



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Disertační práce

**Analýza vlivu romské kultury na hodnotový
systém žáků**

**Analysis of the Influence of Roma Culture
on the Pupils' Value System**

Autor: **PhDr. Iva Staňková**

Studijní program: P 7501 Pedagogika

Studijní obor: 7501V008 Pedagogika

Školitel: doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Zlín, 2020

Motto disertační práce:

„So sikh'os ternovara, oleha baros, phuros.“

Co se naučíš v mládí, s tím porosteš a zestárneš.

(Romské přísloví)

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovat těm, bez kterých by tato práce nespátřila světlo světa.

Děkuji mému školiteli doc. PhDr. Mgr. Jaroslavovi Balvínovi, CSc. za podporu, přátelské vedení, doporučení a rady, odborné i lidské.

Děkuji panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., garantovi doktorského studia, paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. a celému týmu vyučujících v doktorském programu za podmínky, které nám – studentům – v rámci čtyřletého běhu vytvořili.

Děkuji za přátelské zázemí pro studium Ústavu pedagogických věd FHS UTB ve Zlíně.

V neposlední řadě děkuji účastníkům výzkumu za jejich ochotu otevřít svůj život a sdílet své příběhy, životní pohledy i dilemata.

© Iva Staňková

Klíčová slova: *edukace, hodnota, kultura, prostředí, Romové, znevýhodnění, žák*

Key words: *education, value, culture, environment, Roma, disadvantaged, pupil*

Práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ABSTRAKT

Disertační práce se v širším úhlu pohledu věnuje kultuře jako jedné z determinant edukace romských žáků. V teoretické části práce jsou ukotveny základní pojmy vztahující se k tématu, vymezeny klíčové koncepty související s kulturou a hodnotami, je vysvětlena jejich role v edukaci. Následně se do centra zájmu dostává romské etnikum v širších souvislostech a situace romských žáků ve školách. Důraz je kladen na úskalí ve výchově a vzdělávání těchto žáků i na příčiny jejich neúspěšnosti v edukačním procesu. Teoretický rámec vrcholí tématem sociokulturních determinant edukace a možnostmi podpory romských žáků.

Cílem výzkumu bylo popsat specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romský žák preferuje. Pohled byl zaměřen především na hodnotu, jejíž preference je předpokladem úspěšné edukace – na hodnotu vzdělání. Smyslem výzkumu bylo porozumět a následně popsat, jak žáci i jejich rodiče hodnotu vzdělání vnímají, a jak se aspekty jejich každodenního života odráží v přisouzení významu této hodnotě. Z povahy výzkumného problému, kdy v centru stojí kultura a jedinec/skupina, se jako vhodný design výzkumu jevil design etnografický. Ve snaze zachytit problematiku komplexněji byly kombinovány dvě perspektivy úhlu pohledu. Perspektiva samotných příslušníků dané kultury (ETIC) a perspektiva expertní, pohled odborníků, kteří s romskou komunitou (dětmi, mládeží, nebo dospělými) přichází v rámci svého profesního zájmu každodenně do styku (EMIC). V závěrech výzkumu jsou popisovány nejen hodnoty romských žáků, ale také prvky, které hrají důležitou roli v tom, jak žáci vnímají hodnotu vzdělání. Jednoznačně dominující negativní roli, ve vztahu k této hodnotě i celkově k výchově a vzdělávání dětí, má znevýhodňující prostředí, především pak život v sociálním vyloučení.

Klíčová slova: *edukace, hodnota, kultura, prostředí, Romové, znevýhodnění, žák*

ABSTRACT

This dissertation deals with culture in a broader perspective as one of the determinants of the education of Roma pupils. The theoretical part of the thesis anchors the basic concepts related to the topic, defines the key concepts related to culture and values, and explains their role in education. Subsequently, the Roma ethnic group in a broader context and the situation of Roma pupils in schools come to the centre of interest. Emphasis is placed on the difficulties in the education of these pupils and on the causes of their failure in the educational process. The theoretical framework culminates in the topic of the socio-cultural determinants of education and the possibilities for supporting Roma pupils.

The aim of the research was to describe the specifics of Romani culture in relation to the values that a Romani pupil prefers. The view was focused primarily on value, whose preference is a prerequisite for successful education - the value of education. The purpose of the research was to understand and then describe how students and their parents perceive the value of education, and how aspects of their daily lives are reflected in the attribution of importance to this value. Due to the nature of the research problem, where culture and the individual / group are at the centre, ethnographic design seemed to be a suitable research approach. In an effort to capture the issue in a more comprehensive way, two perspectives were combined. The perspective of the members of the given culture (ETIC) and the perspective of experts, the view of experts who come into contact with the Roma community (children, youth, or adults) on a daily basis within the framework of their professional interest (EMIC). The conclusions of the research describe not only the values of Roma pupils, but also the elements that play an important role in how students perceive the value of education. The clearly dominant negative role in relation to this value and in general to the upbringing and education of children has created a disadvantaged environment, especially life in social exclusion.

Keywords: *education, value, culture, environment, Roma, disadvantaged, pupil*

OBSAH

1. KLÍČOVÉ KONCEPTY A HLAVNÍ KATEGORIE TÉMATU	12
1.1 Vymezení hlavních kategorií a konceptů tématu	12
1.1.1 <i>Kultura</i>	12
1.1.2 <i>Hodnoty</i>	16
1.1.3 <i>Romský žák</i>	18
1.2 Kultura, hodnoty a pedagogika	20
1.2.1 <i>Kultura a hodnoty jako determinanta edukace</i>	21
1.2.2 <i>Hodnoty jako cíl edukace</i>	22
1.3 Kultura, hodnoty a reprodukce ve vzdělávání.....	24
2. ROMOVÉ	26
2.1 Romové a jejich kultura	26
2.2 Romové v Evropě a v České republice	30
3. ŽÁCI Z ROMSKÝCH RODIN VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU ČR	34
3.1 Romští žáci ve školách ČR.....	34
3.2 Legislativní ukotvení vzdělávání romských žáků	37
4. ÚSKALÍ EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ	40
4.1 Úskalí ve vztahu stát vs. romští žáci	42
4.1.1 <i>Existence tzv. „segregovaných“ a „romských“ škol</i>	42
4.2 Úskalí ve vztahu jedinec vs. škola.....	44
4.2.1 <i>Vzdělanostní trajektorie romských žáků</i>	44
4.2.2 <i>Absence romských žáků</i>	46
4.2.3 <i>Přípravenost romských dětí na školní docházku</i>	47
4.3 Úskalí v rámci instituce školy	48
4.3.1 <i>Kvalifikace učitelů</i>	48
4.3.2 <i>Komunikace mezi školou a rodinou</i>	49
4.4 Sociální a kulturní determinanty edukace romských žáků.....	50
4.4.1 <i>Výchova v romské rodině</i>	54
4.4.2 <i>Jazyková bariéra a odlišné kulturní prostředí</i>	55
4.4.3 <i>Vztah ke škole a preference hodnoty vzdělání</i>	56
4.5 Možnosti podpory romských žáků	58
5. VÝZKUM HODNOT ROMSKÝCH ŽÁKŮ.....	61
5.1 Deskripce platformy výzkumného šetření.....	61

5.2	Výzkumné cíle, výzkumné otázky.....	64
5.3	Metody a techniky sběru dat.....	65
5.4	Participanti výzkumu	67
5.5	Metody analýzy dat.....	82
5.6	Analýza a interpretace dat perspektivy EMIC.....	83
5.7	Analýza a interpretace dat perspektivy ETIC	96
6.	ZÁVĚRY VÝZKUMU	121
6.1	Výsledky výzkumu ve vztahu k hodnotám.....	121
6.2	Výsledky výzkumu ve vztahu k prostředím	123
6.3	Shrnutí výzkumu kulturních modelů ve vztahu k edukaci	128
6.4	Diskuse výsledků	133
6.5	Doporučení pro praxi	137
6.6	Etické zajištění výzkumu a limity výzkumu.....	139
7.	ZÁVĚR.....	143
	Seznam použité literatury	147
	Seznam obrázků.....	158
	Seznam tabulek.....	159
	Seznam použitých symbolů a zkratk	160
	PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA	161
	PŘÍLOHY	164
	PŘÍLOHA P1: Ukázka z terénního deníku – výjezdy.....	165
	PŘÍLOHA P2: Ukázka z terénního deníku – reflexe výzkumníka	166
	PŘÍLOHA P3: Ukázka interview (emic) – žák	167
	PŘÍLOHA P4: Ukázka interview (emic) – rodič	170
	PŘÍLOHA P5: Ukázka interview (etic).....	174
	PŘÍLOHA P6: Informovaný souhlas.....	180
	PŘÍLOHA P7: Ukázka - CREDO MEM.....	182

ÚVOD

Kulturní rozmanitost je základní charakteristikou lidstva. Je to společné dědictví všech lidských civilizací, ras, etnik a skupin a mělo by být uchováváno ve prospěch nejen všech členů téže skupiny, ale také pro obohacení dalších skupin žijících v soužití s nimi. V současném globalizovaném světě dochází ke střetům rozličných kultur, které dříve bývaly více či méně přísně oddělené, a protože jejich členové si navzájem nerozumí, dochází k vážným sociálním napětím a ke konfliktům. Z pohledu konceptu kulturního relativismu (jako opaku posuzování kulturních rozdílů z etnocentrického hlediska) se předpokládá, že jednotlivé kultury jsou jedinečné a neopakovatelné entity, a proto by každá kultura měla být posuzována pouze ve svém vlastním kontextu, ve vztahu ke svým vlastním hodnotám, idejím, normám a tradicím. Ano, a co když ony jedinečné entity a nositelé těchto jedinečností žijí v koexistenci s dalšími jedinečnými entitami – s dalšími různými sociokulturními skupinami se specifickými systémy institucí, tradic, významů, postojů a hodnot?

V takto složené pluralitě světů, sociokulturních vzorců a komunikačních kódů je přirozené, že střety budou intenzivnější, hlubší i rozsáhlejší. Záleží na společnosti samé, jak se s tímto jevem vypořádá, zda ve shodě s idejemi multikulturalismu bude cílit k soužití všech skupin, založeném na principech tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráce, nebo zda skupiny zůstanou relativně uzavřenými kulturními systémy, či se asimilují do kultury většinové, či budou marginalizované. Strategie, jak se vyrovnat s faktem multikulturalismu mohou být různé. Avšak zasahují do všech oblastí společenského života společnosti – tedy i do systému výchovy a vzdělávání. Jak se vypořádávají s tímto moderním fenoménem kulturní rozmanitosti školy?

Heterogenita žáků je dnešní realitou ve všech základních a středních školách, které dnes stále více čelí požadavku, aby byli všichni žáci společně vzděláváni. V praxi však uspokojení tohoto požadavku vyvolává celou řadu problémů. Jak konkrétně může učitel pracovat s kulturní a sociální rozmanitostí žáků? Jak lze zachovat základní principy tolerance a úcty k rozdílům? Jak zabezpečit vzdělávání dětí v souladu s právem na zachování kultur menšin? Jak řešit předsudky, stereotypy a nálepkování, a to nejen v rámci edukace žáků ve škole, ale zvláště ve společnosti? Rozdíly mezi žáky na základě věku, pohlaví a individuálních zvláštností osobnosti se násobí s rozdíly vzniklými na základě sociální stratifikace, migračních pohybů ve společnosti a také v důsledku proměnlivosti podmínek, v nichž děti žijí a vyrůstají. Z tohoto pohledu je rozdílné kulturní zázemí žáků jedním z faktů, které musí školní prostředí akceptovat a pracovat s ním.

Cíle výchovy a vzdělávání jsou vytvářeny v souladu s hodnotami, které majoritní společnost považuje za důležité. Tyto hodnoty však mohou potlačit hodnoty uznávané v rámci konkrétních kultur. Úsilí respektovat odlišnosti však

nemusí být finální metou strategie, jak pracovat s heterogenitou třídy. Vždyť přece vzájemná tolerance se neomezuje na pouhou akceptaci existence jedinců. Snahy mohou jít mnohem dále. Stačí změnit smýšlení a chtít nalézt cesty, jak rozmanitost, různost využít ve výchově a vzdělávání k rozvoji všech dětí. Díky dynamice prolínání kultur v prostředí tříd se tak mohou rozvíjet komunikační kompetence žáků, empatie, úcta k člověku, kooperace v rámci kolektivu, vzájemnost, pomoc jeden druhému i hodnoty, které v současném mnohdy hédonistickém a utilitaristickém světě kolem nás všichni potřebujeme.

Smyslem této práce je přinést větší porozumění do oblasti, která zůstává (nejen ve výchově a vzdělávání) stále řeřavým tématem. Nadějí nám pak zůstává, že toto poslání v odkrytí navenek odlišného světa, který z pohledu většinové kultury může být mylně chápán a následně mylně interpretován, nebo může zůstat zcela nepochopen, bude přínosem pro společné vzdělávání, soužití a spolupráci ve shodě se společnými hodnotami – hodnotami lidství.

Disertační práce se v širším úhlu pohledu věnuje kultuře jako jedné z determinant edukace romských žáků. Soustředíme se primárně na osobnost žáka, který konkrétní kulturu, ve které vyrůstá, přejímá, vrůstá do ní, a kterou si interiorizuje v rámci procesu enkulturace. Svou pozornost zaměřujeme na specifika kultury, která se zrcadlí v procesu utváření hodnotového systému jedince, a ovlivňují preference hodnot. Ty následně silným způsobem determinují chování, jednání i postoje žáka. Aktuálnost celé problematiky je umocněna skutečností, že výsledky interpretujeme v souvislosti s otázkou edukace romských žáků.

Cílem první kapitoly je ukotvení základních pojmů vztahujících se k tématu, vymezení klíčových konceptů souvisejících s kulturou a hodnotami. Následně je vysvětlena jejich role v edukaci. Ve druhé kapitole se blíže koncentrujeme na objekt našeho výzkumu. Do centra zájmu se dostává romské etnikum v širších souvislostech. Zmiňujeme koncepty romské kultury, jak je popisují odborníci zabývající se touto problematikou. Krátce popisujeme postavení Romů v evropské i české společnosti. V následující kapitole se dostáváme k situaci romských žáků ve školách, celou problematiku jejich vzdělávání legislativně ukotvujeme. Finálně je kladen důraz na zachycení úskalí ve výchově a vzdělávání těchto žáků i na příčiny jejich neúspěšnosti v edukačním procesu. Teoretický rámec vrcholí tématem sociokulturních determinant edukace a možnostmi podpory romských žáků.

V páté kapitole práce se věnujeme výzkumu, jehož cílem bylo popsat specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romský žák preferuje. Pohled byl zaměřen především na hodnotu, jejíž preference je předpokladem úspěšné edukace – na hodnotu vzdělání. Smyslem výzkumu bylo porozumět a následně popsat, jak žáci i jejich rodiče hodnotu vzdělání vnímají, a jak se aspekty jejich

každodenního života odráží v přisouzení významu této hodnotě. V kapitole popisujeme metodologickou platformu výzkumu, uvádíme výzkumné cíle a na ně navazující výzkumné otázky. Z povahy výzkumného problému, kdy v centru stojí kultura a jedinec/skupina, se jako vhodný design výzkumu jevil design etnografický. Ve snaze zachytit problematiku komplexněji byly kombinovány dvě perspektivy úhlu pohledu. Perspektiva samotných příslušníků dané kultury a perspektiva expertní, pohled odborníků, kteří s romskou komunitou (dětmi, mládeží, nebo dospělými) přichází v rámci svého profesního zájmu každodenně do styku. Následuje podrobná analýza dat. V šesté kapitole shrnujeme závěry plynoucí z empirické části práce, a to s důrazem na jejich přínos do oblasti edukace. Jsou popisovány nejen hodnoty romských žáků, ale také prvky, které hrají důležitou roli v tom, jak žáci vnímají hodnotu vzdělání. V kapitole dále diskutujeme výzkumná zjištění s teoretickými východisky a uvádíme je do širšího teoretického i výzkumného rámce. Reflektujeme i možné limity výzkumu a snažíme se poukázat na potenciál tématu vzhledem k pedagogické teorii, praxi i k následným empirickým bádáním.

