

Doubek, David; Levínská, Markéta

Schemata a výzkum přístupu k výchově ve vyloučených lokalitách

Studia paedagogica. 2013, vol. 18, iss. 1, pp. [77]-96

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2013-1-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/127041>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

SCHEMATA A VÝZKUM PŘÍSTUPU K VÝCHOVĚ VE VYLOUČENÝCH LOKALITÁCH

SCHEMAS AND RESEARCH OF APPROACHES TO EDUCATION IN EXCLUDED LOCALITIES

DAVID DOUBEK, MARKÉTA LEVÍNSKÁ

Abstrakt

Článek vychází z etnografických výzkumů realizovaných autory a soustřeďuje se na některé metodologické otázky výzkumů, které byly zaměřeny na problematiku vzdělávání ve vyloučených lokalitách.¹ Cílem je odkrýt souvislosti mezi empirickou zkušeností výzkumníka během etnografického výzkumu a použitím teorie pro interpretaci sesbíraných dat. V textu jsou vloženy koncepty kulturních modelů a kognitivních schemat, které jsou dále prezentovány jako interpretační nástroje, s jejichž pomocí může badatel pochopit emický pohled na zkoumanou otázku.

Klíčová slova

kulturní modely, školní etnografie, vzdělávání Romů, vyloučené lokality

Abstract

The paper stems from the ethnographic research of its authors and discusses some methodological questions relating to education in excluded localities. The aim of the paper is to reveal connections between the empirical experience of ethnographic researchers and theories used to interpret gathered data. The paper expounds the concepts of cultural models and cognitive schemas, which it further presents as interpretative tools that can help researchers understand the emic perspective on the researched matter.

Keywords

cultural models, school ethnography, Roma education, excluded localities

¹ Text vychází ze tří výzkumných projektů podporovaných Grantovou agenturou České republiky: *Vzdělání a jeho hodnota z hlediska Romů (Pohled na vzdělání očima romských matek)*, (2005–2007, GAČR reg. č. 406/05/P560), *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (2008–2010, GAČR reg. č. 406/08/805), *Rozhodovací procesy pomáhajících profesí v oblasti interkulturních vztahů* (2012–2015, GAČR reg. č. P407/12/0547).

Úvod

Tento text je věnován paradoxu „chráněného vzdělávání“ v souvislosti s fenoménem sociálního vyloučení a tomu, jak náš pohled na danou problematiku zrál během výzkumů a jak nám v tomto zrání byl nápomocen pojem „schematu“ a obecně kognitivně antropologický přístup, který v sobě spojuje psychologické a antropologické pohledy na problematiku kulturně sdílených představ a interpretací. Soustředí se na reflexi cesty, kterou jsme přitom urazili, a jde v tomto smyslu spíše o metodologický text, ačkoli se vědomě bráníme technologickému pohledu na metodologii a nechceme pojednávat o metodologii abstraktně.² Paradox chráněného vzdělávání spočívá v procesech porozumění, skrze které se jediným humánním zařízením, v němž vyloučení mohou školní kariéru přežít, ukazuje vyloučeným právě to, které je finálně diskvalifikuje.

Text vychází z etnografických výzkumů, které byly nebo jsou prováděny v rámci tří výzkumných projektů zaštitěných GA ČR³, realizovaných Markétou Levínskou, Danou Bittnerovou a Davidem Doubkem. Obecným cílem všech těchto projektů byl holistický pohled na problematiku vzdělávání v celém kontextu místních sociálních praktik, zasazení vyloučené lokality v místním kontextu. Z toho důvodu byly výzkumy prováděny pomocí technik klasické etnografie – to znamená, že jsme v dané lokalitě pobývali, uskutečnili jsme zde pozorování, hloubková polostrukturovaná interview i konverzace zcela volné. Vedli jsme si terénní deníkové záznamy, nahrávky, pořizovali fotografie, kopie různých dokumentů (místní kroniky, výpisy z katastru apod.). Kontaktovali jsme členy majority i minority a snažili jsme se pokrýt celou šíři sociálního spektra. Primárně výzkum byl a je zaměřen na problematiku vzdělávání Romů a romských dětí, především na kritizovanou praxi, že vzdělávání romských dětí probíhá příliš často na praktických školách (viz Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011).

² Neboť sdílíme přesvědčení, že k cestě vždycky patří konkrétní místa, kudy vede.

³ První byl od roku 2005 do roku 2007 prováděn v městské romské komunitě a nesl název *Hodnota vzdělání z hlediska Romů (Pohled na vzdělávání očima romských matek)* (jen M. Levínská, další všichni tři badatelé společně), druhý *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* jsme uskutečnili v letech 2008–2010 ve vesnických vyloučených lokalitách přidružených ke dvěma městečkům. Celkový počet obyvatel na katastrálních územích těchto dvou měst činí necelých sedm tisíc. Poslední výzkumný projekt, který právě probíhá (2012–2015), má název *Rozhodovací procesy pomáhajících profesí v oblasti interkulturních vztahů*, reg. č. P407/12/0547.

Počáteční otázky

Poprvé jsme se nad neúspěchem romských dětí ve škole zamýšleli v 90. letech 20. století, kdy jsme prováděli longitudinální výzkum psychického vývoje dětí školního věku s Pražskou skupinou školní etnografie na základních školách a po dobu devíti let jsme sledovali vývoj žáků jedné třídy od prvního do devátého ročníku konkrétní základní školy. Sledovali jsme, jak romské děti školu na prvním stupni opouštěly, a ty, které vydržely do 7. třídy s dobrým prospěchem, svůj entuziasmus ztrácely. V rozhovorech vedených s učiteli občas zaznívalo, že pro Romy by měla být docházka upravena, zkrácena, možná protože dříve pohlavně dospívají, jelikož od 7. do 8. ročníku přestávají do školy řádně docházet, a tudíž přestávají i prospívat.⁵

Také jsme pravidelně jezdili jako brigádníci na školu v přírodě s jednou pražskou zvláštní školou, kde velká část dětí patřila do romské komunity. Překvapilo nás tehdy, že se rozhodně nejednalo o děti s mentálním handicapem. Diskutabilní byla jejich gramotnost, ale strategické deskové hry (dámu) hrály bez jakýchkoli potíží. V té době jsme se věnovali jiné problematice, nicméně vztah Romů ke škole a vzdělání byl něčím, k čemu jsme se chtěli v budoucnu vrátit.

Romové pro nás představovali etnikum, jehož kulturní hodnoty a normy jsou z různých důvodů nekompatibilní s hodnotami a normami kultury práce majoritní společnosti, čehož důsledkem jsou neúspěchy ve škole a v profesní dráze. Ovlivnilo nás antropologické vzdělání, které přináší potřebu realizovat distinktivní antropologické výzkumy. Romové přitom v antropologickém a folkloristickém kontextu často slouží jako nejbližší „domorodci“, výspa exotiky v našich krajích. Z hlediska české akademické půdy lze kulturní odlišnost Romů vnímat prostřednictvím tradičního romistického přístupu⁶, který akcentuje národnostní přístup, nebo prostřednictvím „realistického“ antropologického přístupu⁷. Čili naše původní široká otázka zněla: *Jak může romská kultura ovlivňovat úspěchy nebo neúspěchy ve škole? Pokud učitelé říkají, že Romové jsou „jiní“, tak v čem to spočívá? A lze se vůbec takto ptát?*

Na základě naší současné zkušenosti a studií vidíme, že jsme před šesti lety k výzkumu selhávání romských dětí ve škole přistupovali velmi naivním

⁵ To, že romské děti dříve dospívají, resp. že u nich dříve propuká pohlavní zralost, je ovšem mýtus, který vyplývá ze skutečnosti, že romské dívky mají často dříve děti než dívky majoritní. Nicméně to nesouvisí s rychlejším nástupem pubescence; některé výzkumy poukazují na to, že pohlavní zralost (první menarché) nastupuje u romských dívek průměrně o půl roku později (Sivakova, 1992, s. 40).

