slovo kultura zde používáme tak, jak je používáno ve společenských vědách, nikoliv ve významu uměnovědním.) Romem je tu míněn ten, kdo si osvojil a praktikuje určitý komplexní integrovaný systém hodnot, norem, principů sociální organizace, způsobů řešení problémů atd., systém, který identifikujeme jako romskou kulturu. Romové žijící v České republice tvoří jasně identifikovatelnou a ohraničenou společnost, za kterou lze, samozřejmě s jistým přiblížením, považovat například obyvatele jedné romské osady, nebo dokonce obyvatele osad vůbec. Dále vykazují kulturní vzorce velkou variabilitu jak mezi jednotlivými romskými příbuzenskými skupinami, tak mezi místy, kde žijí, což je znakem různě probíhajícího procesu akulturace či asimilace Romů příchozích ze Slovenska v českém prostředí. Naše poznatky o kultuře/kulturách či subkultuře/subkulturách Romů žijících v České republice tak dost možná budou mít vždy spíše podobu mozaiky pozorování než sjednocujícího výkladového modelu. To do značné míry snižuje použitelnost „kulturní“ definice romství v České republice. 2) Romové ve smyslu sebeidentifikace. Romem je ten, kdo se za Roma považuje. 3) Rom jako charakteristika připsaná zvnějšku. ( srov. viz Moravec 2006 )*

[6] základní osnova exploračního modelu - Jakoubek, M., Hirt. T.

[7] K tématu adaptací a kulturních změn vzhledem ke vzdělávání referuje např. Moravec in Jakoubek, Hirt 2006.

[8] nyní pod oficiálními názvem Základní škola praktická.

[9] na opačné straně spektra přístupů je např. etnocentrismus, který představuje tendenci posuzovat odlišné kultury, jejich zvyky, tradice a hodnoty z perspektivy kultury vlastní. Jinými slovy řečeno, nositelé všech kultur jsou přesvědčeni, že jediné normy, obyčeje a pravidla jejich kultury jsou správné, platné a pravdivé. Takový pohled na jiné kultury je hodnotově zatížený, takže ostatní kultury nejsou chápány pouze jako jiné, ale rovnou jako horší než kultura vlastní. Tato tendence je vlastní všem kulturám, je to kulturní univerzálie.

[10] Zároveň testování těchto dětí se děje za pomoci kulturně podmíněných testů, i když existují neverbální inteligenční testy jako je např. SON-R 2 v-7, zcela „culture-free“ testy jsou víceméně iluzorní, rozhodně je v současné době v ČR nedostatek vhodných diagnostických nástrojů, které by byly kulturně nezáužaté. ( Muhič 2004, s.20 ).

[11] Např. děti umístěné v raném věku do dětského domova jsou neustále konfrontovány se svým údajným romstvím, přičemž nositeli kulturního či sociálního vzorce se nikdy nestaly. Jejich akulturace a socializace probíhala v prostředí ústavní péče, nikoli v prostředí s prvky romské kultury. Při rozhovorech ( Hofmanová 2005 ) vyjadřují vysokou míru distinkce vůči romství a Romům jako takovým.

Zde zároveň vidím jako významný problém zpětnou etnizaci či jakousi „kulturní folklorizaci“ dětí pouze narozených v romské rodině a od raného věku vychovávaných v ústavní péči a dále v náhradních rodinách jako je např. projekt Naše romské dítě, které má podle organizátorky za cíl „nabídnout romským dětem a jejich neromským rodinám nástroje, kterými mohou pomoci nastartovat utváření pevnější osobní identity dítěte tak, aby byl výsledkem sebejistý člověk, čerpající sílu z obou svých kultur.“ ( Kokosátka in Romano Vodi 11/2005 )