1. KLÍČOVÉ KONCEPTY A HLAVNÍ KATEGORIE TÉMATU

Hlavním cílem úvodní kapitoly je představit epistemologickou rovinu zkoumaného problému a teoretická východiska v takovém rozsahu, který by umožňoval následné konzistentní a smysluplné výzkumné šetření. Vzhledem k mezioborové povaze klíčových východisek a jednotlivých kategorií, kterých se téma dotýká, je nutné ukotvit koncept kultury a hodnot především ve vztahu k výchově a vzdělávání. Nicméně, jako nutný krok k celistvému uchopení se nám zároveň jeví cesta syntézy poznatků z příbuzných vědních disciplín. To přirozeně nepopírá podstatu pedagogiky jako vědy, která reflektuje a implementuje poznatky z různých vědních disciplín, jak tvrdí například Vališová, Kasíková, Bureš (Vališová et al., 2011), či Průcha (2017).

1.1 Vymezení hlavních kategorií a konceptů tématu

V centru diskutovaného tématu se prolínají následující kategorie, jejichž vymezení pokládáme za nezbytné.

1. **Kultura**
2. **Hodnoty**
3. **Romský žák**

1.1.1 Kultura

Pojem **kultura**, se kterým téma disertační práce operuje, je ve svém základu koncepčně a sémanticky velmi nejasný, není jednoznačně definovatelný a v průběhu času i z perspektiv různých vědních disciplín poměrně nestabilní a neustále vyvíjející se. Lze jej chápat ve více souvislostech (Ševčíková, 2008; Navrátil, 2003) i navzdory tomu, že je snad nejčastěji používaným pojmem vůbec. To dosvědčuje i fakt sesbírání na 161 definic tohoto fenoménu (srov. Kroeber & Kluckhohn, 1969). Vymezení se různí a je ovlivněno mnohými hledisky konkrétních vědních disciplín, které pojem drží v centru pozornosti jako např. filozofie, antropologie, sociologie a mnohých dalších.

Jedním z konceptů vymezení kultury je podle Soukupa (2004) axiologické pojetí, které v sobě zahrnuje výrazně hodnotící aspekt a omezuje rozsah třídy kulturních jevů především na sféru pozitivních hodnot, které přispívají ke kultivaci a humanizaci člověka. Pojetí se vyvíjelo od původního významu *agri kultura* (*zušlechtování půdy*), přes antické ztotožnění se *vzdělaností* a středověké zúžení pouze na *kultivaci duše*, až po renesanční úsilí o *autokultivaci*. Později bylo rozpracováno německými klasickými filozofy a do pojetí kultury byla zahrnuta idea morálnosti. Počátek vědecké revoluce v tomto směru prezentuje Tylorův koncept kultury (Tylor, 1871), jež mění relaci „*pojmu kultura k dosavadní teorii*

a metodologii speciálních věd o kultuře a učinila z něj nástroj kvalitativně nového přístupu ke studiu sociokulturních jevů“ (Soukup, 2004, s. 14-15). V tomto pojetí, „Kultura nebo civilizace ... je kompletní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti“ (Tylor, 1974, s. 1). Svou definicí posunul Tylor pojetí kultury od axiologického k antropologickému, a termín kultura začal být používán v souvislostech věcí a jevů, které lidskou bytost diferencují od zvířete. Koncepce kultury v antropologickém pojetí přináší vidění pozitivních hodnot, které člověka kultivují a humanizují, a také pojímá „všechny nebiologické prostředky a mechanismy, jejichž prostřednictvím se lidé adaptují na vnější prostředí“ (Soukup, 2004, s. 15). Z tohoto úhlu pohledu je kultura prezentována jako specifický lidský atribut a způsob přetváření světa člověkem. Tylorova definice kultury se stala výchozím bodem většiny moderních antropologických teorií kultury.

Mimo axiologické a antropologické chápání kultury představila americká kulturní antropoložka a představitelka kulturního realismu Ruth Benedictová (Patterns of culture, 1934) chápání konfigurace kultury jako systému kulturních vzorců, které silně předurčují vývoj jedince. *„Život jednotlivce je především nikdy nekončícím přizpůsobováním se vzorcům a standardům tradičně předávaným v jeho společenství. Od okamžiku, kdy se narodil, zvyky jeho komunity formují jeho prožívání a chování. Když začíná mluvit, je již produktem své kultury a až dospěje a bude schopen zapojit se do jejích aktivit, její zvyky již budou jeho zvyky, její přesvědčení jeho přesvědčením, a co bude pro ni nemožné, bude nemožné i pro něho“ (Benedictová, 1999, s. 18). V tomto pojetí je hodnotový systém jedince přímo podmíněn právě kulturou. V dalších etapách kulturologického myšlení ve 20. století se stala problematika kultury, především problematika kulturních hodnot, významnou součástí většiny filosofických škol a směrů.*

Průcha (2004) stávající pojetí kultury dělí v širším pojetí na ty, které vidí jako obsah kultury vše, co produkuje lidská civilizace. Tedy nejen veškeré materiální, ale i duchovní produkty a ideje společnosti (materiální výtvořky, jako jsou dopravní prostředky, ošacení, průmysl, stavby, tak i duchovní výtvořky lidí, jako zvyky, tradice, politika, umění, morálka a další). Podle užšího pojetí, jež je uplatňováno především v kulturní antropologii a interkulturní psychologii, je termín vztahován zejména k projevům chování lidí v rámci sociálního života lidské společnosti, a tudíž obsahuje zvyklosti, symboly, komunikační normy, jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy předávané zkušenosti, zachovávaná tabu apod. Z tohoto pohledu je pro každého jedince podstatná kultura, do které se narodil, ve které prožil dětství. Originalita kultury spočívá podle Lévi-Strausse (1999, s. 37) *„ve zvláštním způsobu řešení problémů, ve způsobu vidění hodnot, jež jsou zhruba stejné pro všechny lidi, neboť všichni lidé bez výjimky vládou nějakým jazykem, mají nějaké techniky, nějaké umění, nějaké znalosti vědeckého*

typu, nějakou náboženskou víru, nějakou sociální, ekonomickou a politickou organizaci“.

Obecně můžeme konstatovat, že kulturní vzorce se v rámci konkrétního etnika vyvinuly v rámci adaptačních strategií během jeho historické zkušenosti. Jsou to způsoby jednání, které odpovídají potřebám etnika a které se dlouhodobě osvědčily, a jejichž zachováním je možno relativně úspěšně přežít a zajistit další vývoj etnika. Kulturní vzorce mají vliv na způsob života daného etnika. Ten je modifikován konkrétními podmínkami – přírodními, sociálními, hospodářskými, politickými a kulturními. V každé společnosti se vyskytují určité typické rysy jednání jejich příslušníků. Nazývají se kulturní standardy a projevují se ve způsobu vnímání, cítění, myšlení a reagování. Jsou přijímány v raném dětství, jsou proto hluboce zakořeněny a ovlivňují jedince, aniž by si on sám byl jejich přenosu vědom. Jedinec je však schopen si následně tyto své způsoby uvědomit a je schopen s nimi pracovat a měnit je. Kdo se svým cítěním, myšlením a jednáním odlišuje od všeobecně přijatelných standardů, je v dané společnosti sankcionován, popřípadě z ní vyloučen (Průcha, 2004).

Nabízeným přístupem ke zkoumání působení kultury na jedince nám nabízí i prostředí kognitivní antropologie a v něm „distributivní model či pojetí kultury“ (Schwartz, 1992), či zdůrazňování významového charakteru kultury, kdy kulturou se rozumí právě svět významů, ve kterém je jednání lidí, které chceme pochopit, zasazeno. V centru kognitivní antropologie se nachází studium vztahů mezi lidskou společností a lidským myšlením, výzkum se pak koncentruje na to, jak lidé v sociálních skupinách chápou objekty a události, z nichž se skládá jejich svět. Jak o nich přemýšlejí a jak toto chápání a myšlení ovlivňuje jejich chování. Objekty a události mohou být čímkoliv, od fyzických předmětů až po abstraktní koncepty, jako je sociální spravedlnost (Soukup, 2014). Distributivní model kultury nedefinuje kulturu jako systém, text nebo agregát chování, ale jako určitou „sémantickou populaci“. Významy jsou chápány jako významy osvojené, zvnitřněné, jako významy, kterým jedinci sami rozumí a podle kterých se rozhodují (Doubek, 2014). Dále, v rámci pojetí nové etnografie (kognitivní antropologie) se rozvíjela koncepce kulturního významu, kdy je na kulturu pohlíženo jako na naučený kognitivní systém, na které navazuje pojetí kultury jako souboru sdílených kognitivních map, které se pokouší vymezit vztah mezi kulturou a individuálním jednáním na základě naučeného aspektu kultury. Alternativou kognitivních map je kulturní model, či schéma. Kulturní model (také lidový model) není přesně definovaný pojem, nicméně slouží jako heslo pro mnoho různých druhů kulturních znalostí. Kulturní modely obecně odkazují na nevědomý soubor předpokladů a vysvětlení, který členové společenství nebo skupin sdílejí. Mají zásadní vliv na lidské chování a chápání světa (Soukup, 2014).

V následném výzkumném šetření vycházíme z výše krátce popsaného pojetí kultury ve smyslu naučených a zvnitřněných kulturních modelů či schémat, které

(v osobnostním smyslu na úrovni jednotlivce) představují determinantu lidského chování i prožívání a mechanismy, které člověka utváří v procesu socializace a enkulturace. Jednotlivec je pak studován jako tvůrce a zároveň i produkt kultury (Soukup, 2010). K tomuto přístupu se také hlásí Pražská skupina školní etnografie, skupina antropologů dlouhodobě působících na poli školy a vzdělávání (Bittnerová et al., 2014).

Základním respektovaným paradigmatem ve zkoumané problematice je **koncepce kulturního relativismu**¹ (jako protějšku ke konceptu etnocentrismu), jehož podstatou je uznávání hodnot odlišné kultury, porozumění, tolerance a odpoutání se od předsudků. Odlišná kultura se vzhledem k tomuto principu posuzuje jako jedinečná entita, kterou nelze hodnotit kulturními standardy jiné společnosti. Vychází z předpokladu, že jednotlivé kultury jsou jedinečnými a neopakovatelnými sociokulturními systémy, které lze popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí. Takové entity tudíž nelze navzájem srovnávat v kategoriích “lepší – horší” nebo “vyšší či nižší” (Soukup, 2004; Jakoubek, 2004). Z tohoto úhlu pohledu můžeme kultury kategorizovat pouze jako „jiné kultury”. Proto je nezbytné posuzovat cizí hodnoty, normy a obyčeje v kontextu té kultury, která je vytvořila. Nositelé kultur uznávají jiné hodnoty, dokonce sama hodnota může mít různou intenzitu a různý obsah. Pro hluboké pochopení jiných kultur je důležité nahlížet na ně objektivně, nezaujatě, a především z pohledu nikoli svého, ale z pohledu jejich vlastních příslušníků.

Z pohledu výše uvedeného principu kulturního relativismu zůstává vymezení další kategorie, se kterou disertační práce operuje, stejně nesnadné. Definovat **romskou kulturu** a vystihnout přesně, co je romskou kulturou a co už romskou kulturou není, kdo je jejím nositelem a kdo již jejím nositelem není, je úskalím podobně nastavených výzkumných záměrů. Přitom jsme si vědomi toho, že souvislost fyziologických znaků, jako např. barvy pleti, etnické identity nebo lokální příslušnosti (bydliště v sociálně vyloučené lokalitě) není určujícím faktorem nositele romské kultury. Je tedy bezesporu nutné vymezit východiska, na jejichž základu se budeme snažit pojem uchopit a pracovat s ním.

Romská kultura stojí v centru zájmu kulturní a sociální antropologie, etnologie, etnografie, folkloristiky, lingvistiky, romistiky a mnoha dalších vědních disciplín. Výzkum v této oblasti následně čerpá poznatky z psychologie, sociální psychologie, kulturní a interkulturní psychologie, sociologie atd., přičemž výsledky mohou být interpretovány ve světle pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální práce a dalších disciplín. V oblasti českého badatelského prostředí je koncept romské kultury velmi nejednotný. Stojí tu pojetí tradiční romské kultury – jako termínu či konceptu poněkud statického, které samo o sobě vypovídá

¹ Ideu kulturního relativismu vysvětlil ve své slavné přednášce „Omezení komparativní metody v antropologii“ Franz Boase (1856 - 1942), v rámci vědeckého symposia v roce 1896.

o existenci určitého protějšku. O kultuře současné, moderní, chceme-li, proměněné a přetvořené romské kultury. Je nutné podotknout, že oba systémy jsou vzájemně se doplňující a komplementární (Jakoubek, 2004). Představa homogenní romské kultury (přirozeně nejen té) ztroskotává navíc kvůli široké diverzitě etnika jako takového, rozmanitosti komunit i jednotlivých příslušníků, díky nejednotě i různé míře zachovávání tradic, a taktéž díky nevoli se vůbec nějak kolektivně vymezovat a identifikovat (Doubek, 2014). Nad to, v současných pojetích kulturní antropologie se vyskytují silné proudy, jež právě homogenně chápány pojem kultury jako takový napadají.

1.1.2 Hodnoty

Složka hodnot je obsažena v téměř všech definicích a kategorizacích kultury. Richerson a Boyd (2012, s. 17) vymezují kulturu jako „*soubor informací, které získává jedinec od ostatních příslušníků svého druhu prostřednictvím učení, napodobování a jiných forem sociálního přenosu*“, tyto informace jsou pak klíčovými determinanty jednání subjektu – nositele kultury. Jako alternativní výrazy k pojmu „informace“ v tomto pojetí používají „*idea, znalost, názor, hodnota, dovednost a postoje*“ (Richerson & Boyd, 2012, s. 17). Burke (2005, s. 15), který tvrdí, že: „*kultura je nepřesný termín s mnoha soupeřícími definicemi*“, spatřuje její podstatu ve sdíleném systému významů, postojů a hodnot a symbolických forem, a tím se stává součástí životního stylu jedince, i když s ním není identická.