⁶ Tato škola či hnutí je velmi široká a navazuje především na práci M. Hübschmannové.

⁷ Ztělesňované zejména antropology, mezi nimiž jmenujme M. Jakoubka.

způsobem. Zprvce jsme se domnívali, že nebude problém identifikovat, kdo patří do romské komunity, tedy kdo je Rom a kdo ne. Domnívali jsme se, že učitele bude naše práce zajímat, budou s námi chtít spolupracovat a budou se těšit z výsledků našeho výzkumu. Dále jsme předpokládali, že z hlediska Romů jde o jakousi „revoltu“ proti majoritě. Nabízelo se nám srovnání s dospívajícími dětmi, které se snaží vymanit z autoritativního vedení rodičů. To jsme viděli jako jeden z důvodů, proč vzdělání „pro ně nemá hodnotu“. Mimoto jsme se domnívali, že škola do romské kultury v zásadě nepatří, takže jde o nějaký „bytostný“ odpor. Domnívali jsme se, že romské děti z podstaty své kultury nemají zájem o školu, protože jejich kultura je orální, nikoli literární.

Hledání terénu a metody

Koncentrace na kulturní povahu nesouladu mezi majoritou a minoritou ve vztahu ke vzdělání znamenala volbu holistického etnografického přístupu. Nicméně metoda sama se během pobytu v terénu vyvíjela a zrála, protože jsme nebyli schopni předvídat a plánovat dopředu, jaké kroky budou možné či jaké specifické problémy žádající si zvláštní řešení se vynoří.

První dva výzkumné projekty pokrývaly šestileté období a probíhaly ve dvou vyloučených lokalitách – ve východních a západních Čechách. Jako obvykle u terénních výzkumů jsme museli v případě obou lokalit projít cestou řady marných pokusů o získání přístupu mezi aktéry. Zkoušeli jsme oficiální oslovení škol, ale záhy se ukázalo, že oficiální cestou se k ničemu nedobereme, protože jsme se setkávali běžně se zapíráním – školy buď tvrdily, že do nich žádní Romové nechodí, nebo odmítaly sdělovat jakékoli informace (byť byly ujišťovány o anonymitě).

První školu, která byla svolná ke spolupráci, našla badatelka po několika měsíčním předvýzkumu v blízkosti jedné městské romské komunity ve východních Čechách. Pozorování zde prováděla pravidelně po dobu tří měsíců. Konflikt, který se odehrál mezi rodiči, učitelem a vedením školy, bohužel vyústil v přeřazení jedné romské žákyně na praktickou školu (Levínská, 2008, s. 44) a ředitelku vedl strach z veřejného skandálu k ukončení výzkumu. Předtím však byla badatelka podrobena výslechu, proč do školy chodí tak často, a bylo jí nařízeno, aby předložila terénní zápisky, což odmítla s tím, že pozorování musí zůstat anonymní. Ujišťování o anonymitě výsledků, vysvětlování, proč je prováděno pravidelné pozorování, i přesvědčování o tom, že pozornost je zaměřena na interakce mezi učitelem a dětmi, ředitelku o užitečnosti výzkumu nepřesvědčilo. Tato zkušenost badatelku poučila, že navzdory plánu zúčastněného pozorování se některých situací nelze bez následků zúčastnit a že způsob, jakým jsme dříve provozovali školně etno-

grafický výzkum (kdy badatel sedí ve třídě a sleduje interakce), nelze v kontextu takto vyhoceného problému použít.⁸ Zkoumání zdálky nebo skrze zprostředkovaná data bylo ovšem také nepoužitelné vzhledem k výše zmíněnému „oficiálnímu“ přístupu zametání či ignorování problému. Bylo zjevné, že je třeba získat důvěru samotných aktérů „zdola“, mimo oficiální struktury a primárně mimo konfrontační situace. Série neúspěchů s „otřukáváním“ škol nakonec badatelku dovedla ke spolupráci především se sociálními terénními pracovníci, jednou romskou, druhou z majority, díky nimž se jí podařilo získat důvěru místních romských aktérů a výzkum realizovat.

Šokujícím zjištěním z výše zmíněného zkrachovaného pobytu ve škole nicméně bylo, že ona romská žákyně na zvláštní školu nemusela odejít – pro tuto školu se rozhodli její rodiče. A nebyl to jediný případ romských rodičů, kteří žádali o přeřazení dítěte na praktickou školu; jako důvod rodiče v rozhovorech uváděli, že tam dítě má staršího sourozence či že se bojí učitele. Jindy zas vyjadřovali spokojenost s tím, že dítě má na praktické škole jedničky. Stejnou spokojenost vyjadřovaly i romské děti, které říkaly, že je to na praktické lepší, snazší, že na „základce“ učivu nerozuměly. U některých dětí se tyto argumenty zdály pochopitelné, protože se zjevně jednalo o děti, které by šlo charakterizovat jako sociokulturně znevýhodněné, ale jiné děti působily z hlediska normální školy jako „prospěchově průměrné“ a docela jistě by na ni patřily. Oblíbenost praktické školy působila dosti záhadným dojmem a představovala výchozí otázku následujících výzkumů.

První výzkum ukázal metodologické i praktické limity práce osamělého badatele. V každém výzkumu založeném na zúčastněném pozorování badatelé zápolí s tím, jak velký odstup udržet, zda a kdy se angažovat, ať už z důvodů gnozeologických nebo etických. Příklon k perspektivě aktérů, sympatie s jejich situací a potřeba pomoci vedla u badatelky k angažmá, v rámci kterého ji aktéři využili k realizaci svého cíle. Byla požádána o pomoc s přípravou nízkoprahového centra, ovšem nebyla zasvěcena (a nemohla být) do lokálních politicko-ekonomických záměrů, které byly s přípravou zařízení spojeny, takže byla vystavena nebezpečí, že s ní lokální aktéři budou manipulovat dle svých záměrů. Taková situace má řadu nepřijemných důsledků – i když třeba neznamená nutně konec výzkumu, znamená určité zacementování pozic a perspektiv, kdy se možnosti hlouběji proniknout do studovaného problému výrazně omezí, protože badateli považovanému za člena konkrétní aliance se komplikovaněji navazují vztahy s dalšími aktéry v lokalitě (srov. Kužel, 2000, s. 157).

⁸ Oproti 90. létům 20. století se situace velmi změnila, učitelé hovořili s cizími lidmi velmi obezřetně, s velkým důrazem na anonymitu jak školy, tak učitele.

To je jeden z důvodů, proč byly další projekty koncipovány jako týmové. Lokalitu pro druhý výzkum jsme zvolili na základě toho, že splňovala „oficiální“ uznání jako tzv. vyloučená lokalita a zároveň jsme zde měli určité neformální kontakty do místní školy a místního zastupitelstva.