Pojmeme-li ovšem kulturu jako proces učení se a sdílení norem, strategií, symbolů, jazyka apod. pak právě tyto děti nositeli romské kultury nejsou a ani být nemohou. Bez schopnosti tuto nuanci rozlišovat iniciátoři projektu uvádějí, že cílovou skupinou jsou „Romské děti vyrůstající v náhradní rodinné péči u neromských rodičů... ( děti ) které romský svět mnohdy vůbec neznají. Ze svých biologických rodin odcházejí většinou kolem jednoho až dvou let často brzy po narození a jejich kontakt s Romy bývá velmi omezený. Zároveň organizátoři uvádějí, že cílem je rodičům umožnit *...poznat romskou kulturu, to nejlepší, co v ní je - romskou hudbu, pohádky, také historii a romské osobnosti, romské umění a zvyky...aby mohli potom s romskou kulturou a identitou začít seznamovat svoje romské děti. Je důležité posílit sebevědomí dítěte, ukázat mu bohatství jeho národa. Zároveň je důležité, aby se v určitém věku dítě na rovinu dozvědělo, s jakými problémy se může v životě potýkat proto, že je Rom.* ( Kokosátka in Romano Vodi 11/2005 ) Tímto způsobem ovšem nepředávají kulturu, ale vybrané folklorní prvky, jakousi mimokontextovou šablonu a karikaturu kultury. Zároveň vedou rodiče spíše k druhotné stereotypizaci náhledu na dítě a připisování určitých univerzálních projevů dítěte jeho „pokrevní“ etnicitě a kultuře, kterou „má dítě v krvi“ ! Je-li navíc cílem projektu „připravit děti na srážku s realitou“, pak nelze o realitě mluvit, neboť to, co je dítěti nabízeno jako „kultura národa“ lze nalézt především v Muzeu romské kultury, nikoli však každodenně na ulici. Srážka s realitou může být pro děti o to „mrazivější“.

Jedna z maminek účastnicí se kurzu např. uvádí „Přišla k nám tedy Tereška a já jsem si začala vytvářet jakýsi obraz o romství,“ vypráví Jana o svých počátcích s pěstounskou péčí.

Terezka byla podle jejích slov „typická Romka“. Pořád s dobrou náladou, trochu líná, trochu nepořádná, ale velmi kamarádká a oblíbená. „Ona třeba běhá po bytě v ručníku a čeká, jestli se někdo neslituje a neoblékne ji,“ směje se maminka. „Nakonec se vždycky nějaká sestřička obětuje,“ dodává. Škola prý Terezku také moc nepálí. Jednou v květnu při vyučování si začala ve třídě zpívat vánoční koledu. Jen tak pro rozveselení.“ Takové projevy je ovšem možné chápat i jako kulturně bezpříznakové, bez dlouhodobé socializace v kultuře rodičů se dle mého individuální chování a adaptace na určitou situaci „elasticky“ odvíjí především od dispozic a následných vlivů. Např. nesamostatnost při oblékání bych přičítala možná spíše působení ústavní péče, než-li „vrozenému“ romství. V tomto případě tedy organizátoři a „noví“ rodiče připisují antropologické odlišnosti odlišnost kulturní a etnicky nálepkují obsahy dětského chování. viz „Kokosátka in Romano Vodi 11/2005“ online <http://www.romea.cz/index.php?id=archiv/2005-11/141516>

Dále je možné sledovat takovéto faktické záměny antropologické odlišnosti a původně preferované schopnosti mediace mezi majoritní institucí a minoritní sociokulturně odlišnou skupinou při výběru tzv. romských poradců ve státní správě a samosprávě nebo pedagogických asistentů ve školách. Tzn. že při výběru na asistentké místo je předpokládáno, že nositel určitých antropologických znaků a či etnické identity je zároveň nositelem určité kultury, či jsou mu přisuzovány schopnosti orientovat se jak majoritní tak i minoritní – od majority odlišné – skupině. Tato schopnost se ale dle mého odvíjí od míry socializace v obou prostředích a zkušeností z těchto prostředí.