Už v období antiky nalzáme zájem o problematiku spojenou s hodnotami, snahy o jejich kategorizaci, i souvislost hodnot s filozofickými otázkami „nejvyššího dobra“. Na přelomu 19. a 20. století začíná filozofie zkoumat hodnoty komplexněji. V současnosti se setkáváme s užitím slova „hodnota“ dennodenně. Obecně jsou hodnoty spojovány s tím, co bývá cenné, významné, smysluplné. Oblast hodnot leží v centru zájmu mnoha vědních oborů a disciplín, přičemž každá na tyto kategorie nazírá z jiného úhlu pohledu, takového, který co nejprecizněji odpovídá specifickým kritériím tyto disciplíny vymezující. Filosofie (především pak disciplína praktické filosofie – etika) pojímá hodnoty jako základní kulturní kategorie, které odpovídají vyšším tendencím, normám a ideálům (Durozoi & Roussel, 1994; Rokeach, 1979). Slovy Vacka (2013, s. 9), „*filosofové zkoumají a formulují morální pravidla*“, zjednodušeně řečeno „*to, jak by lidé měli morálně myslet a následně jednat*“. V tomto přístupu můžeme spatřovat normativní hledisko. Axiologie, jako filozofie hodnot, k tomu přidává dimenzi zabývající se původem a podstatou hodnot, účastí subjektu či objektu na vzniku hodnot, systémy hodnot i vzájemnými vztahy ke společenským a kulturním aspektům. Konečně také bázemi procesu hodnocení i podílem racionální a iracionální složky lidského vědomí v něm.

Další důležitý vědní obor, sociologie, zkoumá hodnoty především v souvislosti s dopadem sociálně-ekonomických proměn společnosti na hodnotový systém a preference (Reichel, 2008).

Psychologii hodnoty zajímají jako speciální psychické kategorie, které tvoří stabilní trvalou stavbu osobnosti. Jmenovaný vědní obor se mimo jiné soustřeďuje na vývoj hodnotového systému a ve svém badatelském záměru se zabývá zjišťováním „*jak a proč lidé jednají tak, jak jednají*“ (Vacek, 2013, s. 9). A zde se dostáváme k pedagogice. V centru jejich úvah o hodnotách jsou pak možnosti, jak posilovat směřování k dobru prostřednictvím záměrné činnosti, kterou je výchova. Psychologie definuje hodnoty jako naučené struktury, které si jedinec osvojuje od rodičů, učitelů, vrstevníků, sdělovacích prostředků a společnosti obecně. Následně pak hodnoty ovlivňují jeho způsob a cíle jednání. Hodnotou se v tomto pojetí může stát vše, co vede k uspokojení jeho potřeb. Cakirpaloglu (2004, s. 9) definuje hodnotu z úhlu pohledu psychologie jako „*specifickou psychickou kategorii, která tvoří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti, významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka*“. Podobně i pedagogika chápe pojem hodnota jako „*subjektivní míru důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem, aj.*“ (Průcha et al., 2009, s. 91). Kučerová (1996, s. 45) rozumí hodnotami „*nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co ctíme, i to, co milujeme, co je nám drahé, co je blízké našemu srdci*“.

Myšlenku hodnot spatřujeme také v těžišti všech úvah o výchově a školním i mimoškolním vzdělávání. Pro oblast pedagogiky jsou významné především hodnotové systémy mládeže, vzdělání samo jako společenská hodnota a hodnoty jako součást cílů a obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech (Průcha et al., 2008). Mimořádně důležitý je vliv hodnotového systému jedince na proces jeho výchovy a vzdělávání. Ze systému hodnot je pak hodnota vzdělání stěžejní. Přístup jedince ke vzdělávání je odlišný v případě vysoké preference hodnoty vzdělání a odlišný při nízké preferenci. Analogicky se promítají hodnotová specifika jedince do každého výchovně-vzdělávacího aktu (Sak, 2000).

Hodnotový systém se dlouhodobě formuje jednak vlivy endogenními a exogenními během více či méně složitého ontogenetického vývoje. Do individuální struktury hodnot se promítají rozdíly každého jedince dané mnohými faktory (Vacek, 2013). Předávání hodnot mezi jedincem a společností je obousměrný proces. Společnost ovlivňuje utváření hodnot a tvoří hodnotovému systému rámec, do kterého jedinec zasahuje a spoluutváří jej. Hodnota vzdělání a význam vzdělání jako trvalé a významné součásti života a životního způsobu silně koreluje nejen s dosaženou úrovní vzdělání samotného jedince, ale i s pojetím vzdělání jako hodnoty etnickou societou, ze které jedinec pochází, je

silně determinována kulturními aspekty, kterých je rodina, ze které jedinec pochází, nositelem (Sak & Saková, 2006).

1.1.3 Romský žák

Na tomto místě je potřeba zodpovědět na otázku, kdo je to vlastně romský žák? V první řadě je třeba upozornit na fakt, že Romové se napříč různými zeměmi a kontinenty nenazývají shodně. Také je značná diferenciací Romů v rámci vlastní skupiny (např. slovenští Romové, olašští Romové apod.). Označení „Rom“ (substantivum) a „romský“ (adjektivum) byla poprvé užitá v názvu reprezentativní organizace Romano Internacionalno Jekhipen (JIP), v současné době Internacionalno Romani Unia (IRU) (Mezinárodní romská unie), v rámci konání Mezinárodním fóra prvního mezinárodního kongresu Romů (Londýn, 8. dubna 1971). Representanti Romů prohlásili endo-etnonymum „Rom“ jako pojmenování osob deklarujících příslušnost k romskému etniku. V tehdejší ČSSR bylo sice označení Rom veřejně použito Svazem Cikánů-Romů v období situace kolem Pražského jara 1968, avšak termín se začal plně užívat až v období po roce 1989, v souvislosti se založením Romské občanské iniciativy (ROI) a s prohlášením oficiálního označení příslušníků romského etnika v ČR jako „Romové“. Tak byl nahrazen termín s poněkud hanlivou konotací – „občan cikánského původu“ (Buryánek, 2002).

V celé disertační práci se držíme tohoto plně politicky přesného označení. Na označení je však poukazováno z několika úhlů pohledu. „*Termín Rom je souhrnným označením několika etnických skupin, které mají společný původ, společné kulturní rysy a osobité charakteristiky*“ (Davidová, 1995, s. 15). Ševčíková (2008) doplňuje, že skupiny Romů jsou definovány společným původem, alespoň částečně společnou historií, společnými specifiky (antropologicko-somatické znaky) společným sdílením sociokulturních zvláštností. Hirt & Jakoubek (2006) podávají komplexnější pohled vymezení romství na základě tří východisek:

1. „Rom“ jako nositel romské kultury (ten, který si „osvojil a praktikuje“ systém hodnot, norem i strategií atd., definovatelný obecně jako romská kultura).
2. Sebeidentifikační východisko (tvrdící, že Romem je ten, kdo se za něj sám považuje).
3. Východisko charakteristiky připsané z vnějšího okolí (v tomto úhlu pohledu je považována za Roma ten, který je za Roma považován „významnou částí svého okolí“).

Nicméně autoři dodávají, že v konečném důsledku i výše jmenovaná hlediska jsou shledávána jako velmi problematická a mnohdy neadekvátní, a na jejich základě mohou být někteří Romové, či naopak členové majoritní společnosti

mylně určování za příslušníky jedné či druhé skupiny (Hirt & Jakoubek, 2006; Kaleja, 2011).

Pojem „romský žák“ ve školské legislativě neexistuje. Adjektivum „romský“ přirozeně evokuje žáky, kteří jsou nositeli romské kultury, jak o tom bylo pojednáno výše. Nicméně pokud se podíváme na vymezení romského žáka jako na dítě, které pochází z odlišného kulturního prostředí (pokud rodinné prostředí, ze kterého tento žák pochází, se od majoritního opravdu liší), česká legislativa tento deficit edukaci samozřejmě zohledňuje. V současné době je prioritou MŠMT poskytnout všem dětem vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu, a tak ČR následuje ideu tzv. inkluzivního / společného vzdělávání. Tento krok (k němuž se uchýlila řada nejen evropských zemí) předpokládá radikální změnu filosofie celého školství a taktéž realizaci systémových opatření a dalších změn v legislativě. V ČR se tento požadavek zohlednil v novele školského zákona účinné od 1. 9. 2016. Děti, které potřebují ve vzdělávacím systému podporu, zákon definuje jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle zákona je takovým žákem osoba, *„která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, ve znění úplném od 15. 2. 2019). Před zmíněnou změnou byly tyto děti přímo definovány jako děti zdravotně postižené, znevýhodněné nebo děti se sociálním znevýhodněním, přičemž sociálním znevýhodněním bylo chápáno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nebo nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Speciálně vzdělávací potřeby blíže definuje Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, účinná od 01. 09. 2016 (aktuální znění od 1. 1. 2020), ve kterém je odkazováno na termín „odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky žáka“. Nicméně v současnosti vyhláška žáky nerozdělujeme dle dřívějších diagnostických kategorií znevýhodnění, ale pouze hodnotí potřebu úpravy podmínek jejich vzdělávání v rámci jednotlivých podpůrných opatření.

Na vymezení pojmu „romský žák“ se však můžeme podívat ještě z úhlu pohledu Zákona č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů, který (dle hlavy I, paragrafu 2, odstavce 2) definuje

příslušníka národnostní menšiny jako občana České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti. Národnostní menšina je v tomto zákoně vymezena jako společenství občanů České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla „*společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi*“ a dále tvoří početní menšinu obyvatelstva a chtějí být považováni za národnostní menšinu především kvůli zachování a rozvoji vlastní svébytnosti, jazyka a kultury. V tomto světle tedy mohou být označeni za romské žáky právě ti, kteří svou romskou národnost dobrovolně deklarují. Z tohoto zákona pak následně vyplývá, že příslušníci národnostních menšin (tedy Romové, kteří se k romské národnosti hlásí), „*kteří tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky, mají právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce ve školách, předškolních zařízeních a školských zařízeních za podmínek, které stanoví zvláštní právní předpisy*“ (Zákon č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů).

V naší práci, především ve výzkumném šetření, se snažíme přísně dodržovat hledisko deklarace příslušnosti k romskému etniku a za Romy považujeme ty jedince, které odkazují na svůj romský původ a sami se za Romy považují. Ve výrocích, jež nejsou autorské (odborníci, ředitelé škol, učitelé, sociální pedagogové, sociální pracovníci atd.) se odkazujeme na fakt, že pokud o těchto jedincích hovoří, znají jejich původ.

Termínu „žák“ užíváme pro jedince ve spojení se školním prostředím v rámci primárního a sekundárního vzdělávání. V souvislostech s rodinným prostředím používáme termínů „dítě“, „osoba“, „jedinec“ případně „potomek“. Konečně termín „romský žák“ používáme v souvislosti s oběma předpoklady platnými zároveň, totiž, že žák své romství sám deklaruje (např. v případě žáků v rámci vyššího sekundárního vzdělávání), nebo žák pochází z rodiny, jejíž členové (rodiče) se k romskému etniku sami hlásí.

1.2 Kultura, hodnoty a pedagogika

Problematika kultury (taktéž hodnot) coby specifika zázemí jedince, ve kterém probíhá jeho socializace, přímo souvisí s relací subjektů prostředí – jedinec – výchova, které jsou především v centru zkoumání sociální pedagogiky (blíže (Wroczyński, 1968; Bakošová, 1994; Kraus & Poláčková, 2001). „*Socializace je hlavní způsob, jímž se přenášejí kulturní kategorie z jedné generace na druhou; jinými slovy řečeno, socializace zajišťuje určitou kulturní kontinuitu*“ (Eriksen, 2008, s. 82). Onu kulturní transmissi tedy spatřujeme jako významný článek procesu socializace. Fakt, že prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, je hlavním činitelem jeho socializace, jakožto celoživotního procesu, ve kterém si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se do společnosti (Průcha et al., 2008) moderní pedagogika

nepomíjí. Například v rámci sociokognitivních vzdělávacích teorií je kultura pojímána jako „*celek vzájemně propojených pravidel, na jejichž základě jednotlivé osoby vytvářejí své chování, aby se přizpůsobily konkrétním situacím, nebo jako implicitní a neurčité poznání světa, na jehož základě dávají jednotlivci svému chování směr*“ (Bertrand, 1998, s. 120). Lidskou kulturu v tomto pojetí poté můžeme chápat jako jakousi pavučinu, na kterou se lidská bytost zavěšuje (Bertrand, 1998).

Podle Kučerové (1994) se pedagogika zabývá člověkem v situaci výchovy, kam celý člověk vstupuje jako jedinečná bytost se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Z toho přirozeně plyne, že jde tedy o předmět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný vyžadující interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku. Na jiném místě Kučerová (2011, s. 108-109) přímo apeluje: „*V centru pedagogického zkoumání by neměla být izolovaná výchova, ale člověk v situaci výchovy, a nejen jako objekt mezi objekty, ale i jako subjekt mezi subjekty.*“ Vybízí tak ke spojení veškerých disciplín, jež se zaměřují antropologicky, k týmové spolupráci a kooperaci, ke shromažďování různorodé skutečností o vychovávaném. Výsledkem toho by pak byl ústup od k úzkoprsému vnímání člověka a od představy o jeho „*výchově jako formování podle předem připraveného obrazu*“ (Kučerová, 2011, s. 109).

1.2.1 Kultura a hodnoty jako determinanta edukace

Z hlediska teorie výchovy bývají podmínky výchovy členěny na vnější a vnitřní – nebo objektivní a subjektivní (Blížkovský 1992; Kolář, 1996; Průcha, 1997; Šafránková, 2019). Výzkum týkající se hodnot žáka z odlišného (socio)kulturního prostředí se přímo dotýká výchovných podmínek, determinant procesu výchovy, vedení, kultivace i utváření lidí, a to hned ve dvojí dimenzi. V determinační oblasti vnějších podmínek (sociální prostředí, kulturní prostředí, společenská morálka) a vnitřních podmínek (psychické zvláštnosti – individuální pojetí systému hodnot). V systémovém pojetí spatřujeme stěžejní kategorie naší problematiky jako důležité determinanty, které zásadním způsobem ovlivňují celý průběh edukačního procesu, a tudíž mající značný vliv i na jeho výsledky. I Qvarsell & Wulf (2003) dokládají, že podmínky výchovy jsou primárně situovány v kulturním kontextu, a proto je třeba koncept kultury v rámci pedagogiky zkoumat a analyzovat. V tomto ohledu hraje důležitou úlohu v procesu utváření postojů, hodnot a hodnotového systému hraje právě rodina (Šafránková, 2019). „*Sociokulturní prostředí se podílí na utváření životní orientace, hodnotových systémů, způsobech jednání a reakcí na jednání*“ (Šafránková, 2019, s. 51).

Průcha (2017) vnímá edukační proces jako jeden z druhů sociální interakce, který pojímá určitý „interakční časoprostor“, ve kterém se proces realizuje. Z procesuálního a funkčního hlediska pak tento vědní obor zkoumá nejen složky edukačního procesu (žák – učitel – učivo) a reciproční vtahy mezi nimi, ale také

determinanty na vstupu, kontexty, za kterých edukační proces probíhá, a taktéž výsledky a efekty, které jsou funkcemi určitých vstupních a procesuálních determinant (Průcha, 2017). Právě do vstupních determinant edukačního procesu Průcha zahrnuje charakteristiky žáků, konkrétně afektivní charakteristiky (mimo jiné teda hodnoty) a dále sociální a sociokulturní charakteristiky (např. etnickou příslušnost).