Fáze výzkumného pobytu

Výzkumný postup je možné rozdělit do tří fází: **přibližování, informativní kooperace a opatrné přijetí**. Ve fázi „přibližování“, která trvala první rok výzkumu, jsme byli romskými aktéry odmítáni a promarnili jsme mnoho času na schůzkách, jichž se nikdo nezúčastnil. Tato fáze ovšem byla nevyhnutelná a my jsme se jí snažili využít ke zkoumání kontextu – prováděli jsme rozhovory s učiteli, místními podnikateli a dalšími příslušníky majority, u kterých sice člověk také překonává nedůvěru, ovšem to, čemu jsme začali říkat „základní loajalita gramotnosti“, vede mnohem snadněji k ustavení etnografického vztahu. Etnografickým vztahem rozumíme vztah badatele a informátora, který umožní úspěšné interview.⁹ Ale ani ty neúspěšné návštěvy nebyly beze smyslu, protože romští aktéři měli čas si nás „okouknout“. Jak jsme později zjistili, mají strach z vetřelců a nepřátelských sil „zvenčí“ a to, aby nás přijali, vyžadovalo čas.

Druhá fáze „informativní kooperace“ nastala během druhého roku v terénu, kdy se nám podařilo proniknout mezi romské aktéry. I zde hrál zásadní úlohu gatekeeper, opět romská sociální pracovnice, která byla schopná dívat se na řadu věcí z romské i neromské perspektivy a jež pro nás hrála také úlohu určitého interpreta, překladatele (v přeneseném slova smyslu, protože všichni naši aktéři mluví perfektně česky). Na základě zkušeností z předešlého pobytu v terénu jsme v této fázi zvolili taktiku neinvazivního zúčastněného pozorování, spočívající ve velmi relaxovaném přístupu k aktérům; aktéry jsme zpovídali v prostředích, ve kterých se cítili bezpečně, pozorovali jsme tam, kde nám to bylo umožněno, tedy obvykle před domy a v bytech. Velmi často byla naše průvodkyně přítomná, bez ní bychom se asi nic nedozvěděli. Zároveň s tím jsme také pokračovali v rozhovorech s učiteli a jinými příslušníky majority.

O třetí fázi „opatrného přijetí“ lze mluvit od třetího a čtvrtého roku v terénu, kdy se s námi dávají někteří aktéři do řeči sami, pomoc gatekeepera

⁹ Jedná se o něco příbuzného, ale odlišného od např. terapeutického nebo pedagogického vztahu. Je to určitá smlouva a emocionální investice. Bonmot „základní loajalita gramotnosti“ jsme začali používat, neboť – trochu ironicky – se rozhovory (jako nástroje odhalování perspektivy aktéra) nejsnadněji dělají s těmi, kdo chodili do školy a přijali ji za svou. V důsledku toho se však jejich perspektiva příliš neodchyluje od té badatelovy.

není tak nezbytná a dozvídáme se více „podpovrchových“ věcí. Tato fáze je mnohem náročnější z hlediska udržení odstupu, staré jistoty jsou narušovány informacemi, které se nám předtím neříkaly. Vzhledem k posunu ve fokusu výzkumu rozšiřujeme náš záběr na nové skupiny – zejména pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, kteří mají své specifické výlučné postavení, do kterého je rovněž velmi obtížné proniknout, a zde naše práce na získávání vstupu začíná nanovo.

Rašomonská strategie

Pracujeme především s živými daty, tj. obvykle nejde o údaje, jejichž vznik a povahu bychom sami neovlivnili – jedná se zejména o polostrukturované i zcela volné rozhovory a pozorování interakcí. Mnohdy ovšem nebylo možné rozhovory nahrávat a museli jsme jejich obsah zaznamenávat na papír a posléze rekonstruovat. Navíc už samotný proces sběru je vždy procesem nějaké interpretace. To vše jsou docela obvyklé věci, v tomto případě se k tomu ovšem přidává ještě často pozorovaná strategie romských informátorů, kteří se snaží tazateli vyhovět a nehlídají příliš na korelaci se skutečností. Adoptovali a rozvinuli jsme proto strategii, kterou Rodseth (1998) nazývá „rašomonská“. V této strategii nemá badatelský tým nutně vyžadovat sjednocení všech textů autorů pod jednotnou doktrínu, naopak se hodnota výpovědi odvozuje od skládání různosti pohledů (Rodseth, 1998, s. 60). V našem případě se tato strategie týkala částečně finálního psaní a zejména právě fáze sběru dat a diskuse nad nimi. Tento postup nám také přinášel stimulující i frustrující zkušenost občasně nemožnosti shodnout se na jednotné interpretaci zažité situace. Každý badatel si vedl své poznámky, které jsme si posléze navzájem zpřístupnili (a v nichž také trochu různě figurují zaznamenané situace) tak, aby mohl každý kódovat všechno a při psaní svých textů vycházet i z dat ostatních badatelů. Ovšem už na úrovni čtení situací samotných jsme se občas rozcházel. (Především v akcentech, pozornosti k detailu a kontextu.) Pochybovali jsme, jestli je možné se vlastně dobrat nějakého společného závěru a co dělat s variacemi v poznámkách a pozorováních a v badatelích samých, protože za „data“ nelze považovat pouze záznamy na papíře nebo diktafonu, badatel sám je v sociálním výzkumu „nástrojem par excellence“ (Hammersley & Atkinson, 1983, s. 18). To, že si každý člen týmu tak trochu „pěstuje“ svou verzi, považujeme za nevyhnutelné a nejlepším „zařízením“ na společnou práci a výsledky je určitý základní respekt a otevřenost k práci ostatních.¹⁰

¹⁰ Vedle filmů je možné uvažovat o dalších narativních formátech, jako je například společná výstava.

Schemata – klíč k porozumění kulturnímu konfliktu

Ve svém výzkumu jsme se věnovali třem velkým oblastem – problematice konfliktu mezi majoritou a minoritou v institucích, kde se obě strany setkávají, přístupu Romů ke škole (kam patří i přestupy do praktické školy) a do třetice výchově v romské rodině. Naše interpretace přitom do značné míry staví na využívání teoretického aparátu kognitivní antropologie. Ke kognitivní antropologii jsme se obrátili, protože nabízí teoretické řešení často obcházeného problému vztahu mezi kulturou a individuálním jednáním. V antropologii – i té současné – je vztah mezi jedincem a kulturou často řešen deterministicky (D'Andrade, 1994, s. 23; Jakoubek, 2004, s. 130–134), v psychologii zase kultura figuruje často jen jako jakýsi nepodstatný kolorit (Schwartz, 1992, s. 329). My jsme před sebou měli jednání konkrétních osob, které nebylo vždy deterministicky konzistentní s kulturními normami (muži, kteří selhávají v roli živitele rodiny; dívky, které se neprovdávají v šestnácti; s velmi malým odporem ke škole a k výchově v dětských domovech; s malými nebo žádnými rozdíly mezi majoritou a minoritou v popkulturní orientaci ad.), ale nebylo ani čistě idiosynkratické, případy se sobě podobaly, měly nějaké společné rysy. Potřebovali jsme nedeterministickou teorii kultury, která bude psychologicky citlivá. Našli jsme ji právě v moderní kognitivně antropologické teorii, která kulturu chápe jako otázku historicky a zkušenostně vznikajícího interpersonálního významu, který ovlivňuje rozhodování, vnímání a jednání skupin a jednotlivců. Klíčem k porozumění tomu, jakou povahu má tento kulturní význam, jak vzniká a funguje v rovině psychologie jednotlivce a skupiny, se nám stal pojem „schema“, tak jak jej chápou Straussová a Quiniová ve své knize *A cognitive theory of cultural meaning* (Strauss & Quinn, 2003). V duchu koncepce Straussové a Quiniové i my užíváme pojmy schema a kulturní model jako vzájemně zástupné (Strauss & Quinn, 2003, s. 49).