[12] s využitím deskripce reálií provedené GAC spol. s.r.o Mapa sociálně vyloučených romských lokalit , GAC 2006 <http://www.esfcr.cz/mapa/index.html>

[13] GAC zpráva nepřesně uvádí, že senioři nad 60 let v lokalitě nejsou.

[14] a to zejména v kombinaci s informanty deklarovaným jazykem užívaným v rodinách – tedy romštinou a jejími modifikacemi, viz. níže popisovaná Jazyková situace

[15] E: „Já sem si to myslela. Jak to že všechno rozbijete? I ty vánoční dárky.“

M: „No třeba ty hry na televizi, ty nechtěl nikomu pučit, nehnul se od toho, ani nejedl, nechtěl do školy, několik dní u toho seděl bez přestávky, tak jsme mu řekli, že jestli nepřestane, tak mu to vezmem a rozbijem.“

K: „No tak jsem to radši rozbil sám!“

M: „A proto doma nemáte nic, protože všechno zničíte.“

K: „Však já už taky nic nechci.“

E: „Ty bys třeba nechtěl mít doma nějaký knížky nebo hry, hračky?“

K: „Víš jaks mi dala tu knížku, já ji mám u tety radši a oni ne, oni už to rozbili.“

M: „Nene, oni ji ještě mají, hele, kreslili do ní...“ (salát, z knihy zbylo tak 10 stran)

E: „A jak to, že to je už tak zničený?“

K: „To já ne, to oni.“

M: „Oni to sváděj jeden na druhého.“

E: „To jim nemůžete ani nic koupit,co?“

M: „Oni měli vždycky všeho hodně, ale nic nevydrží.“ ( zdroj Müllerová 2007 )

[16] Evolucionismus v jehož duchu Vygotský zřejmě kulturu hodnotí je založen na představě, že dějiny lidstva jsou unilineární (tedy představě, že dějiny lidstva celého světa jsou v zásadě jedny, mají všude na světě shodná vývojová stadia) viz <http://www.varianty.cz/notions.php?id=22>

[17] tato teze uvádí v soulad výzkumy a závěry Piageta a Vygotského .

[18] mentoři z řad studentů uvádějí, že děti např. nenavštěvují dětské hřiště, byť je v podstatě pouze přes ulici, děti mají matkami zakázáno silnici přebíhat, mentoři často uvádějí strach matek o mladší děti, pokud by se měly kamkoli vzdálit ať již samy nebo i v doprovodu mentora. Což dále snižuje potenciální ranou dětskou interakci s jiným prostředím.

[19] Tato negativita je významnější ve vztahu k majoritní populaci, ale zároveň je možné pozorovat tento diskomfort i při vzájemném styku skupiny romských dětí z lokality A a skupiny romských dětí z jiného nízkoprahového centra spol. Člověk v tísní ( Nízkoprahové centrum 2 se nachází v sídlištní zástavbě menšího města. Lokalita nese všechny znaky vynuceného sociálního vyloučení ). Děti z lokality A byly nazírány vrstevnickou skupinou negativně ve smyslu agresivnějšího vystupování a větší rušivé aktivity.

[20] Chlapec z lokality, 14 let : „*Co sem se naučil ve škole ? sedět, psát, kreslit, mejt tabuli, počítat.*“ ( Šimák 2005 )

[21] M: „Už jsem tady měla kontrolu ze sociálky, že ho (R.) zanedbávám, na odpoledku nešel protože úkoly neměl, se pak bál, já to nevěděla.“

E: „A proč si je neudělá, když je to pro něj tak jednoduchý.“ (R. je velmi chytrý, má dobré známky, fotografickou paměť)

M: „On chce zapadnout mezi ně, víš, že oni to nenosej, tak on to taky nebude mít. Aby zapad.“

M: „Nosil brejle a začali se mu smát, tak je radši rozbil. Měl 3,5 dioptrie.“ ( Müllerová 2007 )

[22] Neměli bychom ovšem pomíjet, že do dětské reality také velmi pravděpodobně patří též stigmatizace na základě etnického „nálepkování“ spojeného s barvou jejich pleti.