1.2.2 Hodnoty jako cíl edukace

Oblast hodnot se však pojí nejenom s podmínkami či determinantami, ale souvisí taktéž přímo s cíli výchovy a vzdělávání. Škola je po rodině další institucí, která se velkou měrou podílí na výchově jedinců. Usiluje o to, aby v jejím prostředí žáci získávali nejenom teoretické vědomosti a praktické dovednosti, ale usiluje také o formování charakteru žáků z hlediska postojů a hodnot. Pro současnou pedagogiku se zdá být právě problém hodnot velice žhavé a aktuální téma s ohledem na vzdělávací a výchovné priority. Hledáček pedagogiky je tak v této oblasti zaměřen především na hodnotové systémy dětí a mládeže, na kategorii vzdělání jako společenské hodnoty a na hodnoty a postoje jako součást cílů obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech (Průcha et al., 2008). Je velice důležité porozumět hodnotám a správně je interpretovat. Podle Göbelové (2006, s. 6) „každý pedagogický směr, každé pedagogické působení se odehrává vždy v rozměru určitého světového názoru a s ním souvisejících hodnotových orientací.“

Mimořádně důležitý je vliv hodnotového systému jedince na proces jeho výchovy a vzdělávání. Výchova musí být procesem nejen individuálním, ale také integračním, což znamená sladění individuální jedinečnosti s jednotou společnosti (Havlík & Kořa, 2007). Hodnotové orientace mají své opodstatnění v procesu edukace, neboť jako tvrdí Horák (1996, s. 4), „učení o hodnotách je nonverbálně přítomno i ve vztazích mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi členy učitelského sboru školou a rodiči, ve vztahu učitele a jeho předmětu, organizaci učení, kázní a pořádku, tedy obecněji v sociálních zkušenostech, jež žák během edukace získává“. Tento fakt podporují i výsledky výzkumných šetření v této oblasti, jak na jiném místě Horák (1996) dodává, že je potřeba se výzkumy hodnot a hodnotové orientace žáků zabývat a věnovat jim patřičnou pozornost. Dokonce, jak tvrdí dále Horák, hodnotové orientace přímo, by měli být včleněny do obsahu vzdělávání a stát se tak podstatným prvkem v rámci výchovně-vzdělávací práce školy.

Myšlenka o spoluutváření hodnotových struktur dětí a mládeže v rámci edukačního procesu, není myšlenkou novátorskou. Těmito otázkami se lidstvo zabývalo odedávna. Na významu tento diskurz nabyl v antice, kdy byla formována myšlenka celistvé ideji výchovy *Kalokagathia* (v orig. kalos kagathos) jako průniku krásy a dobra. Tato myšlenka (a zároveň cíl výchovy) tvořila nedílnou spojitost mezi filozofií, kulturou a životem (Syřiště, 2014). I v současné

době reprezentuje jeden z hlavních pilířů evropské vzdělanosti právě pro svůj holismus a univerzalizmus, avšak později tato představa byla přetransformována do obecného ideálu všestranné výchovy nebo všestranně rozvinuté osobnosti, jako podstaty dnešní výchovy. Taktéž idea *Paideia* reprezentující jednu z prvních scholarizačních myšlenek, shledávala svůj základ v tom, že výsledkem výchovy a vzdělávání je člověk coby morální, moudrá a esteticky cítící bytost, přinášející prospěch celé societě (Syřiště, 2014).

V prostředí současné pedagogiky je výchova v užším slova smyslu chápána jako záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn především v afektivní a konativní složce osobnosti (Dvořáková, 2015). Týká se tedy zejména formování charakteru, postojů a rozvíjení hodnot – jinými slovy, je vztažná k afektivním cílům. Podle Göbelové (2013), oblastí rozvoje afektivní stránky osobnosti jsou postoje, citové prožitky, morální a volní vlastnosti, hodnoty a hodnotová orientace. V pedagogické praxi je schéma afektivních cílů realizovaných výchovným působením vyjádřeno např. v Krathwohlově taxonomii (vnímání podnětů, reagování na ně, jejich hodnocení, systematizace hodnocení, zvnitřňování hodnot). Tak je proces výchovy spojován se sebereflexí jedince, přičemž z axiologického úhlu pohledu to znamená s „*rozvíjením schopnosti reflektovat rozporuplnou a mnohostrannou smysluplnost dění, s utvářením hodnotových postojů, s uvědomováním si mravních, ekologických, politických, ekonomických a dalších důsledků našeho jednání a odpovědnosti za ně*“ (Göbelová, 2013, s. 20).

Tohoto chvályhodného úkolu by se jistě zhostila výchova k hodnotám, nicméně v prostředí českého školství nemá tato důležitá oblast pozici samostatného vyučovacího předmětu, na rozdíl od mnohých zemí světa (např. values education, moral development, moral education or character education). Nicméně kurikulární dokumenty na národní úrovni úlohu hodnot v prostředí školství akcentují. Požadavek na výchovu k hodnotám je zajištěn v mezinárodních i v českých kurikulárních dokumentech (např. RVP), které přirozeně sledují příslušné obecné etické, morální a hodnotové cíle a úkoly ve výchově a vzdělávání. Například mezi cíli v rámci základního vzdělávání najdeme podrobnější charakteristiky klíčových kompetencí, které podle RVP ZV představují „*soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jednotlivce a pro jeho individuální účast ve společnosti*“ (RVP ZV, 2017, s. 10). Výchovu k hodnotám je nejzřetelněji vidět v tzv. průřezových tématech, kde hodnoty nevidíme jako vedlejší produkt v rámci výuky obsahu jednotlivých předmětů, ale jako své vlastní téma (i když ani zde není „výchova k hodnotám“ výslovně uvedena taktéž (Staňková, Venterová, 2019).

1.3 Kultura, hodnoty a reprodukce ve vzdělávání

Téma součinnosti kulturního prostředí a rozvoje jedince spatřujeme také v centru zájmu teorií, které s kategorií kultury a hodnot úzce pracují. Naše téma je vztažné k řadě sociálních teorií tzv. reprodukce ve vzdělávání, jejichž autoři tvrdí, že do vztahu *jedinec – dosažené vzdělání* vstupují nejen (v souladu s meritokratickým principem) schopnosti a úsilí jedince, ale taktéž vliv prostředí, do kterého se jedinec narodil, ve kterém žije (Greger, 2006). Z tohoto hlediska reflektujeme především teorie zdůvodňující sociální stratifikaci konceptem tzv. *kulturního kapitálu* (Bourdieu, 1971), vysvětlující vzdělanostní nerovnosti mírou kulturního kapitálu žáka, jakožto determinanty školní úspěšnosti, či konceptem spatřujícím determinantu úspěchu v osvojeném stylu jazyka, v podobě jeho rozvinutého, případně omezeného jazykového kódu (Bernstein, 1971).

Také *teorie školy vytvářející hodnoty* předpokládají reprodukci určitých faktorů exogenního prostředí žáka. Bowles, Gintis (1976) v centru svých úvah o reprodukci ve vzdělávání shledávají právě hodnoty. Vysvětlují, že nejnižší sociální vrstva, jejíž členové dosáhli pouze základního vzdělání, si osvojuje hodnoty, typické pro tento stupeň vzdělávání (hodnoty spojené s poslušností). Střední vrstva, pro kterou je typické dosažení středoškolského vzdělání si osvojuje hodnoty spojené se spolehlivostí, seriózností a hodnoty svázané se schopností pracovat bez přímého a neustálého dohledu. V rámci nejvyšších stupňů vzdělávacího systému podle autorů dominují hodnoty spojené s odpovědností. Obdobně přemýšlí v *konceptu teorie školy akceptující či odmítající hodnoty* Kohn (1977), když vyslovuje tezi, že úspěšnost ve škole a v budoucím zaměstnání ovlivňují zejména hodnoty, které si jedinec osvojí v rodinném zázemí. Děti z dělnických rodin si osvojují hlavně konformitu k vnější moci, děti ze středních vrstev hodnoty jako samostatné rozhodování či kreativitu. Matky zaměstnané v dělnických pozicích preferují ve výchově dětí poslušnost, přizpůsobení, řád, čistotu, upravenost – hodnoty, které jsou v souladu s tím, co je od dělníků žádáno na pracovišti. Naproti tomu, matky středoškolsky vzdělané kladou důraz na osobnostní rozvoj svého potomka a preferují samostatné rozhodování a autonomii.

V pojetí *teorie racionálního jednání* předkládá Goldthorpe (1967) tezi, že chování jedince je reakcí na podněty sociální třídy, do které je situován. Autor vychází z metodologického individualismu Boudona (1974), který tvrdil, že hodnota vzdělání v očích jednotlivce koreluje s jeho sociálním zázemím. V očích členů vyšší sociální vrstvy je hodnota vzdělání umístěna v hodnotovém systému výše, směrem k prioritám, a pro nižší sociální vrstvy – níže.

V úvahách o roli kultury ve výchově a vzdělávání se odkazujeme také na *teorii sociokulturního handicapu*, která spatřuje mezi neúspěšností dětí a sociokulturně

znevýhodňujícím² prostředím úzkou spojitost. U dětí z tohoto prostředí byl shledán handicap, který primárně nevychází z organického, či mentálního původu, ale vztahuje se právě k takto specifickému zázemí. Dle Moussové (2003) můžeme diferencovat v souvislosti se sociokulturním handicapem tři typy teorií, v jejichž centru pozornosti je výrok, že děti z prostředí kulturně odlišného, než je většinové, nedisponují adekvátní výbavou pro úspěšně zvládnutí požadavků školy a vyspělé společnosti. Kulturně podmíněný deficit jedinců vzniká v rodinném prostředí, ve kterém absentuje dostatek podnětů, které nepůsobí dostatečně příznivě na rozvoj řečových dovedností apod. Východiskem je odstranění deficitu pomocí kompenzace nedostatků prostředí.

V uvedených reflexích nacházíme styčné body našeho tématu. Především v problematice, jak samotné vzdělání a jeho důležitost vnímají příslušníci z odlišného kulturního prostředí, leč trvale žijící v prostředí majoritní kultury. Přístup, jaký ke vzdělání jako takovému zaujmou, totiž ovlivňuje jejich vzdělanostní aspirace i jejich pozdější roli ve společnosti.

² V odborné literatuře se setkáváme s dvojitým označením tohoto pojmu. „Znevýhodněné“ prostředí a „znevýhodňující“ prostředí. V našem textu se držíme významově přesnějšího termínu – „znevýhodňující“ prostředí. Pokud v textu uvádíme druhý termín, jedná se o přímé citace odborníků, kteří jej užívají, nebo o citace účastníků výzkumu.

2. ROMOVÉ

Původ Romů byl po staletí zahalen tajemstvím. Především díky lingvistickým výzkumům, které odhalily výrazné podobnosti mezi romským jazykem a několika neo-indickými jazyky. K tomuto argumentu se přidala další fakta, poukazující na společný původ Romů a Indů – podobně sdílené kulturní praktiky mezi jednotlivými členy a skupinami společnosti. Také výsledky genetických, hematologických a bio-antropologických studií potvrdily příbuznost evropských Romů a části indické populace (Hancock, 2010). Dnes jsou Romové rozptýleni na všech pěti kontinentech (v celkovém počtu deseti až patnácti milionů). Byli a jsou nazýváni a označováni místním obyvatelstvem různě.

2.1 Romové a jejich kultura

K hlavním charakteristikám Romů náleží, mimo antropologická specifika, charakteristiky demografické, etnické a jazykové (jazyk Romů má různé dialekty), kulturní specifika v podobě během vývoje etnika vytvořeného souboru pravidel, vnitřních zákonů, norem a hodnot, na kterých je založen tradiční způsob života Romů (Davidová, 2004). Jednou z diskutovaných oblastí romské kultury je soustava hodnot Romů, jejichž především archetypální podoba je zachycována v mnohých národních i nadnárodních odborných publikacích (srov. Davidová, 1965, Hübschmannová, 2002, Horváthová, 1964, Jakoubek, 2004). Opět však musíme však vzít v potaz skutečnost, že romské etnikum je široce diferencované a nemá jednotné kulturní charakteristiky a jednotlivá romská společenství se liší tradicemi, kulturou, jazykem i historií (její částí), které odráží způsob společenského fungování, způsob komunikace a konstruování vlastního systému hodnot uvnitř etnika. Je tedy zřejmé, že v tomto kontextu lze hodnotový systém vnímat ve dvou liniích jako:

- kolektivní hodnotový systém
- individuální hodnotový systém³

Hovoříme-li o hodnotách Romů, nesetkáváme se s hodnotami reflexně abstrahovanými a zařazenými do filozofických systémů a mravních kodexů. S hodnotami Romů se setkáváme při analýze jejich adaptačních strategií, které jsou úzce vázány na konkrétní podmínky jejich způsobu života. Aby se mohlo například lépe porozumět hodnotě solidarity, je nutné nejdříve hovořit

³ Kolektivním hodnotovým systémem rozumíme to, jak obecně romské skupiny vnímají hodnoty, co za hodnoty považují a taktéž jaký je obsah této hodnoty, který může být odlišný od pojetí členy jiné kultury. Individuální hodnotový systém poté zdůrazňuje individualitu, jednotlivce a jeho vnímání hodnot a to, co za hodnoty považuje (Leppin, 1968).

o podmínkách života a sociálních strukturách, ve kterých se tato hodnota objevuje a prověřuje. Podmínkami jsou okolnosti života komunitního a rodinného, které jsou odlišné při kočování u olašských Romů a jiné při prožívání života v osadě usedlých Romů. Vedle těchto podmínek je třeba znát sociální struktury, které v životě Romů mají základní význam. Strukturou základního významu pro Romy a jejich způsob života je rodina (Kuchař, 2003).

Podle odborníků (Hübschmannová, 1999; Šišková, 2001) zauímají prioritní postavení v hodnotovém žebříčku Romů hodnoty spjaté s rodinou a rodinným životem. Vysokou hodnotu má vše spojené s každodenním životem. Naopak negativně je chápáno to, co rodinu a každodenní život ohrožuje. V souvislosti s rodinou je velká úcta věnována předkům a tomu, kdo z jaké rodiny pochází. Zaměstnání, profese, majetek nebo vzdělání je v tradiční romské kultuře považováno za vedlejší, nicméně peníze, které úzce souvisí se zajištěním chodu rodiny, a tím i samotného života, jsou vysoce postavené. Velmi důležitou hodnotou pro romskou populaci jsou děti. Mnoho romských přísloví mluví o tom, že štěstí spočívá v množství dětí. Láska k dětem je pro Romy příslovečná taktéž.

Pokud se dále v teoretické i výzkumné části zabýváme odlišností romské kultury, je třeba vymezit její specifika vůči kultuře majoritní (v našem případě české). Rysy romského způsobu života a způsobu života moderní majoritní společnosti srovnává Liégeois (1997), když vymezuje charakteristické rysy romské kultury následovně:

- kolektivní život, posvátnost příbuzenských vztahů, význam rodiny, rodinných svazků,
- každodenní zajišťování nezajištěného hospodaření, fušky,
- život pro přítomnost,
- kočovnictví, které sice u nás ve své klasické podobě bylo likvidováno, ale které získává novou formu (cestování, migrace do zahraničí),
- život v diaspoře (rozptýlení a současně vzájemná komunikace),
- různorodost dialektů,
- solidarita.