Emergence pojmu „schema“

Jak jsme k pojmu „schema“ došli? Po pravdě to nebyl žádný čistý induktivní proces, kdy bychom kumulativním zpřesňováním, destilací kategorií, radiálním, transverzálním, diagonálním, centrifugálním a jinak sofistikovaným kódováním dat dorazili až k oné jádrové kategorii. Nejsme přesvědčeni, že teorie může někdy nějak emergovat z dat prostřednictvím sebepuntičkářš-
tější manipulace s daty. Spolu s Geertzem jsme přesvědčeni, že otázkou antropologické metody není způsob, jakým si vedeme terénní poznámky, jaké manipulace s nimi provádíme, tj. „mechanika vědění“, ale tak či onak pojmově vystavěná interpretace toho, co jsme v terénu na vlastní kůži zažili (Geertz, 1988). Pojmy jsou přitom otázkou vhledu, na který badatel spíše na-

razí, než by se mu mohl nějak „automatizovaně“ vynořit z dat. Vynoření také nepochybně napomáhají akademické a žánrové požadavky, termíny odevzdání textů, potřeba určité originality řešení a autorské přístupy badatelů (pro koho se píše). Úlohu psaní a autorství pro nás nejlépe vystihuje Geertz ve své slavné esejí *Works and Lives* (Geertz, 1988).

Pojem schemat – kulturních modelů jsme měli společně s dalšími kognitivně antropologickými pojmy k dispozici už od počátku našeho výzkumu. Ale bylo to spíš učebnicové heslo bez nějakého zvláštního kouzla, které by ho zvýhodňovalo oproti jiným konceptům pro vyjádření kulturního významu (jako například témata, hodnoty, reprezentace, symboly). Skutečná proměna nastala teprve tehdy, když tento pojem „zaklapl“ s dalšími souvislostmi. Od počátku jsme věděli, že jdeme po významech, protože jsme nerozuměli jednání našich aktérů (prvotní otázkou bylo, proč praktické/zvláštní škole říkají „naše“ a chovají k ní vřelý vztah, když se jedná o zřejmý segregáčnický nástroj). Ale povaha těchto významů nám nebyla jasná.

Zvláštní potíže nám působilo, jak vlastně samotnou romskou kulturu chápat. Jak a do jaké míry musejí být významy sdílené, aby se jim dalo říkat kultura? Lze hovořit o romské kultuře, když naši aktéři romsky nemluví? Jak si poradit s tím, že jak v romské, tak v majoritní lidové konceptualizaci je romská kultura vždy definována vztahem k fenotypu, což je pro akademickou definici krajně pochybné východisko (nicméně i někteří romisté s ním pracují). A když navíc mnozí naši aktéři tomuto fenotypu neodpovídají? A nehraje přece jen zkušenost odlišného těla nějakou roli? Je všechno, co nám aktéři říkají, romská kultura? Případně co z toho je romskou kulturou? A jak tato kultura vstupuje do interakcí, do jednání ve škole? V pozadí našich úvah jsme přitom zápolili (a nebyli jsme ani první, ani jediní) s předpokladem kultury jako jakéhosi faktoru, činitele, jakési věci, která způsobuje to, jací Romové (opravdu) jsou. Ale cítili jsme zároveň velkou frustraci z toho, že tohoto činitele nemůžeme nijak spolehlivě určit. Předpokládali jsme přitom, že Romové jsou „sví“, že jsou nositeli a produkty určité endogenní, autentické, odlišné a vlastní kultury, celku, který sdílí a který je odlišuje od majority.

Zásadní průlom přišel s myšlenkou kultury jako populace významů (Schwartz, 1978, s. 423; Sperber, 1985, s. 77–78), kterou přejímáme od Frederika Bartha a jeho následovníků. Této koncepci se říká „distributivní model kultury“ a jedná se o pokus nepřemýšlet o kultuře jako o věci nebo celku, který musí mít určité rysy. V antropologii již nejméně od 30. let, kdy vznikala stěžejní díla E. Sapira, probleskují pochybnosti o monolitické koncepci kultury – i v případě tzv. tradičních společností, o moderních nemluvě (Rodseth, 1998). Od raných 60. let se pak tato diskuse rozvíjí intenzivněji (Barth, 1975; Wallace, 1967 ad.) s tím, jak je pojem kultury celkově kognitivizován (přesunut z veřejnosti do hlavy aktéra; D’Andrade, 1995), a z kultury zvyků, pravidel a hodnot se tak stává kultura scénářů, kognitivních map a konceptů.

Koncepce kultury, se kterou pracujeme, chápe kulturu jako konkrétně nerovnoměrně distribuovaný historicky proměnlivý význam mezi žijícími lidmi, kdy všichni aktéři nemusejí sdílet stejné představy, naopak se v nich mohou lišit nebo se lišit mezi různými komunitami „téhož“ etnika. Taková verze lépe vyhovovala našim terénním zkušenostem.

Nyní bylo nutné věnovat se vlastní povaze distribuovaného významu a tady teprve pojem schematu vystoupil do popředí. Pojem schematu v sobě totiž obsahuje implicitní teorii enkulturace i kulturní motivace a přitom se pohybuje v zóně mezi jedincem a societou, ruší vlastně onu dichotomii jedinec a společnost nebo jedinec a kultura. Poskytuje prostor pro kulturní sdílení a zároveň individuální tvořivost, vzepření se nebo neporozumění vlastní tradici.

Schemata jsou určité sdílené a zažitě metafory, se kterými se běžně setkáváme v dané populaci nebo sociální síti. Každé schema je určitou strukturou sémantických vztahů a jedná se o prostředek sdílení nějakého přesvědčení (Strauss & Quinn, 2003; D'Andrade, 1994). Přitom tato sémantická struktura netvoří exaktní a predikovatelný systém, ale spíš síť polysémických odkazů, představující zjednodušený svět, které myšlení využívá (Keller, 1992, s. 52 in Strauss & Quinn, 2003).

Schemata také obsahují určité „výchozí hodnoty“ – což jsou věci, které budou v myšlení doplněny, třebaže nejsou v aktuálním stimulu přítomné. Jedná se tedy o jakési metaforické gestaly. Člověk při interakci s druhými a prostředím využívá rozmanitých výchozích hodnot svých schemat k interpretaci náznaků (Lakoff & Johnson, 1980).

Schemata dále nejsou nedělitelnými jednotkami v jasném hierarchickém systému – jako by byly například pojmy nebo ideje. Mohou být složeny z dalších schemat a samy jsou součástí jiných schemat v mnohoznačném sémantickém poli (D'Andrade, 1992, s. 52). Schema je nejlépe si představit jako nekončící kognitivně komunikační proces, odehrávající se v určitých příbližných a stále se vyvíjejících mantinelech.

Existence určitého schematu v jisté populaci neznamená automaticky, že jsou o něm přesvědčeni všichni nebo do jaké míry se s ním identifikují. Schemata je možné chápat jako určité nástroje porozumění, interpretační rámce, ale porozumění a identifikace je vždy konkrétní otázkou toho, jak si kdo daný kulturní model zvnitřnil, do jaké míry se stal součástí jeho zkušenosti, která je vždy tělesná.

Některá schemata jsou čistě soukromá/individuální, jako například různé osobní preference, mnemotechnické pomůcky. Nicméně reálně je těžké najít čistě idiosynkratická schemata, protože nakonec všechna vycházejí ze sociálních prostředků, zejména jazyka, ale i dalších sdílených nebo konsenzuálních či konvenčních schemat. Jak poznamenává Dan Sperber (in Strauss & Quinn, 2003, s. 7): „Neexistuje žádná mez ani hranice mezi kulturními

reprezentacemi na jedné straně a individuálními na straně druhé. Reprezentace jsou více či méně trvale distribuované, a tudíž více či méně kulturní.“ Upozorňovat na rozdíl mezi idiosynkratickými a sdílenými schématy má smysl především proto, že upozorňujeme na tělesnost kulturních porozumění a důležitost učení a socializace, na to, že člověk vzhledem ke svým schématům (která lze chápat jako příbuznou formu kolektivním reprezentacím) není pasivním příjemcem, nýbrž jejich (více či méně kreativním) tvůrcem.

Pro označování schemat používáme typografické konvence vzešlé z kognitivní lingvistiky. Schemata v textu označujeme malými kapitálkami, abychom podtrhli, že se jedná o analyticky vytěženou interpretační strukturu, a nikoli „objev“, „tvrzení“ nebo nějakou pravdu.

Vedle toho schemata představují elegantní způsob, jak využít typ dat, který jsme měli možnost získávat. Nemohli jsme se zúčastňovat interakcí tak, jak by v ideálním (a neuskutečnitelném) případě bylo nutné – bydlet u někoho v domácnosti, pracovat s muži v lese a péct s ženami buchy, sledovat děti, jak jdou do školy, dívat se neustále učitelům přes rameno, jak s dětmi zacházejí, jak se děti baví o přestávkách, jak chodí do kroužků, „šmírovat“ je zkrátka při všech příležitostech. Nejde jen o to, že je to velmi náročné. Ale povaha vyloučenosti je taková, že zamezuje přístupu externího pozorovatele k řadě interakcí. Nejde se prostě všeho zúčastnit (jak ukázaly zkušenosti M. Levínské v prvním výzkumu). Jak jsme uváděli, šlo nám od počátku o významy, o aktérskou (emickou) perspektivu.¹¹ A poučení z předchozích nezdarů (viz výše) jsme tak koncipovali výzkum jako velmi neinvazivní, založený pouze na dobrovolných rozhovorech. Potřebovali jsme ovšem nějak uchopit, co jsou ty výpovědi vlastně zač. A i zde se pojem schématu ukázal jako nesmírně výhodný a plodný. Místo toho, abychom výpovědi romských aktérů přehlíželi, brali jsme je vážně – ale nikoli naivně. I kdyby si mluvčí vymýšlel,¹² bude muset pracovat se svou kognitivní výbavou. Právě v tomto smyslu koncept schemat umožňuje využít všeho, co se řekne, neboť to vše je důsledkem a výrazem kulturních modelů, v rámci kterých aktéři vědomě či nevědomě konstruují své logiky, svá hodnocení situací, svá rozhodnutí.

¹¹ Někdo může namítnout, že se nejedná o skutečnou aktérskou perspektivu, ale o badatelovu konstrukci, samozřejmě jde o výplod badatelského úsilí. Vhodnější by bylo používat „etnograficky poučenou“ perspektivu, což naznačuje pojem emický (odvozeno od fonemický), což znamená přesně perspektivu schopnou pracovat s rozdíly typu d-t (cool vs. cold, hustý vs. řídký ad.). Jak s nimi umí pracovat mluvčí jazyka, který dokáže takto rozlišovat. Perspektiva, která je citlivá k detailům, na něž jsou citliví domorodci (Pike, 1967).

¹² U našich informátorů jsme se poměrně často setkávali s plánováním studií a zahraňnických cest, nicméně tyto myšlenky zůstávaly v rovině plánů a v již předkládaných koncepcích bylo zjevné, že realizace není promyšlená, ale spíše heuristicky nahozená.

Třetí významný průlom přišel s tím, jak jsme se pokoušeli o vymezení „předmětu“ výzkumu, jak si poradit s etnickou či sociální identitou Romů – od které se pak všechno další odvíjí. Měli jsme možnost pozorovat následující záhadu: na jedné straně jsme měli vlastní rozpaky nad tím, jak je nemožné jasně ohraničit podstatu romství nebo romské kultury, a na straně druhé jsme pozorovali, že aktéři majority i minority vnímali minoritu jako jasnou a bezrozpornou věc. U pozorovaných skupin z minority byla zjevná určitá vědomá evidence toho, že patří do jedné skupiny, byť nepoužívali všichni jeden název pro tuto skupinu – někdy se používalo *my tady z baráku*, jindy *Romové*, jindy *Cigáni*, *Cikáni* anebo také *naši lidé*. Majoritní aktéři také vůbec neváhali – buďto byli minoritní aktéři Romové – to když byli mluvčí naladění politicky korektně, anebo Cikáni – když chtěli mluvit bez příkras. Naše otázka spočívala v tom, kde se bere tato jistota. Pravda, narazili jsme na určité ironické poznámky a také přechodový koncept *ještě být a už nebýt cikán*, který odkazuje na graduálnost vlastní kategorie *Romové*. Ale pokud bychom se pokoušeli našim aktérům vážně tvrdit, že Romové neexistují, byli bychom za bláznů. Ačkoliv realita je tedy spíš neurčitá, síla a sebejistota musí vycházet ze samotné kategorie Romové. Ale jak takovou kategorii konstruovat, když členové té kategorie de facto nesdílejí žádné společné rysy? A zde se opět ukázal pojem schematu jako užitečný a byl to další dílek, který zapadl do mozaiky.¹³ Protože bylo zjevné, že sílu a význam čerpá tato kategorie ze sebe samé. Ale co za význam to je?

Náznak odpovědi nám mohou dát následující výpovědi. Během prvního výzkumu položila jedna dívka (z romské komunity) otázku: „*Markétko, vadi-lo by ti, kdyby tvoje mamka byla cikánka?*“ (Klub, 2007). V druhém projektu se během rozhovoru s Tetou¹⁴ ukázalo, že ve vzdáleném příbuzenstvu proběhl interetnický sňatek, nicméně o těchto Romech bylo víceméně uvažováno jako o členech majoritní společnosti. Teta (představitelka majority) hovoří o praxi 50. let 20. století, o sledování romských rodin v rámci řešení cikánské otázky:

„Oni tyblency rodiny sledovali, dělali si nějaký statistiky, ale to nevím, ale tehdá ta Ješ-tů rodina přišli na Dvůr, mně ani nepřipad jako cikán, ale paní jako tmarší byla, ale ta dělala dobře; tak z těch schůzí, tehdá tomu říkali cikánská otázka, tak ty byli z toho sledování úplně vyjmutý, ty kluci jsou vychovaní, já jsem je viděla naposledy, když ta paní

¹³ Dle Kanovského (2004) vytvářejí lidé reprezentaci etnicity esencialisticky, esencialismus je univerzální schopnost lidských kognitivních procesů. V reprezentacích není etnická příslušnost získávána pouze primordiálně, ale i prostřednictvím socializačních procesů.

¹⁴ Teta přišla do oblasti po druhé světové válce jako malé dítě, lze ji klasifikovat jako starousedlíci majoritního původu. Rozhovor s ní probíhal v červenci 2008, u ní v domácnosti za přítomnosti jejího synovce.

Lapová umřela, protože jsou spřízněný, tak tam byli na pohřbu.“

Radovan (synovec Tety, majorita): „*Lapový s Ještovějma a s námi.“*

Teta: „*Spřízněný s Ještovějma, příbuzný už nejsme, ale s Lapovýmá jo, protože jejich nejstarší dcera má mýbo nejstaršího syna.“*

V příhodě jde o to, že Lapovi (Neromové) uzavřeli sňatek s Ještovými (Romy vyjmutými z cikánské otázky v 50. letech) a Teta je s Lapovými v příbuzenském vztahu, tudíž je v podstatě příbuzná i s Ještovými.