Tyto prvky dávají sílu členům uvnitř této kultury. Jakmile se však Romové nacházejí ve společnosti, která je chce integrovat, náhle to, co bylo jejich silnou stránkou, se stává slabostí, protože majoritní obyvatelstvo v průmyslově vyspělých státech západní Evropy a Severní Ameriky představuje vlastnosti opačné (Liégeois, 1997):

- | | |
|--|-----------------|
| - místo kolektivismu | individualismus |
| - místo každodenního hospodaření a fušek | kapitalizace |
| - místo života pro přítomnost | plánování |
| - místo kočovnictví | usedlý život |
| - místo různorodosti | uniformita |

- | | |
|--------------------|-------------|
| - místo solidarity | soutěživost |
| - místo svobody | závislost |

Je možné na základě specifických výzkumů vymezit romskou kulturu vůči kultuře většinové společnosti v naší zemi, tedy „české“ kultuře? Výzkumy v této oblasti se především odkazují na koncepce měření dimenzí konkrétních kultur. Podle Nového a Schroll-Machlové (2001) znázorňují kulturní standardy nejobecnější úroveň kulturních diferencí, přičemž zásadní jsou zejména ty rozdíly, které vedou k odlišnému pojetí základních parametrů života lidí. Z hlediska snahy kategorizovat tyto odlišnosti existuje několik systémů kulturních standardů. Nejvýznamnější je uspořádání standardů podle holandského antropologa Hofstedeho (2001), který chápe kulturu jako kolektivní programování ducha. Dle něj mohou být dimenze kultur měřeny ve vztahu k jiným kulturám na základě čtyř empiricky potvrzených problémových oblastí. Dané dimenze autor označil jako vzdálenost moci, individualismus vs. kolektivismus, maskulinitu vs. feminitu a vyhýbání se nejistotě, později byla k výčtu přidána ještě pátá dimenze, a to dlouhodobá vs. krátkodobá časová orientace (Hofstede, 2001). Zajímavou studií v oblasti romské kultury je výzkum Dlabala (2006), který se soustředil na vymezení kulturní dimenze příslušníku romského etnika žijícího v ČR. Pokusil se nejen zmapovat kulturní charakteristiky Romů, ale zároveň výstupy porovnat s kulturními charakteristikami většinové populace. V samotném šetření Dlabal vychází právě z výzkumů Hofstedeho.

Velká, respektive malá snaha vyhnout se riziku a nejistotě

V této dimenzi, jak vyplývá z Dlabalových výzkumů (2006), Romové (na rozdíl od Čechů) vykazují menší snahu vyhýbat se nejistotě a neznámým situacím. Romská společnost tedy spíše považuje nejistotu za normální součást života. Vnímáme-li však Čechy jako společnost mající vysokou snahu vyhýbat se nejistotě, nemůžeme zařadit Romy jednoznačně ke společnosti na druhém okraji stupnice. Romové, přestože při svém kočování museli často instinktivně improvizovat, měli svá vnitřní pravidla a zákony, jimiž se řídili. Jako příklad jejich snahy eliminovat nejistotu v životě lze například uvést jejich pověry a magické praktiky, které jim měly zaručit úspěch, či pomoci vyhnout se nebezpečí. Jak tvrdí Kuchař (2003), v jednání příslušníků romského etnika převažuje snaha vyhnout se riziku spíše útekem a obejitím překážky, pokud možno bez konfliktů. Silný pocit permanentního ohrožení ze strany majoritní společnosti, vyvolávající hlubokou nejistotu, působí tak, že plánování je chápáno jako málo významné. V jednání převažuje spíše improvizace, silně ovlivněná emotivitou a naléhavostí konkrétní situace, nad pevně naplánovanou a uspořádanou strukturovanou činností. V každém případě však má jednání příslušníků romského etnika své důvody, které příslušníkům majority nemusí být jasné a známé.

Vzdálenost mocenských pozic

Podle Dlabaje (2006), romská společnost při srovnání s většinovou populací v České republice dosáhla přibližně shodného výsledku v dimenzi „vzdálenost moci“. Z tohoto pohledu se zdá snadné porovnat dosažený výsledek Čechů, resp. Romů s výše uvedenými dvěma výzkumy. Češi v nich ve srovnání s ostatními zeměmi dosahují nadprůměrných hodnot. V takových společnostech se většinou preferují hierarchické struktury vztahů s autokratickým rozhodováním a řízením. Důraz je kladen na status, který s sebou přináší i různá privilegia. Zařazení Romů mezi společnosti s vyšším odstupem od moci souvisí s tradičním hierarchickým uspořádáním romského společenství, kde v čele skupiny stál nejstarší muž, „vajda“, který měl rozsáhlé pravomoci a o směřování skupiny a o dodržování vnitřních zákonů většinou rozhodoval samostatně. Kuchař (2003) se shoduje s Dlabalem, když upřesňuje, že jednání příslušníků romského etnika je silně hierarchizované, což je to například vidět v instituci mladé nevěsty. Je uznávána moc, která vyplývá z přesného postavení jedince v romské rodině (např. starší bratr). Kromě toho je v hierarchii výše postaven a uznáván ten, kdo je chytřejší než ten, kdo je silnější.

Míra individualismu a kolektivismu

Jak tvrdí Kuchař (2003), kolektivismus je základním atributem romské kultury. Soužití s majoritou probíhá nejlépe u těch skupin Romů, kde zůstala zachována vysoká míra sociální kontroly. I výzkum Dlabala (2006) potvrzuje, že Romové ve srovnání s Čechy se jeví jako více kolektivistická společnost. Obě výše uvedená šetření řadí Čechy mezi individualistické společnosti, takže nemůžeme s jistotou umístit Romy mezi kolektivistické společnosti ve vlastním slova smyslu, ale spíše odhadnout jejich postavení někde ve středu stupnice. Relativně vyšší index v této dimenzi, přestože rozšířená rodina či rodová skupina je pro Romy jednou z nejdůležitějších hodnot, může být způsoben postupným přesídlením z původních míst na Slovensku do Čech. Tím došlo k narušení vztahů v rámci rodových skupin a k jistému oslabení vzájemné soudržnosti.

Převaha maskulinních, respektive femininních hodnot

Výsledná indexová hodnota v této dimenzi i výrazné odlišení rodových rolí charakterizuje Romy ve srovnání s Čechy jako více maskulinní společnost. V romské společnosti muži kladou důraz na usilování o materiální zdroje, které se často nacházejí mimo domov. Pro ženy jsou důležitější spíše dobré mezilidské vztahy a kvalita života. V české společnosti se tyto rodové role překrývají. Toto rozdělení rolí vázaných na pohlaví souvisí s tradiční výchovou v romské rodině určující vhodné chování pro jednotlivá pohlaví. Muž je pánem ženy, která by již brzy po svatbě měla porodit dítě a zůstat s ním v domácnosti (Dlabal, 2006, Kuchař, 2003).

Krátkodobá, respektive dlouhodobá orientace

Výzkumné šetření Dlabala (2006) ukázalo, že poslední zkoumané dimenzi se Romové ve srovnání s Čechy jeví jako více krátkodobě orientovaní. Toto zjištění je umocněno zařazením české společnosti předešlými měřeními mezi země s krátkodobou orientací. Romská společnost může být popsána jako silně orientovaná na současnost. Preferovány jsou činnosti, které přinášejí okamžitý efekt. Výsledek měření v této dimenzi souvisí s tradičně kočovným způsobem života Romů. Romové si neutvořili vlastní ucelený hospodářský systém, což je přivedlo do závislosti na ekonomii již usazené populace. Dlouho byli odměňováni v naturáliích a nepravidelné odměny v penězích jim neumožňovaly vytvořit si návyky v hospodaření. Klasický způsob života byl tedy určen pojetím „ze dne na den“. Shrňme-li, v jednání příslušníků romského etnika převažuje krátkodobá orientace na okamžitý efekt (Kuchař, 2003).

I ve snaze vystihnout základní difference romské kultury vůči kultuře majoritní, stále narážíme na koncept nejednotné kultury uvnitř etnika. Tento fakt se snažíme reflektovat a eliminovat ve výzkumném šetření snahou o co nejvíce homogenní výběr skupiny.

2.2 Romové v Evropě a v České republice

Historické záznamy naznačují, že ze severní Indie do Evropy migrovali v několika vlnách mezi devátým a čtrnáctým stoletím. Romové tvoří extrémně rozmanitou menšinu s více podskupinami s četnými jazykovými, historickými a společenským i kulturními rozdíly. Zatímco některé Romské skupiny jsou kočovné, převážná většina Romů ve střední a východní Evropě se usadila především za vlády rakousko-uherské monarchie a později během socialistické epochy na území bývalého Československa (Ringold et al., 2005).

Romové jsou největší a nejzranitelnější menšinou v Evropě, žijí téměř ve všech jejích zemích i ve střední Asii. Jako národ přežili otroctví a genocidy, nucené sterilizace, vyhánění a exkluzi. Romové žili většinou v chudinských částech měst, bylo jim odepíráno vzdělávání, přežívali téměř bez jistoty jakékoli perspektivy na lepší životní podmínky i uplatnění se ve společnosti. Ta vůči nim zaujímala vesměs extrémně negativní postoje, mnohdy překračující hranici diskriminace a rasistického jednání. Ve stínu stereotypů většinového obyvatelstva vystupovali jako skupina, která byla označována mnohými hanlivými konotacemi (Miskovic, 2009).

Odhady týkající se velikosti romské populace se velmi liší. Údaje ze sčítání lidu v jednotlivých zemích jsou intenzivně zpochybňovány, protože mnoho Romů se neidentifikuje (z mnoha důvodů) s vlastní národností, a tak data z dotazníků, ze kterých se vychází, jsou v tomto ohledu nepřesná. Podle většiny odhadů se podíl Romů zvýšil na 6 až 9 procent z celkové populace v zemích jako je

Bulharsko, Makedonie, Rumunsko i Slovensko. Toto procento bude v blízké budoucnosti pravděpodobně narůstat i nadále, především kvůli vysokému růstu populace mezi Romy a klesajícími hodnotami přírůstku většinové populace. Nejvyšší počet Romů v Evropě žije v Rumunsku (1–2 milion Romů). Populace Romů v Bulharsku, Maďarsku, Srbsku a Černé Hoře, na Slovensku a v Turecku čítá v jednotlivých zemích mezi 400 000 a 1 milionem Romů. V západní Evropě, nejpočetnější romská populace žije ve Španělsku (cca 630 000 Romů), ve Francii (310 000), v Itálii (130 000) a v Německu (70 000) (Ringold et al., 2005). Podle kvalifikovaných odhadů v Polsku žije 15 až 20 tisíc Romů, na Slovensku je to okolo 500 tisíc Romů, což čítá 10 % z celkového počtu obyvatel (Kwadrans, 2011).

Především kvůli odlišnostem od většinového obyvatelstva byli Romové v Evropě předmětem různých asimilačních, či integračních politických snah a často byli vnímáni jako nepohodlní vůči říšským a později státním autoritám (Bunescu, 2014). Potýkali se po celou dobu svého pobytu na území jednotlivých zemí Evropy s chudobou a s vyloučením bez možností zapojit se do společenského života v mnoha oblastech. Pro mnoho Romů ve střední a východní Evropě znamenal přechod ze socialistické éry jen prohloubení těchto problémů. Nízká úroveň dosaženého vzdělání a nedostatečná kvalifikace spojené s diskriminací vedly k rozšíření dlouhodobé nezaměstnanosti a následně ke zhoršujícím se životním podmínkám. Romové jsou v mnoha zemích střední a východní Evropy nejvýznamnější skupinou, kterou ohrožuje chudoba. Jsou chudší než ostatní skupiny obyvatel, s větší pravděpodobností, že se ocitnou v podmínkách chudoby a s větší pravděpodobností, že v nich zůstanou (Ringold et al., 2005).

Vzdělanostní status Romů v Evropě je historicky velice nízký a dodnes nebyl rozdíl ve vzdělání Romů a zbytku obyvatelstva především v bývalých zemích tzv. východního bloku překlenut. I když vzdělávání bylo klíčovým prvkem asimilační kampaně v době socialistické éry těchto zemí a bylo viděno jako nástroj politické a ekonomické socializace, která by usnadnila integraci Romů, především z hlediska zaměstnanosti. Nicméně, navzdory těmto snahám, byly položeny základy pro nerovnosti ve vzdělávání, a to především v oblasti kvality, neboť mnoho Romů bylo nasměrováno do škol mimo systém hlavního vzdělávacího proudu. Tuto situaci se snaží pečlivě řešit politiky všech zemí EU, nicméně situace si vyžadují komplexní a kooperativní přístup mnoha zainteresovaných subjektů a řešení otázky vzdělávání romských žáků se zdá během na dlouhou trať (Haburajová Ilavská et al, 2019).

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018 (v současné době nejaktuálnější zdroj kvalifikovaných odhadů počtu Romů v ČR) uvádí, že počty Romů se od roku 2017 příliš neliší. Romové zůstávají nejpočetnější národnostní menšinou žijící u nás. V roce 2017 žilo na našem území cca 240 300

Romů, což představovalo 2,2 % z celkové populace České republiky. Pro srovnání, v roce 2016 to bylo 245 800 Romů (2,3 % z celkové populace ČR), v roce 2015 pak 226 300 Romů. Nutno podotknout, že meziroční zvýšení, či naopak snížení počtu se nedá interpretovat jako populační přírůstek/úbytek, ale jako rozdíl vzniklý metodologickými postupy sčítání. Také je potřeba reflektovat skutečnost, že podobně jako v jiných zemích, jsou statistické údaje o této menšině značně limitované z důvodu nízkého počtu Romů oficiálně hlásících se ke své národnosti v rámci získávání údajů o jednotlivých příslušnících obyvatelstva (např. Sčítání lidu, domů a bytů 2011 v České republice). Přesnějším a uznávaným zdrojem dat zůstávají kvalifikované odhady koordinátorů pro záležitosti romské menšiny v jednotlivých krajích ČR (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2015, Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017, Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018, Vláda ČR, 2020).

Následující tabulka udává počty Romů, kteří žijí v jednotlivých krajích České republiky (stav za rok 2017). Opět podotýkáme, že čísla vyjadřují kvalifikované odhady krajských koordinátorů pro romské záležitosti a romských poradců, a to na základě konkrétních znalostí prostředí v rámci jednotlivých krajů a regionů. Tabulka nám rovněž zaznamenává počty obyvatel z řad romské populace, kteří jsou integrováni do společnosti, a množství těch, kteří žijí v sociálním vyloučení nebo jsou sociálním vyloučením ohroženi. Je patrné, že počty obou skupin jsou dle odhadů přibližně stejné. Uváděná data jsou zaokrouhlena na celé stovky, procenta na desítky (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017, Vláda ČR, 2020).

Tabulka 1 Počet Romů v jednotlivých krajích ČR v roce 2017

KRAJ	KVALIFIKOVANÝ ODHAD POČTU ROMŮ	ODHAD SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH ROMŮ
Hl. město Praha	18 000	20 %
Jihočeský	7 000	40 %
Jihomoravský	20 700	40 %
Karlovarský	13 400	50 %
Královéhradecký	10 100	50 %
Liberecký	19 400	40 %
Moravskoslezský	31 300	60 %
Olomoucký	12 400	70 %
Pardubický	4 800	40 %
Plzeňský	16 100	30 %
Středočeský	15 100	50 %
Ústecký	63 500	60 %
Vysočina	5 900	50 %
Zlínský	2 600	30 %
Celkem	240 300	50 %

Do roku 1930 bylo území ČR prakticky bez romských obyvatel. Přílivem migrační vlny v rámci osídlování pohraničí po 2. světové válce začal růst počet Romů na našem území především díky rodinám, které se přistěhovali ze Slovenska. Politické snahy v období po únoru 1948 se koncentrovaly především na zrovnoprávnění Romského obyvatelstva, na jejich asimilaci do většinové populace s cílem eliminovat rozdíly v kultuře i způsobu života. Primárně se tedy řešila otázka gramotnosti romských dětí i zavedení jejich pravidelné docházky do škol, nicméně především z důvodu potřeby kvalifikované mládeže pro výkon dělnických profesí. Nikoli z důvodu zvýšení vzdělanostní úrovně Romů obecně. Politický systém takto nastavený se odrazil nejen v oblasti zaměstnanosti, ale i v oblasti bydlení. Hromadné sestěhování různorodých romských skupin do pavlačových domů a posléze do sídlišť obytných panelových domů s sebou neslo rozpad tradičních romských rodových komunit a širších romských rodin. To často přinášelo narušení harmonického soužití a nárůst kriminálních deliktů (Davidová, 2004).