Teta „cikánskost“ Romů posuzuje dle přístupu k práci a dle míry civilizovanosti: „*Paní Tlustá, heleď se, já myslím, že nebyla nebo byla z těch olašskejch, paní Tlustá, paní Bílá, paní Kolová, ty všichni přišli ze Slovenska, to nebyli cikáni jako to-dlencto, to už byli civilizovaní lidé, ty si zařídili byt, co bylo třeba, oni měli hodně dětí.“*

Zjistili jsme, že kategorie Romové-cikáni není kategorií v klasickém smyslu, ale spíše kategorií typu „family resemblance“ (Lakoff, 1990, s. 16; Wittgenstein, 1993, s. 46), kterou neurčují společně sdílené vlastnosti či rysy, ale jedná se o určitý řetězec překrývajících se podskupin, některé spojuje znalost jazyka, někdy jde o příbuzné, někdy hraje roli sociální postavení, životní návyky ad. Vedle toho ovšem působí mocné schema – CIKÁNI, které je sdíleno opět majoritou i minoritou, kde definici určuje spíš určitý fokální člen, prototyp, který má generativní potenciál.

Čtvrtý průlom přišel skrze dimenzi tělesnosti. Jednou z klasických opozic v sociálních vědách (a široké kultuře) je dichotomie natura – kultura (nature – nurture, nižší a vyšší psychické funkce ad.). Všechno z těla, co se netýká myšlení ve smyslu abstraktní manipulace se symboly, bývá delegováno do oblasti „biologie“, tedy do oblasti natura. Než by se to ale stalo přírodním v nějakém přirozeném smyslu, cílem je převést veškeré tělesné souvislosti do jakési utilitární bio-strojovosti (něco je přírodní, až když to začne být dostatečně mechanické). Historický a zkušenostní, sociální a existenciální rozměr tělesnosti je pak v procesu rozpuštěn. Kultura, která je potom vymezena do jakési čistě informační oblasti symbolů či kognitivních obsahů, je z velké části zbavena smyslu, je odkrvena a dezinfikována a klíč k porozumění lidskému jednání ztracen (Rosaldo, 1995). Tělesnost je přitom zásadně kulturní povahy. Významy mají smysl tak, že s námi hýbou, že mají tělesnou relevanci; tělo je zase neustálým předmětem kulturního zájmu, zušlechtování, deformování, zakrývání, tematizování, disciplinace. Bez těla není možná zkušenost a bez zkušenosti není smysl.

Nám bylo v této souvislosti zřejmé, že otázku těla nelze v naší problematice ignorovat (na souvislost „barvy kůže“, ono „mít to v těle“ poukazují jak zvnějšku ti, kdo se charakterizují jako BÍLÍ, tak zevnitř ti, kdo jsou charakterizováni jako CIKÁNI). Ovšem akceptovat biomechanické hledisko by znamenalo přistoupit na klasický rasisticko-hereditární diskurz, což by byl rovněž omyl.

Tělo v naší analýze muselo vystupovat především jako zkušenost toho, kdo je v něm vtělen – v rovině symbolické i aktuální. A dále, jako léty se tvořící a posléze zanikající významová soustava, tvořená z důležité části sociálními prostředky – schematy.

V tom je koncept schemat velmi blízký Bourdieuvu konceptu habitu (Strauss & Quinn, 2003, s. 44). Význam je zde také zažitý, má tělesný charakter, a přitom je to zároveň zažití určitého místa v sociální hierarchii, které pak vypadá jakoby od přírody dané. Teorie schemat se ovšem od teorie habitu liší v několika důležitých ohledech: 1) v úloze vědomí a nevědomí a s tím spojeným determinismem (ačkoliv jsou schemata obvykle pod radarem vědomí, je možné je aktualizovat a reflektovat, podléhají vědomé revizi, nejde o čistě determinující nevědomé útvary); 2) v povaze a míře zrcadlení externího sociálního světa a vnitřního mentálního světa (ačkoliv je zde individuální duše produktem kultury a kultura produktem činnosti individuálních duší, není mezi nimi žádný bezprostřední vztah); 3) v pohledu na diferencovanost učení podle emocí a motivace (aktéři se učí každodenní praxí, ale není jedno co a s kým a proč, stejně jako nelze ignorovat oblasti vědomého učení a vyučování); a 4) v pohledu na intence aktérů, které nelze ignorovat (Strauss & Quinn, 2003, s. 46–47). Moderní kritiku habitu (Adams, 2006; Archer, 2010) chápeme jako spor o povahu současné post-post-modernity ve vztahu structure/agency, kde habitus, který tento vztah zdánlivě překonává, je interpretován jako příliš deterministický, tradicionalistický koncept pro dnešní časy. Tento koncept předpokládá nerealistickou stabilitu společnosti a příliš nevědomě predeterminovaného aktéra, a který je třeba nahradit konceptem reflexivity, tedy aktéra, který at' chce či nechce, musí reflexivně jednat, a nikoli se pouze nechat nést svými zvyklostmi a pudy. V tomto kontextu počítáme teorii schemat spíše k oněm hybridizujícím pokusům, smiřujícím habitus s reflexivitou, jak o nich pojednává Adams (2006), neboť schemata nejsou chápána jako determinanty. Nejsou v rozporu s pohybem reflexe, ale jako kognitivní obsahy se ho vždy nějak účastní, v dobrém či špatném smyslu je tedy lze chápat jako nástroje (i destroye) reflexivity.

Zvláštní škola, nebo naše škola?

Následující empirickou pasáž je třeba chápat jako ilustraci, drobnou ukázkou analýzy, která vyžaduje větší prostor, a zájemce o podrobnosti a kontext musíme odkázat na naši monografii (viz Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011). Při pohledu zblízka je zřejmé, že porozumění a schemata spojená se školou se mezi Romy a příslušníky majority často liší. Jsou to zejména schemata spojená s osobou učitele, s představou úspěchu a ocenění, s představou spravedlnosti a hodnocení, s představou přiměřeného tempa. Tyto rozdíly způsobují konflikty, a konflikty jsou řešeny přestupy na praktickou školu.

Nebylo sice pravidlem, aby všechny děti našich aktérů odcházely na praktickou školu, ale z rozhovorů byla „cítit“ jakási úleva, pokud k přerazení dítěte došlo. Jedna z našich informátorek (z místní romské komunity, jejíž děti docházejí na běžnou školu) se vyjadřovala v tom smyslu, že je pochopitelné, že v následujících podmínkách rodiče nemají dost sil ani motivace „udržet“ dítě na běžné základní škole.

„Já se na to jako ta třetí generace dívám jinak, ale to je tím, že tady pracuju, ale kdybysem byla na takový Sigmě nebo Ný a viděla bysem, že jsou utrápený, že to nezvládají, že furt jako chodí s tím, že na ně paní učitelka nadává, že něco nemaj, že něco neví, že něco není v pořádku, pak si člověk říká z vlastní zkušenosti, já jsem byla ve zvláštní a byla jsem v pohodě, tak já tě dám tam, kde ti bude dobře. To je taková přirozená věc...“¹⁵

To, že je škola NAŠE, znamená, že nás tam nějakým způsobem „chápou“ a přijímají „takové, jací jsme“. Tvrdíme, že v mnohých případech absolvování školní docházky na praktické škole tedy není záležitost pouze výkonová, ale sociálně-identitně-klasifikační. Jako bychom byli svědky nepsané dohody mezi majoritou a minoritou, že „každý ví, kam patří“. Již v 50. letech 20. století Allport (2004) identifikoval tento způsob myšlení jako etnický či rasis-tický nebo třídní předsudek.¹⁶

Aby došlo k naplnění této vzájemné dohody, je potřeba učitelova HODNOCENÍ, které probíhá prostřednictvím konkrétní komunikační situace, a rodič se jej prostřednictvím nějaké KOMUNIKACE dozvídá. Názory matek se na konkrétního učitele mohou lišit, jak plyne z rozhovoru s matkami v Ný (Eva 1/2009, Sára 2/2009, z romské minority).¹⁷

DB (výzkumnice): „*V čem je vona blbá?*“

Eva: „*Je zasedlá na cigány. Víš, jaká byla sviňa za nás?*“

Sára, která se s ní setkala až v dospělosti: „*Ona je rázná, nepřijemná, ale když se s ní člověk baví, tak je hodnověrná, nevím, jaká je na děti.*“

¹⁵ Alice, Delta 15/2010. Není-li uvedeno jinak, tak jsou v textu uvedeny citace rozhovorů, které proběhly na katastrálním území městeček Alfya a Bety. Údaj obsahuje předzdvíku informátora, místo rozhovoru, celkové pořadí rozhovoru s daným informátorem a rok. V tomto textu používáme data z rozhovorů, které probíhaly vždy v červenci.

¹⁶ Allport pracuje s americkými realciemi a jedním z důsledků předsudečného myšlení je následující tvrzení: „*Černoši prostě vědí, kde je jejich místo, a běloši znají své*“ (Allport, 2004, s. 43).

¹⁷ Matka Eva, která hodnotí učitelku přísněji, má s učitelkou zkušenost a její děti navštěvují základní školu, kde učí. Sára působila příležitostně na škole jako asistentka pedagoga, ona sama i její děti jsou absolventy praktické školy. Dá se říci, že ona se setkává s učitelkou až v dospělosti.

Eva: „Říkám, za nás byla zlá. Ona prostě jakmile si na někoho sedla, tak prostě konec.“ Po chvíli pokračuje: „Tam bylo víc těch učitelů zých, jakmile si na někoho sedli, tak po něm dupali.“

Eva: „Ta En, ta je taková chvilková, ta učitelka dcery.“

DD (výzkumník): „Chvilková?“

Eva: „Někdy je na ni hodná, někdy zlá.“

ZLÝ(A) UČITEL(KA) JE ZASEDLEJ(LÁ) NA CIGÁNY A DUPE NA NĚ.

CHVILKOVÁ JE NĚKDY ZLÁ A NĚKDY HODNÁ.

Příklad ukázal, že v určitých případech rodiče mohou vnímat HODNOCENÍ jako ZASEDNUTÍ A DUPÁNÍ, což je konkrétní typ KOMUNIKACE, který vyvolává v rodiči dojem, že dítě není učiteli ve třídě vhod, a tudíž usiluje o přerazení dítěte na praktickou školu. Tato situace může pro nezasvěceného pozorovatele vypadat naprosto korektně. Romské dítě je „spravedlivě“ hodnoceno za nedostatečný výkon stejně jako jakékoli jiné dítě. Ovšem romští rodiče pak učitele vnímají jako *zlého*. Významnou roli v tom hrají schemata CIKÁNI a ÚCTA. Schema – kategorie CIKÁNI, sdílená napříč majoritou i minoritou, neurčuje skupinu jako neutrální, ale jako hierarchicky podřazenou všemu ostatnímu. Školní zkušenost HODNOCENÍ je zároveň označení, kdy se selhávající dítě stává členem této kategorie – prokazuje pro sebe, své rodiče, učitele, že do této kategorie patří. Což je zásadně diskvalifikující a frustrující zkušenost. V rámci schematu ÚCTY, jak popisuje Bittnerová (2011), jde o to, že v mnoha romských rodinách je rozšířeno přesvědčení, že s úctou se dítě rodí, že se neodvívá od výkonnosti nebo morálních zásluh. Vstup do školy je pak mnohdy spojen s explozivními situacemi, které (poměrně oprávněně) předjímají rodiče jako počátek procesu přerazení na praktickou školu a k samotnému procesu přispějí AFEKTIVNÍ KOMUNIKACÍ, tj. nezvládnutím své expresivity při pocitu napadení učitelem.

Sára (matka, romská minorita): „Udála jsem to jednou, protože pleskla Markovi a mně se to nelíbilo, Marek říkal, že nic neudělal, že to udělal jině kluk, a ona mi furt tvrdila jedno a to samý a říkala, že Marek je nepoučitelnej, že je prostě broznej, brozně ne agresivní, ale něco podobnýho mi řekla, a už jsem byla vytočená předtím prostě a ona mne jenom domíchla a já jsem se jí zeptala, jestli to řešila i s tamtěma děčkama, a ona že ne, že to byl prostě Marek, Marek jí prostě říkal, nebyl jsem to já, a mě to brozně vytočilo, takže vy jste zasedla na cigánský dítě, ted'kon chcete vysloveně jeho, sundejte si brýle, pleskla jsem ji, vzala jsem kluka a vodošla jsem. Ale já si myslím, že to prostě ta učitelka asi přijmula, protože nic z tobo nedělala, kdyby chtěla, mohla to nablásit na policii nebo já nevím, kamkoliv. To je právě to, ty afekty, a pak jsem si říkala, já ty děti raději přeřadím do té praktický a tam je to trošku víc v klidu, já nevím, jestli je to tím, že nás tam trochu znají“ (Sára 2/2009).

Sára představila situaci, kdy se nedokázala ovládnout, protože usoudila, že HODNOCENÍ UČITELKY je nespravedlivé a je příkladem ZASEDNUTÍ SI NA CIKÁNSKÉ DÍTĚ. Vyřešením AFEKTU je odchod na praktickou školu, kde je KLID. Příchod na praktickou školu je paradoxně spojen se znovunalezením ÚCTY k dítěti a zážitkem úspěchu, kdy se setkáváme s dalším schematem: ÚSPĚCH JSOU JEDNIČKY. Romští rodiče jako by nevnímali past, kterou praktická škola představuje, podstatnější je, že děti přejdou do kategorie jakýchsi „přstrosích premiantů“ – mají jedničky, a tak jsou úspěšné, lhostejno kde. Nedá se říci, že by byl rodič prostě pasivní obětí přerážení na zvláštní školu, ale z různých důvodů nemá dost sil nebo kompetencí USTÁT SI SVOJE.

Schema CHVILKOVÉ či HODNÉ UČITELKY a USTÁT SI SVOJE se objevilo u informantů, kteří usilují o to, aby jejich děti absolvovaly běžnou základní školní docházku (viz Levínská, 2011). V podstatě byli schopni odlišit sociální kontext školy a rodiny, tedy vystoupit z linearity života (viz Bittnerová, 2011). Dokázali vnímat HODNOCENÍ nejen jako paralelu vztahu neúcty mezi majoritou a minoritou, ale i jako snahu učitele ohodnotit výkon žáka, ne žáka samého. CHVILKOVÝ UČITEL není esenciálně zlý, ale svoji přísnost používá, aby žáka něco naučil.

Jsou to kompetence rodičů, na jejichž základě rodiče interpretují a uvažují a jimiž lze překročit meze schemat. Pokud tedy majoritní společnost chce, aby romské děti získávaly srovnatelné vzdělání jako děti majoritní, je potřeba se zaměřit na podporu a rozvoj těchto kompetencí. Rodiče by měli mít možnost účastnit se vyučování společně s dětmi a více participovat na školním dění. Další možností, jak pochopit „utrpení z disciplinace“ při vstupu na základní školu a ukázat, že z určitého hlediska si jsou majoritní i minoritní děti při nástupu rovny a že čeští-neromští rodiče trpí podobně, by bylo odkrytí perspektivy a citů majoritního rodiče, aby romští rodiče pochopili, že i pro ně může být vstup dítěte do školy „bolestivým“ zážitkem.