V období mezi lety 1948 až 1989 nebyla romská národnost oficiálně přijímána, především díky nedodržení kritérií, jako je vlastní území a hospodářský život. Asimilační snahy vůči Romům se prakticky projevovali potlačením jejich kulturních specifik v podobě tlaku na přebírání hodnot a vzorců chování majoritního obyvatelstva na úkor vlastních svébytných tradic, zvyků a osobitých životních obyčejů, které byly často posuzovány jako vyjádření mentálního zaostání. Co se vzdělávání týče, žáci z romských rodin dosahovali horších vzdělávacích výsledků, mnohdy měli snížené známky z chování, byli často zařazováni do tzv. zvláštních škol, nebo ukončovali povinnou školní docházku před absolvováním posledního ročníku základních škol, to především díky nutnosti jednotlivé ročníky opakovat. I když se po roce 1989 postavení romské minority v České republice výrazně zlepšilo (byla deklarována jako svébytná etnická skupina a posléze uznána jako národnostní menšina), v každodenním životě jejich členů se toho příliš nezměnilo. Naopak díky ekonomickým změnám a zvyšujícím se požadavkům trhu práce na vyšší kvalifikaci zaměstnanců mnozí Romové ztratili zaměstnání. Ani vzdělanostní šance romských dětí nebyly příliš navýšeny, rovnému přístupu ve vzdělávání stále bránilo jejich vydělování z hlavního vzdělávacího proudu. Novým Školským zákonem a zrušením tzv. zvláštních škol byla snaha nízké vzdělanostní šance romských dětí zvýšit, nicméně nově vznikající školy praktické jejich funkci plně nahradili (Buryánek, 2002; Davidová, 2004).

3. ŽÁCI Z ROMSKÝCH RODIN VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU ČR

Úvaha o umožnění romským dětem plnohodnotného vzdělání v ZŠ běžného typu v rámci společného vzdělávání se začalo v odborných kruzích nahlas diskutovat na počátku devadesátých let 20. století. Na problémy spojené se vzděláváním těchto dětí veřejně upozorňovali jednotlivci i některé české nestátní i zahraniční organizace (Buryánek, 2002).

3.1 Romští žáci ve školách ČR

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018 (Vláda ČR, 2020) uvádí, že dle kvalifikovaných odhadů se ve školním roce 2018/2019 na základních školách vzdělávalo 34 767 romských žáků (3,7 % z celkového počtu žáků v základním vzdělávání).

Tabulka 2 Kvalifikované odhady počtu romských žáků v základních školách podle rámcových vzdělávacích programů (Vláda ČR, 2020)

Počet romských žáků:	Podíl v %					
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
VZDĚLÁVACÍ PROGRAM						
RVP ZV	27 866	28 786	29 659	85,0	85,4	85,3
RVP ZV LMP	2 631	1 898	953	8,0	5,6	2,7
RVP ZV UV	1 683	2 392	3 450	5,1	7,1	9,9
RVP ZV ZŠS	611	628	705	1,9	1,9	2,0
CELKEM	32 791	33 704	34 767	100	100	100

Můžeme vidět, že 85,3 % ze všech romských žáků se ve školním roce 2018/2019 vzdělávalo podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Procento takto vzdělávaných dětí v letech 2016 až 2018 se takřka nezměnilo. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP) a Rámcového vzdělávacího programu RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení (RVP ZV UV) se ve školním roce 2018/2019 vzdělávalo 4 403 romských žáků (tj. 12,6 % ze všech romských žáků). Oproti předchozím rokům se počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP klesl z důvodu zrušení programu od září 2016. V současné době se podle tohoto programu vzdělávají pouze žáci posledních ročníků ZŠ. Na druhou stranu nárůst počtu romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV UV může být vysvětlován možností integrace a inkluze žáka do běžných tříd

základních škol a naplněním požadavků jejich individuální podpory ve vzdělávání. Pouze 2 % romských žáků se vzdělává podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠ) (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018, Vláda ČR, 2020).

Velmi zajímavá data uvádí také Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17, kterou zpracovalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a ve které jsou rovněž zaznamenána některá data a tvrzení České školní inspekce z předchozích zjišťování k této problematice. Zpráva podotýká, že metoda identifikace romského žáka následovala totožnou metodiku, podle níž postupovala Česká školní inspekce v předchozích letech. (Ta se odvolávala na Analýzu sociálně vyloučených romských lokalit a Zprávy o stavu romské menšiny, které zpracovává Ministerstvo práce a sociálních věcí a Rada vlády pro záležitosti romské menšiny.) Ředitelé ve spolupráci s učiteli jednotlivých ročníků byly požádáni o kvalifikované odhady počtu romských žáků v jejich školách, přičemž se vycházelo z obecně používané definice, *„kdy je za Roma označen takový jedinec, který se za něj sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností hlásil, a/nebo je za něj považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů“* (Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17, 2016, s. 4). Předpokládalo se, že právě škola disponuje množstvím potřebných dat a je tou kompetentní institucí, která může citlivě vzít v úvahu v souladu s obsahem definice co nejvíce souvisejících informací vztahujících se ke konkrétním žákům. Podotýkáme však, že ne všichni ředitelé škol tento postup tzv. připsaného romství kvitovali, naopak často bylo z jejich strany upozorňováno na subjektivní hodnocení a možnosti poškození žáka, navzdory anonymizaci údajů. V konečném důsledku však zpráva (2016, s. 6) uvádí, že v současnosti, kdy cílem je společné vzdělávání pro všechny děti, vzdělání bez bariér, vzdělávání, kdy všechny děti mají rovné šance se vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu, zde stále existuje problém základních škol se znaky tzv. segregovaného školství. Romští žáci tedy stále čelí riziku, že jejich nízké vzdělanostní šance budou přetrvávat (Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17, MŠMT, 2016).

Podle zahraničních zdrojů se situace nezměnila zcela. Barany (2002) spatřuje v otázce vzdělávání romských žáků dvě naléhavá témata. Jednak je to zařazování do speciálních vzdělávacích tříd a extrémně vysoké procento školní neúspěšnosti. V roce 2002 dokládá, že 50 % romských dětí v Maďarsku a taktéž v České republice navštěvuje tzv. „segregované“ třídy, které jsou součástí škol s velkým procentem žáků z romských rodin, a tak jsou vnímány (především majoritním obyvatelstvem jako „romské školy“. To dokladuje následující tabulka udávající procentuální počty romských žáků v jednotlivých školách podle Zprávy ze

zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17 (MŠMT, 2016).

Tabulka 3 Počty škol podle odhadovaného podílu romských žáků na celkovém počtu žáků školy ve školním roce 2016/2017 (Vláda ČR, 2020)

PODÍL ROMSKÝCH ŽÁKŮ	POČET ŠKOL	PODÍL V %
100 %	12	0,3
75 – 99,9 %	24	0,6
50 – 74,9 %	47	1,1
25 – 49,9 %	136	3,3
5 – 24,9 %	572	13,8
Méně než 5 %	3 350	80,9
CELKEM	4 141	100

Co se týče vyššího sekundárního vzdělávání Romů, situace je o to více alarmující, ačkoli o počtech romských žáků a studentů, kteří navštěvují střední a vysoké školy, nemáme k dispozici relevantní statistiky. V České republice stále přetrvávají problémy s předčasnými odchody těchto žáků ze středních škol, a to v mnohem vyšší míře, než je tomu u žáků z majoritní společnosti. Zpráva šetření FRA z roku 2016 upozorňuje, že předčasné odchody se týkají až 57 % romských žáků, což na rozdíl od roku 2011, kdy tento počet předčasně ukončené vzdělanostní dráhy činil 72 %, je sice pokles, nicméně ve srovnání s žáky z majoritní populace se žáci romští ocitli v situaci předčasného odchodu ze středního vzdělávání více než osmkrát častěji (Agentura Evropské unie pro základní práva, 2016).

Monitorovací zpráva občanské společnosti o implementaci národní romské integrační strategie v České republice z roku 2018 tvrdí, že nejčastějšími důvody předčasného ukončení docházky na středních školách jsou důvody sociální jako:

- vliv vrstevníků
 - povinnosti v domácnosti
 - těhotenství
 - obtížná adaptace na nové školní prostředí
- a ekonomická situace rodiny žáka:
- potíže s placením studijních nákladů
 - potřeba finančního zajištění.

Předčasně ukončené středoškolské vzdělávání přirozeně následně ovlivňuje přístup Romů k terciárnímu vzdělávání. V rámci snížení bariér v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání se MŠMT koncentruje na několik opatření, například podpora studentů formou sociálního stipendia (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018, Vláda ČR, 2020). Další organizací v roli

administrátora finanční podpory romských studentů na VŠ jsou Romea o.p.s., která v České republice zajišťuje podporu ze stipendijního programu Roma Education Fund/Romského vzdělávacího fondu (REF). Finanční podporu mohou romští studenti získat také prostřednictvím nadace Nadace Open Society Fund (Praha), nebo Nadačního fondu Verda (Brno).

3.2 Legislativní ukotvení vzdělávání romských žáků

Česká republika se podílela v letech 2005 až 2015 (v rámci realizace aktivit mezinárodní iniciativy Dekády romské inkluze) na řešení situace romských komunit, cílem byl proces plnohodnotného začleňování Romů v několika oblastech: vzdělání, bydlení, zdraví a zaměstnanost. V oblasti vzdělávání bylo prioritním cílem především inkluzivní vzdělávání, konkrétně – *„vytváření inkluzivní politiky opřené o empirická data a možnosti sběru a využití etnicky neagregovaných dat“* s cílem *„zhodnotit využití etnicky neagregovaných dat pro zlepšení situace ve školství (například analýza výsledků romských studentů) a společenská diskuze o roli škol vzdělávající dle RVP ZV LMP2: snaha o spolupráci se školami vzdělávající dle RVP ZV LMP a přenesení zodpovědnosti na školy hlavního vzdělávacího proudu“* (Dekáda romské inkluze 2005-2015, Vláda ČR, 2020).

Na řešení problematiky vzdělávání Romů odkazuje také meziresortní dokument Koncepce integrace romské komunity, který schvaluje vláda ČR. Závazky vyplývající z tohoto dokumentu jsou v oblasti vzdělávání shrnuty v Zásadě č. 5 následovně: *„dosáhnout do roku 2025 takového zlepšení sociálního postavení Romů, zejména v klíčových oblastech jako jsou vzdělávání a pracovní trh, aby specifická opatření k začlenění příslušníků romských komunit v podobě tzv. „vyrovnávacích postupů“ již nebyla nutná a aby případné přetrvávající dílčí problémy mohly být efektivně řešeny v rámci „mainstreamových“ politik v těchto sektorech“* (Koncepce romské integrace do roku 2025, Zásada č. 5, Vláda ČR, 2020).

Klíčovou oblast vzdělávání romských žáků řeší také Strategie romské integrace do roku 2020, která vidí právě vzdělání jako hodnotu, která vede k rozvoji osobního potenciálu a která je zásadním prostředkem v překonání mechanismů reprodukce sociálního znevýhodnění. V koncepci stěžejního cíle bylo zakotvení snah o zvrácení negativních trendů s vizí dosáhnout situace, kdy: *„Romské děti dosahují v průměru stejného vzdělání jako děti neromské. Vzdělanostní struktura Romů se přibližuje vzdělanostní struktuře neromské populace. Romské děti již nejsou nadreprezentovány ve vzdělávacích programech s nižšími vzdělávacími ambicemi a jejich potenciál je rozvíjen k dosažení osobního maxima. Nadané romské děti jsou podporovány státem a společností v ambicích po dosažení vyššího vzdělání“* (Strategie romské integrace do roku 2020, Vláda ČR, 2020).

Podle strategie by se řešení mělo koncentrovat na snížení deficitů v rámci těchto dílčích úkolů:

- Vzdělanostní propast mezi Romy a většinovou populací,
- vysoké zastoupení romských dětí ve vzdělávání s nižšími ambicemi,
- trendy k segregaci romských dětí ve školním, předškolním a částečně i středním vzdělávání,
- malá připravenost romských dětí na školu v důsledku malého zapojení romských dětí do předškolního vzdělávání.

(Strategie romské integrace do roku 2020, Vláda ČR, 2020)

Strategie cílila na eliminaci diferencí v této oblasti, přičemž akcentuje naplnění požadavku na rovný přístup Romů ke kvalitnímu vzdělávání. Konkrétně očekávala:

- Zvýšení přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči.
- Odstranění praxe nesprávného zařazování romských dětí do vzdělávání s nižšími vzdělávacími ambicemi.
- Zajištění základních podmínek pro rozvoj inkluze romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu a rozvoj inkluzivního vzdělávání.
- Odstraňování segregace romských dětí ve vzdělávání na všech úrovních.
- Podporu Romů při dosahování sekundárního a terciárního vzdělávání
- Podporu doplnění vzdělání u dospělých Romů v rámci celoživotního učení.

(Strategie romské integrace do roku 2020, Vláda ČR, 2020)

Níže uvádíme přehled stěžejních strategických dokumentů a legislativních opatření týkajících se vzdělávání Romů v posledních pěti letech (2015–2020):

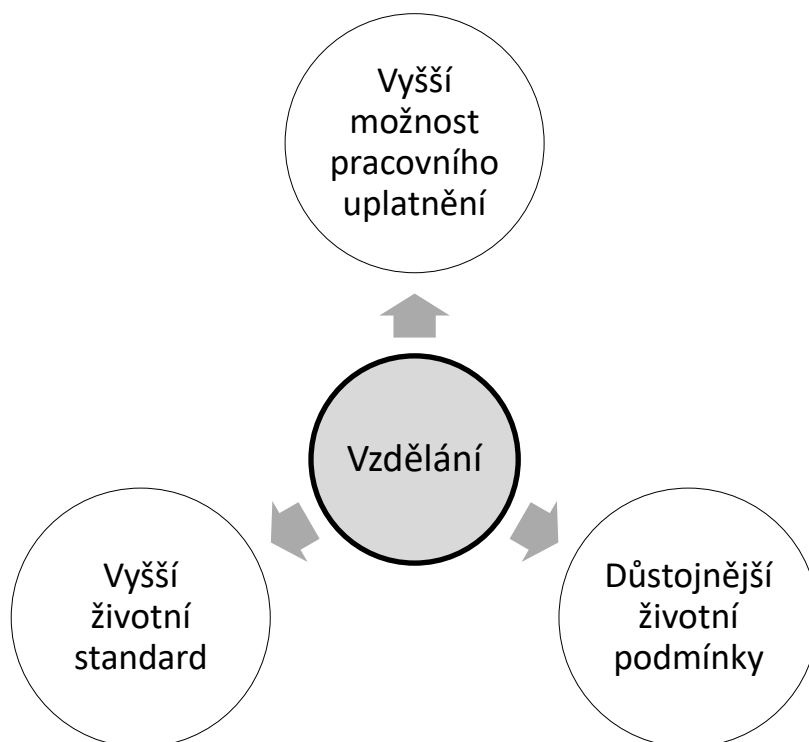
- Akční plán Dekády romské inkluze 2005–2015
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020
- Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR - 2015, GAC spol. s r. o.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020
- Národní program reforem České republiky 2015
- Národní strategie ochrany práv dětí (priority na léta 2012-2018)
- Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014-2020
- Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020; kapitola 6
- Strategie romské integrace do roku 2020
- Strategie sociálního začleňování 2014-2020
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

Dokumenty si společně kladou za cíl kvalitní a inkluzivní vzdělávání romských dětí podpořené efektivním poradenským systémem.