Závěr

V mezidobí našeho výzkumu jsme se na praktické školy dívali jako na prostředek „chráněného vzdělávání“, který přece jen umožňuje překonávat konflikty, ke kterým běžná škola vždycky vede. Nabízela by se i myšlenka, proč by to tak nemohlo být, když to funguje. Ovšem teprve skrze koncept schemat jsme pochopili, proč to tak funguje, a ona pozitivní terapeutická hodnota zážitku úspěchu, který zde romské rodiny mají, nicméně který jim naznačuje, že sem patří, dosti ztratila na lesku. Protože je to právě ona *přirozená věc*, o které hovoří Sára v úryvku výše, vtělená zkušenost, že patří někam jinam, co je na tom všem nejzáludnější. To, co se zdá tak autonomní, tak kulturně specifické, je zvnitřněný schematický komplex inferiority,

který je minoritě vnučen majoritou a skrze rituály „přechodu“ do praktických škol neustále potvrzován (Gennep, 1996; Turner, 1969). Protože schemata – chápána analogicky k Bourdieuově habitu – nejsou jen psychologickými kognitivními útvary, ale také elementy ideologií, které vyznačují naše místo v sociální hierarchii (Keesing, 1987). Problém, k němuž patří problematika přerazování do praktických škol, je příliš rozsáhlý, abychom se zde pokoušeli naznačovat řešení. Nicméně pouhé zrušení praktických škol by nic nepřineslo, protože problém začíná především v běžné základní škole, respektive v absolutním nedostatku prostředků a vůle ze strany státu se danou otázkou vážně zabývat – tak jak je základní škola nastavena nyní, problém sama řešit nezvládne, a praktické školy pak vypadají jako nevyhnutelné a logické řešení, kterým samozřejmě nejsou.

Literatura

- ADAMS, M. (2006). Hybridizing habitus and reflexivity: Towards an understanding of contemporary identity? *Sociology*, 40(3), 511–528.
- ALLPORT, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- ARCHER, M. S. (2010). Routine, reflexivity, and realism. *Sociological Theory*, 28(3), 272–303.
- BARTH, F. (2001). Rethinking the object of anthropology. In F. Barth, R. A. Shweder, H. L. Rodset, & N. M. Stolzenberg. *A conversation about culture*. *American Anthropologist*, 103(2), 432–446.
- BARTH, F. (1975). *Ritual and knowledge among the Baktaman of New Guinea*. New Haven: Yale University Press.
- BITTNEROVÁ, D. (2011). Rodina a výchova – diskurz rodičů a dětí. In D. Bittnerová, D. Doubek, & M. Levínská, *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (s. 121–214). Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., & LEVÍNSKÁ, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- BOURDIEU, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- D'ANDRADE, R. (1995). Cultural meaning systems. In R. A. Shweder & R. Le Vine, *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (s. 88–119). Cambridge: Cambridge University Press.
- D'ANDRADE R. G. (1994). Schemas and motivation. In R. G. D'Andrade & C. Strauss, *Human motives and cultural models* (s. 23–44). Cambridge: Cambridge University Press.
- GEERTZ, C. (1988). *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press.
- HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P. (1983). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Tavistock Publications.
- JAKOUBEK, M. (2004). *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. Praha: Socioklub.
- KANOVSKÝ, M. (2004). Etnická identita, kognitivní přístup a terénní výzkum: Ako na to? *Etnologické rozpravy*, 11(2), 11–24.
- KEESING, R. M. (1987). Models, folk and cultural: paradigms regained? In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language & thought* (s. 369–393). Cambridge: Cambridge University Press.

- KUŽEL, S. (2000). Skrytá ekonomika segregace a kolektivní paternalismus aneb Proč je třeba rozumět situaci slovenských vesničanů – monitoring z rubové strany. In S. Kužel (Ed.), *Terénní výzkum integrace a segregace* (s. 144–164). Plzeň: Cargo publishers.
- LAKOFF, G. (1990). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- LEVÍNSKÁ, M. (2011). Kulturní modely ve vzdělávání. In D. Bittnerová, D. Doubek, & M. Levínská, *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (s. 121–214). Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- MŠMT (2009). *Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/pro-novinare/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku>
- PIKE, K. L. (Ed.). (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Hague: Mouton.
- RODSETH, L. (1998). Distributive models of culture. A Sapirian alternative to essentialism. *American Anthropologist*, 100(1), 55–69.
- ROSALDO, M. (1995). Toward an anthropology of self and feeling. In R. A. Shweder & R. A. Le Vine (Eds.), *Culture theory. Essays on mind, self and emotion* (s. 137–157). Cambridge: Cambridge University Press.
- SIVÁKOVÁ, D. (1992). Antropologické výskumy Cigánov/Rómov/ na Slovensku. In A. R. Mann (Ed.), *Neznámi Rómovia. Ze života a kultúry Cigánov-Rómov na Slovensku* (s. 39–50). Bratislava: Ister Science Press.
- SCHWARTZ, T. (1978). Where is the culture? Personality as the distributive locus of culture. In G. P. Spindler (Ed.), *The Making of Psychological Anthropology* (s. 410–441). Berkeley: University of California Press.
- SCHWARTZ, T. (1992). Anthropology and psychology: An unrequited relationship. In T. Schwarz, G. M. White, & C. A. Lutz (Eds.), *New directions in psychological anthropology* (s. 324–349). New York: Cambridge University Press.
- SPERBER, D. (1985). Anthropology and psychology: Towards an epidemiology of representations. *Man*, 20(1), 73–89.
- STRAUSS, C., & QUINN, N. (2003). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURNER, V. (1969). *The ritual process. Structure and anti-structure*. New York: Aldine De Gruyter.
- VAN GENNEP, A. (1996). *Přechodové rituály. Systematické studium rituálů*. Praha: NLN.
- WALLACE, A. F. C. (1967). *Culture and Personality*. New York: Random House.
- WITTTGENSTEIN, L. (1993). *Filosofická zkoumání. (Philosophische Untersuchungen)*. Praha: Filosofický ústav AVČR.

O autorech

Mgr. DAVID DOUBEK, Ph.D., vyučuje kulturní antropologii na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V 90. letech 20. století se podílel na longitudinálním výzkumu Pražské skupiny školní etnografie Žák v měnících se podmínkách současné školy.

Kontakt: david.doubek@gmail.com

Mgr. MARKÉTA LEVÍNSKÁ, Ph.D., působí na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. V 90. letech 20. století se podílela na longitudinálním výzkumu Pražské skupiny školní etnografie Žák v měnících se podmínkách současné školy. V současné době se zaměřuje na problematiku vzdělávání Romů.

Kontakt: marketa.lev@gmail.com

About the authors

DAVID DOUBEK teaches cultural anthropology at the Faculty of Education at Charles University in Prague. In the 1990s he participated on a longitudinal study called The pupil in the changing conditions of contemporary school conducted by the Prague Group of School Ethnography.

Contact address: david.doubek@gmail.com

MARKÉTA LEVÍNSKÁ works at the Department of Pedagogy and Psychology at the University of Hradec Králové. She participated on a longitudinal study called The pupil in the changing conditions of contemporary school conducted by the Prague Group of School Ethnography in the 1990s. Her current research interest is the education of the Roma.

Contact address: marketa.lev@gmail.com