4. ÚSKALÍ EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Kvalitní formy edukace, přispívající k rozvoji jednotlivců v různých oblastech života, náleží ke znakům každé moderní společnosti. Získané vzdělání a potřebná kvalifikace usnadňuje vstup na pracovní trh, a to se odráží na kvalitě života jedinců a následně celé society. Rosinský (2006, s. 48) vyjadřuje důležitost vzdělání jednoduchým vzorcem, který jsme graficky znázornili v následujícím modelu:

Obrázek 1 Důležitost vzdělání ve vztahu ke kvalitě života



Když se odborníci shodují na tom, že vzdělání je východisko pro vyšší životní standard, je šancí na lepší pracovní uplatnění a následně na důstojnější životní podmínky, proč je tedy otázka vzdělávání romských žáků stále palčivá a proč se v této oblasti setkáváme s tolika úskalími? Odpověď není zcela jasná.

V následující pasáži se koncentrujeme na úskalí, které provází edukaci romských žáků. Problematika neúspěšnosti romských žáků ve škole je velmi široká, vážící se k mnoha příčinám. Níže jsme se pokusili na základě vybraných studií identifikovat ty klíčové. Pro přehlednost jsme jednotlivá úskalí zaznamenali do přehledné tabulky a rozčlenili podle konkrétních oblastí. V následném textu poté konkrétní úskalí hlouběji rozpracováváme.

Tabulka 4 Úskalí edukace romských žáků (vlastní syntéza)

Kaleja (2009, 2011) Ďuričková (2000) GAC (2009) Projekt varianty
(Člověk v tísni, 2019)

STÁT			
			Nedostatečná připravenost školských zařízení na příliv a vzdělávání romských žáků
			Závislost romských rodin na špatně nastaveném sociální systému
Vytváření segregáčních škol, tzv. romských škol			
Nesprávné zařazování romských žáků do základních škol praktických či speciálních	Vysoké procento romských dětí v ZŠS		
JEDINEC vs. ŠKOLA			
Specifické poruchy učení			Poruchy pozornosti, soustředění, chování
Neadekvátní výsledky školní práce	Dosažené výsledky neodpovídají délce školní docházky		
Častá a bezdůvodná absence	Nepřavidelná návštěva škol	Vysoká míra absencí	Absence
	Vyšší procento opakování ročníků		
	Snížené známky z chování	Výchovné problémy a problémy s normami	
	Předčasné ukončování vzdělanostních drah	Nízké vzdělanostní aspirace	
	Nízké procento Romů na SŠ, VŠ		
	Předčasné ukončování vzdělanostních drah	Nízké vzdělanostní aspirace	
	Nízké procento Romů na SŠ, VŠ		
			Nedostačující předškolní příprava
			Nedostatečné kompetence pro zahájení školní docházky
ŠKOLA			
	Marginalizace v důsledku odlišností		
Komunikace s rodiči	Nedostatečná vzájemná spolupráce školy a rodiny žáka	Nedostatečná spolupráce se školou ze strany rodičů	
Problematika kvalifikace učitelů	Vzdělávání učitelů romských žáků		Nedostatečná předprofesní příprava pedagogických pracovníků

Nedostatečné informování romských rodičů o možnostech dalšího vzdělávání dětí			
RODINA – SOCIOKULTURNÍ DETERMINANTY			
Odlišné sociokulturní prostředí			Odlišné kulturní prostředí
			Patologické prostředí v marginalizovaných lokalitách
	Nízký vzdělanostní status rodičů		Nízká vzdělanostní úroveň rodičů
		Méně rozvinutý kulturní kapitál rodiny	
		Nižší podpora dítěte ze strany rodiny	
		Absence pozitivních vzorů	Žádné pozitivní vzory, žádné úspěchy
		Nižší materiální podmínky rodiny	Dlouhodobá chudoba
		Málo podnětné rodinné prostředí	
Jazyková bariéra	Jazyková bariéra	Méně jazykově stimulující prostředí	Jazyková bariéra
	Absence vztahu k psanému slovu		
Nezájem o výchovně vzdělávací proces		Nízká pozice hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích	Nízká motivace pro školní práci v rodině i nízká vnitřní motivace

4.1 Úskalí ve vztahu stát vs. romští žáci

Odborníci řadí mezi nejvýraznější úskalí vzdělávání a výchovy romských žáků nedostatečnou připravenost školských zařízení na příliv a vzdělávání romských žáků, vytváření tzv. segregáčnických škol, či tzv. romských škol a v minulosti především nesprávné zařazování romských žáků do základních škol praktických či speciálních. Edukaci také negativním směrem ovlivňuje sociální politika a závislost romských rodin na špatně nastaveném sociální systému.

4.1.1 Existence tzv. „segregovaných“ a „romských“ škol

Situace ve výchově a vzdělávání Romů se v České republice v poslední době viditelně zlepšila. Dokladují to jasné ukazatele politické vůle vedoucí k vylepšení podmínek ve vzdělávání, systém poradenských služeb, podpůrná opatření, středoškolské a vysokoškolské stipendijní programy pro romské žáky a studenty atd. Nicméně, podle výsledků některých zpráv (například Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018, Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu, 2007), ve školském systému v ČR stále přetrvávají některé překážky, díky nimž se snižují rovné

šance na vzdělávání Romů. Z nich nejzávažnější je problematika v zařazování romských dětí do škol v důsledku tzv. rezidenční segregace, ke které dochází v důsledku sociální diferenciaci obyvatelstva, rozmanitosti nabídky bydlení a dalších faktorů (i etnických). Z tohoto pak vyplývá nerovné postavení určité sociální skupiny obyvatel směrem k ostatním ve společnosti. Romové, jakožto skupina, která je ohrožena sociálním vyloučením ve více než 50 % (viz podkapitola 2.2), jsou často oběťmi rasové diskriminace a sociálního vyloučení v důsledku politik územního plánování obcí a jsou koncentrováni do ghett, pro které jsou typické jevy jako nezaměstnanost, chudoba, nekvalitní bydlení a vysoká úroveň sociálně patologických jevů. Takové prostředí, ve kterém vyrůstá dle odhadů polovina romských dětí, se jednak přirozeně podepisuje v mnoha směrech na vývoji jejich osobnosti, a za druhé snižuje šance na dosažení kvalitního vzdělávání. Prakticky to pak znamená, že romské děti ze vzdálenějších osad, z ghett, či ze specifických částí měst se vzdělávají ve školách s nižší úrovní kvality poskytovaného vzdělání, kladen je větší důraz na složku výchovnou než složku vzdělávací a děti mají nižší šance zapojit se do dalšího vzdělávání.

Praktické školy nejsou od roku 2015 v české legislativě zakotvené, ovšem jak tvrdí odborníci (Nekorjak et al., 2011; Kohout-Diaz et al., 2018) neznámá to, že prakticky neexistují. Jejich trvání zajišťuje možnost školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona 561/2004, které jsou určeny výhradně pro děti s mentálním handicapem. Nicméně musíme upozornit, že fenomén romská škola nevyumřel. Je spjat se zařízeními, kde romští žáci tvoří většinu, neomezuje se (jak v minulosti) pouze na školy praktické, či bývalé zvláštní, ale i na běžné základní školy.

S termínem „romská základní škola“ se setkáme například ve zprávě Amnesty International (2009), zpráva Ligy lidských práv (2007) užívá označení „romská ghetto škola“. V legislativě ovšem podobný termín neexistuje. Ve společnosti však je romskou nebo segregovanou školou zpravidla označována škola, která má větší procentuální zastoupení romských žáků. Jak můžeme vyčíst z tabulky 3, v Česku je 83 základních škol, kde Romové tvoří více než polovinu žáků. Především tyto školy jsou pak nazývány (především rodiči žáků) romské. Je jisté, že všechny děti, i ty nějak „odlišné“ mají právo vzdělávat se ve škole běžného vzdělávacího proudu a že na inkluzi a začleňování romských dětí by se měly podílet všechny školy stejnou měrou. Jinak pak jak tvrdí Habart (2011, s. 4) *„příliš otevřeným školám hrozí pověst školy pro problémové děti. Školy, které se snaží nabídnout nadstandardní servis a integrují znevýhodněné žáky, zaznamenávají opakované reakce od rodičů typu „staráte se hlavně o cikány“.*

Problematikou takzvaných segregovaných škol se podrobně zabývá Hůle (2007, 2011), když se vyjadřuje k situaci komunitních škol, které navštěvuje většina dětí ze spádové oblasti. Pokud je onou spádovou oblastí sociálně vyloučená lokalita, kde žijí převážně romské rodiny, pochopitelně i škola v této

oblasti má vysoké procento romských žáků. V tomto ohledu Hůle upozorňuje, že „segregovaná škola jako produkt školy komunitní se změní ve školu zvláštní, respektive formálně tato škola zůstane školou základní, ale neformálně, podobně jako dříve školy zvláštní, se taková škola úrovní výuky nebo spíše nároky kladenými na žáky ze strany pedagogů stane školou zvláštní. Vzhledem k unifikaci typologie škol, dnes již pouze základních škol s různými přívlasky, nebude taková komunitní škola nijak vyčnívat. Zkoumat výsledky jejich žáků bude velice obtížné a hodnocení úspěšnosti tohoto konceptu bude značně komplikované“ (Hůle, 2011, s. 42).

4.2 Úskalí ve vztahu jedinec vs. škola

Ve vztahu jedinec a škola také spatřujeme určité problémy, které stojí za podrobnější rozpracování. Především neadekvátní výsledky školní práce, výsledky vzdělávacího procesu, které neodpovídají délce školní docházky, časté a bezdůvodné absence (omluvené i neomluvené), vyšší procento opakování ročníků, snížené známky z chování, výchovné problémy a problémy s normami, předčasné ukončování vzdělanostních drah, nízké vzdělanostní aspirace, nízké procento Romů na SŠ a VŠ a nedostatečné kompetence pro zahájení školní docházky jsou otázky, které je potřeba řešit.

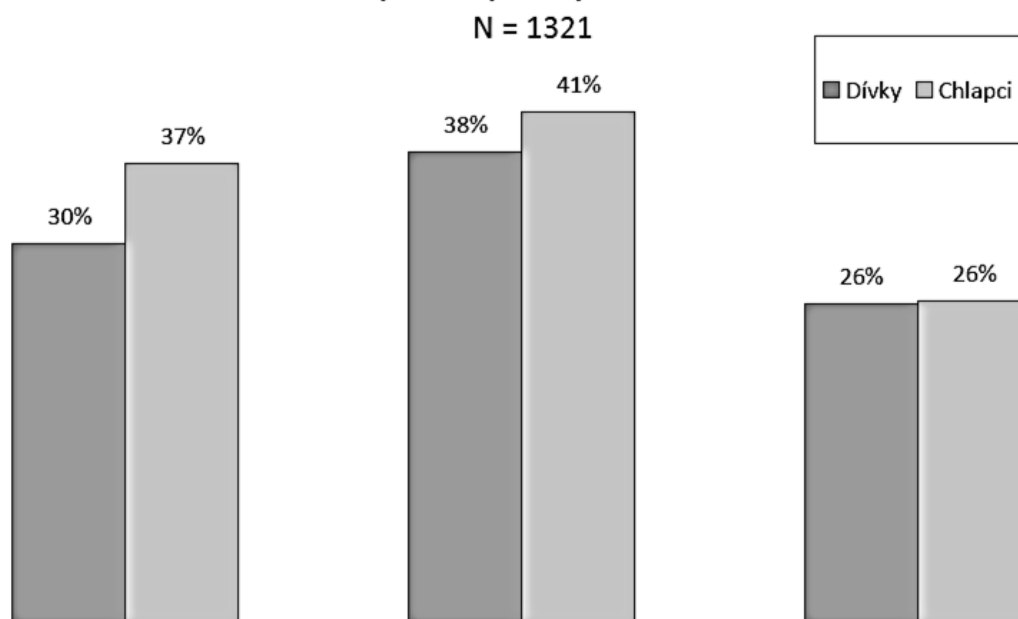
4.2.1 Vzdělanostní trajektorie romských žáků

Šotolová (2000) poukazuje na fakt, že ukončením povinné školní docházky dochází ve většině případů k ukončení vzdělanostní dráhy romské mládeže. Jednotlivci, kteří zvolí další zapojení se do vyššího sekundárního vzdělávání, se často potýkají s mnohými obtížemi a studium ukončují již v prvních měsících. Přirozeně, že tento fakt se odráží v šancích na uplatnění se na trhu práce. Jak již bylo řečeno, počty romských žáků zapojených ve vyšším sekundárním vzdělávání nejsou evidovány. Jsou k dispozici pouze starší data sociologických výzkumů. Například výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí sledující vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit (GAC, MŠMT, 2009) tvrdí, že vzdělanostní dráhy romských a ostatních dětí vzdělávajících se v okolí vyloučených lokalit na území České republiky se od trajektorií ostatních dětí liší. Byla potvrzena domněnka, že romské děti jsou vzdělanostně méně úspěšné než ostatní žáci a žákyňe.

Co se týče opakování ročníků na základní škole, GAC (2009) uvádí, že na školách s vyšším procentem romských dětí propadne zhruba jedna čtvrtina chlapců i dívek.

Obrázek 2 Procento romských žáků opakujících ročníky ZŠ (GAC, 2009)

Podíl propadlých romských žáků a žákyň na školách hlavního vzdělávacího proudu podle podílu Romů na škole



Do 20 procent romských dětí na škole 21-50 procent romských dětí na škole Více než 50 procent romských dětí na škole

V problematice pokračování vzdělanostních drah studií na středních školách, zmíněný výzkum dospěl k závěru, že podíl žáků, kteří ukončují svou vzdělanostní dráhu základní školou a na žádnou střední školu se nehlásí, signifikantně koreluje s podílem romských dětí na škole, ve smyslu – čím vyšší je podíl romských dětí na škole, tím vyšší je současně i podíl dětí (romských i ostatních), které nepostupují ve svém vzdělávání na střední školu. V případě základních škol speciálních je podíl romských dětí pokračujících ve své vzdělanostní trajektorii i po ukončení povinné školní docházky ještě menší – až 45 % žákyň a žáků ZŠS škol s vysokým podílem romských dětí již dále nepokračuje směrem ke středním školám (GAC, 2009).

Aktuálně však není výjimkou, že romští studenti jsou zapojeni i do terciálního vzdělávání, nicméně kvůli absenci relevantních statistik nelze v současné době určit přesný počet studentů romského etnika, kteří jsou v těchto stupních vzdělávání účastni. V letech 2017 až 2018 (Staňková, 2018) byl uskutečněn výzkum životních příběhů vysokoškolsky vzdělaných Romů s cílem zachytit významné momenty, zlomy a specifika, která modelovala jejich úspěšné vzdělanostní trajektorie.

Tabulka 5 Činitele modelující úspěšné vzdělanostní trajektorie vzdělaných Romů

RODINNÉ PROSTŘEDÍ
Podnětné a příznivé rodinné prostředí
Vzdělání či profese rodičů, prarodičů
Bydliště mimo segregovanou romskou lokalitu
Silný vliv matky
Sourozenecké konstelace – jedináček, nebo prvorozený
Individuální události
ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ
Pozitivní vliv učitelů
Finanční podpora a romská stipendia
Individuální události
ŠIRŠÍ SPOLEČNOST
Významný vliv osob
Individuální události
OSOBNOSTNÍ SPECIFIKA
Jasně cíle a vzdělanostní aspirace
Vysoce postavená hodnota vzdělání v hodnotovém systému
Schopnosti a vlastní úsilí
Vypořádání se s etnickou identitou

Problematikou úspěšných vzdělanostních trajektorií se zabývala i Fónadová (2014), která odkryla předpoklady úspěšnosti romského dítěte ve školském vzdělávacím systému. Vyzdvihuje především roli rodiny – vzdělanostní status rodičů a význam vzdělání v jejich očích. Odkazuje na výsledky svého výzkumu, kde popisuje 3 typy sociálně mobilitních drah, podle míry podpory ve vzdělávání v rodině, podnětného zázemí i mírou vypořádání se s vlastními odlišnostmi.

4.2.2 Absence romských žáků

Dalším významným indikátorem vztahujícím se k výchově a vzdělávání romských žáků, je vysoká míra absencí, a to napříč všemi ročníky školní docházky. Ta přirozeně závisí na úspěchu jednotlivce ve škole. Bývá pravidlem, že čím je prospěch žáka v jednotlivých předmětech horší, tím vzrůstá i procento absencí ve vyučování. Zažívaný neúspěch může zpětně negativně ovlivňovat počty zameškaných hodin. Suma absencí (omluvených i neomluvených) stoupá vzhledem k návštěvnosti vyšších ročníků. Toto pravidlo platí obecně, tedy i u žáků z majority, avšak u romských žáků můžeme pozorovat procento nepřítomností ve škole výrazně vyšší, jak dokládá např. výzkum MŠMT (GAC, 2009). Důvody k absenci jsou různé. V mladším školním věku často omlouvají žáky rodiče nejen z důvodu nemoci. Příliš protektivní, liberální a nedirektivní přístup rodičů k dětem v romských rodinách je příčinou mnoha zameškaných hodin. Takovými pro majoritu nepochopitelnými důvody mohou být situace, kdy dítě se ráno necítí dobře ne po stránce fyzické, ale především duševní (např. obavy

ze vztahů se spolužáky, nebo učiteli, stres ze zkoušení, nedostatečná domácí příprava), situace, kdy nemůže rodič dítě do školy doprovodit, nebo situace, kdy dítě nemá rodiči zaplacené obědy, nebo dokonce situace, kdy dítě doma musí hlídat svého mladšího sourozence. Na druhém stupni základních škol a na středních školách se často vyskytují bezdůvodné neomluvené absence, které již můžeme vymezit jako zjevné záškoláctví. Ďuričková (2000) podotýká, že přirozeně je potřebné, aby romské děti školu pravidelně navštěvovaly a jejich absence byly co možná nejmenší, nicméně je velice významné, aby děti samy cítily potřebu ve škole být. Nejen pro vidinu lepšího společenského života v budoucnu, ale především pro naplnění vlastních seberealizačních potřeb.

4.2.3 Přípravenost romských dětí na školní docházku

Štrachová (2011) spatřuje jako klíčový problém a stále nedořešenou překážku úspěšné edukace dětí z romských rodin na ZŠ nedostatečnou připravenost na školní docházku. Zřízení přípravných tříd nebo povinného posledního roku předškolního vzdělávání dětí bylo v otázce připravenosti těchto dětí a jejich adaptaci na 1. ročník základní školy potřebným krokem. Výzkum Čady (2015) ukázal, že *„sociálně vyloučené romské rodiny posílají výrazně méně své děti do předškolního vzdělávání, přestože se ukazuje, že tato zkušenost má podstatný vliv na jejich školní úspěšnost.“* Z praxe se také dozvídáme, že mnoho romských rodičů nechá své dítě do předškolního vzdělávání zapsat, nicméně docházka do zařízení je sporná. Většina romských dětí nenavštěvuje nepovinné předškolní programy z rodinných nebo také z finančních důvodů, tento fakt ztěžuje jejich pozdější přizpůsobení se prostředí školy. Do školy přichází pouze se zkušenostmi ze života v rámci užší, či širší rodiny a komunity. Následně se mnohé romské děti a jejich rodiče potýkají s deficitem již při vstupu na půdu školy, nejčastěji v podobě nedostatečného zvládnutí jazyka většinové společnosti, který je vyučujícím jazykem, nebo v podobě odlišností v chování, ve způsobu komunikace, které mohou být mylně interpretovány jako projev mentálního postižení (Miskovic, 2009).

Szókeová (2012) upřesňuje, že romské děti mnohdy nemají na dostatečné úrovni rozvinutou jemnou motoriku, chybí jim komunikativní dovednosti, schopnosti řešit úkoly, nedokážou se samostatně rozhodovat, je pro ně problematické učit se nazpaměť. Téměř všem romským dětem, které přicházejí na základní školu bez adekvátního předškolního vzdělávání, chybí základní hygienické, zdravotní a kulturní návyky, mají omezené základní pracovní schopnosti a nižší úroveň sebeobsluhy. Možnosti, jak tyto problémy řešit, spočívají v úpravě podmínek dětí ještě před vstupem do školy. V tomto ohledu hrají důležitou roli právě systém předškolní výchovy v mateřské škole a intenzivní spolupráce s rodinou.

4.3 Úskalí v rámci instituce školy

Také na straně školy je třeba věnovat se konkrétním tématům, která se dotýkají edukace romských žáků. Jsou to především otázky týkající se nastavení vhodné komunikace s rodiči, informování romských rodičů o možnostech dalšího vzdělávání dětí, a v neposlední řadě je to otázka kvalifikace učitelů a přítomnosti dalších kvalifikovaných osob na půdě školy zainteresovaných do řešení výchovy a vzdělávání romských žáků.

4.3.1 Kvalifikace učitelů

Ďuričková (2000) dále akcentuje potřebu vzdělávání učitelů romských žáků, na vytvoření metodik a souborů didaktických rad, jak realizovat vyučovací hodiny, jak tvořit předměty, aby vycházely a zároveň naplňovaly životní potřeby, cíle a zohledňovaly specifika romských dětí. Také Kaleja (2011) upozorňuje na fakt, že v České republice není doposud rozvinutá specializovaná pedagogická a sociálně orientovaná příprava na specifickou práci s romskou komunitou. Štrachová (2011) zase tvrdí, že samotné vedení škol musí být příznivě nakloněno integraci a inkluzi těchto žáků a snažit se o celkově přátelský přístup v rámci společného vzdělávání. Podobně i Szókeová (2012) spatřuje klíč k úspěšné výchově a vzdělávání romských dětí v kvalifikaci a specifických nárocích na učitele – míra empatie, specifických znalostí, tvořivosti i pozitivní přístup k odlišnostem. Jako stěžejní vidí znalost prostředí, kde žák (romské dítě) vyrůstá, i vhodně nastavené způsoby spolupráce s tímto zázemím. Učitelé romských žáků by měli znát romskou rodinu nejen z teoretického úhlu pohledu (znalost kultury, zvyklostí, tradic, hodnot), ale měli by čerpat i z četných praktických kontaktů s ní. Shodně se tedy v tom, že na práci učitele romských žáků jsou kladeny specifické nároky. Ďuričková (2000, s. 10) spatřuje klíčové následující kompetence učitele:

- Potřeba poznání specifík romských žáků (fyziologických, psychických, sociálních).
- Poznání jejich specifického způsobu komunikace.
- Nestavět si pro práci s nimi nereálné, vizionářské cíle.
- Neklást si za hlavní cíl jejich změnu.
- Získat si jejich důvěru a akceptování toho, jací jsou.
- Být k nim upřímný, přívětivý a srdečný.
- Mít je rád.

Podobně Kaleja (2011) navrhuje, aby učitel romských žáků byl vybaven těmito znalostmi a dovednostmi:

- Znalost etnika (sociální diference, struktura, existenční problémy, kultura, tradice).
- Znalost základů jazyka minoritní společnosti.
- Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika

- Přísná spravedlnost vůči všem.
- Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů.
- Citlivá komunikace s rodiči.

Kaleja (2011, s. 54-55) tvrdí, že romští žáci během vyučování mají potíže se správným pochopením a zpracováním učitelových instrukcí, což může mít za následek zhoršené výsledky práce. Kaleja dodává, že *„takový žák potřebuje být neustále motivován a vyžaduje permanentní zpětnou vazbu ze strany učitele. Chce si být vědom toho, že co dělá, dělá správně tak, jak se očekává. Pokud žák není dostatečně motivačně stimulován, velmi rychle opadá jeho zájem o práci. V hodině nepracuje a začíná se zaměstnávat rušivou, někdy i agresivní činností.“* Je tak kladen důraz na potřebu vhodné komunikace ve vztahu učitel – žák. Avšak, nejen že na školách je akutní nedostatek kvalifikovaných učitelů, ale také absentují asistenti učitele, nejlépe z příslušné komunity ovládající romský jazyk a místní dialekt. V současnosti je z celkového počtu pedagogických asistentů pouze minimální počet těch, kteří ovládajících romský jazyk (Haburajová Ilavská et al, 2019).

4.3.2 Komunikace mezi školou a rodinou

Klíč k úspěšné výchově a vzdělávání romských žáků tkví podle odborníků také v úspěšné oboustranné komunikaci mezi školou a rodiči, především školské je zodpovědné k nalezení cesty k rodině žáka. Na jeho bedrech leží úkol začít iniciovat proces navázání přátelských vztahů a překonání bariér nedůvěry. Pokud kooperace personálu školy s rodinou žáka není pečlivě budována, ani školní výsledky dětí pak nejsou uspokojivé (Člověk v tísni, Projekt varianty, 2002). Ďuričková (2000) upozorňuje na skutečnost, že školský systém automaticky počítá se spoluprací školy s rodinou žáka, avšak ta je u romských dětí ojedinělá. Především proto, že pro celou řadu rodičů škola se svými požadavky zůstává *„bílou, represivní organizací, ke které nemají důvěru a je jim na obtíž“* (Štrachová, 2011, s. 25). Před učitele a další personál školy je kladen důležitý úkol, totiž přesvědčit rodiče, že vzdělání je pro jejich děti opravdu významnou investicí do budoucího života. Je kladen důraz na budování pozitivních vztahů se stranou žáka a na vytvoření prostoru k otevřené komunikaci nejen o školních problémech, prospěchu a kázni žáka, ale také o možnostech pomoci a podpory celé rodině. Vzájemné spolupráci nepřispívají neřešené situace, kdy se rodiče žáka dostatečně nepřizpůsobí školním požadavkům, nejsou schopni, či ochotni zajistit školní pomůcky dítěti, nepodporují ho v domácí přípravě, nezajišťují řádnou pravidelnou docházku do školy. Snahou učitelů by mělo být komplexní poznání rodinného zázemí žáka. Rodiče je třeba přesvědčit, že škola není nepřátelská instituce ani k dětem, ani k rodičům (Člověk v tísni, Projekt varianty, 2002).

Vzhledem k tomu, že část rodičů těchto žáků dává přednost pasivní účasti na školním dění vzájemná míra kooperace má různé podoby. Kooperace učitelů s rodinou žáka se může uskutečňovat různými formami a je na učiteli (potažmo na škole), které budou upřednostněny. Szókeová (2012) nabízí tyto možnosti:

1. Skupinové formy spolupráce s rodiči

- Organizování přednášek, besed a diskusí na vybraná témata, které sami rodiče v současnosti považují za nejaktuálnější.
- Informovat rodiče o inovačních programech a plánech ve škole.
- Organizování výcvikových programů pro rodiče, s cílem zdokonalování sociálních dovedností, či jak se vyrovnávat s náročnými situacemi.
- Organizování workshopů pro rodiče a děti.

2. Individuální formy spolupráce s rodiči

- Poskytovat rodičům významné informace o škole.
- Pravidelné informování rodičů o pokroku dítěte v učení a chování, ale i o dalších aktivitách, které se na škole uskutečňují.
- Seznamovat rodiče předem s programem rodičovských schůzek.
- Pomáhat rodičům vyznat se ve školní administrativě.
- Věnovat zvláštní pozornost rodinám, především těm, které o pozornost žádají.
- Pokud je to vhodné, uskutečňovat návštěvy v rodinách.

Doporučení výše zmíněná mají taktéž preventivní rozměr, neboť vhodně nastavené partnerské vztahy mezi rodinou žáka a školou předchází potenciálním konfliktním situacím, problémům a nedorozuměním (Szókeová, 2012).

4.4 Sociální a kulturní determinanty edukace romských žáků

Jak uvádí Ďuričková (2000), vývoj biologických funkcí romských dětí se výrazně neliší od ostatních dětí, tak se předpokládá, že taktéž jejich psychosociální vývoj by mohl být ve shodě s ostatními dětmi. Nicméně, fakt že tomu tak vždy není, je přisuzováno jednak odlišným zvykům a tradicím romských rodin a také postavením romského dítěte ve škole a postoji okolí vůči němu. I když nelze však prostředí romských rodin paušálně označovat za prostředí nekulturní, příživnické, či dokonce kriminální (tento náhled bývá spíše považován za nedostatečné poznání problematiky ve všech souvislostech a je doprovázen předpojatými postoji a černobílými úsudky), přesto děti z této společnosti byly mnohdy a priori předurčené za adepty zvláštních škol, později praktických škol. Nicméně, jak tvrdí průběžné vyhodnocující zprávy úspěšnosti romské integrace za jednotlivá období (například Zprávy o stavu romské menšiny v České republice), stále cca 50 % romských rodin žije v sociálním vyloučení, či jsou tímto fenoménem ohroženy. Lábusová (2015) upozorňuje na projevy sociálního

znevýhodnění a jeho dopady na vzdělávací proces dětí v konkrétních oblastech, především první čtyři jsou obecně vztažné k problematice romských žáků:

Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk

Jak dále pokračuje Lábusová (2015), odlišný mateřský jazyk nebo špatná znalost českého jazyka je specifickou překážkou v učení, „*kteřá je jasně identifikovatelná a vyžaduje konkrétní metody práce ve výuce*“. Kulturní odlišnosti se také projevují v sociální sféře v podobě lišících se vzorců chování, hodnot, symbolů, norem a postojů, ve způsobu interakce, chápání rolí a v neposlední řadě ve vnějších znacích (způsobu oblékání, stravování, systému rituálů, svátků apod.) Důsledkem je, žák z takového prostředí nebude naplňovat učitelé očekávanou normu chování. V případě, že odlišnost nebude rozpoznána, nebo reflektována, může žák zažívat z důvodu nepochopení situacím stres, pociťovat nedůvěru k učitelům, spolužákům, může projevovat vzdor, uzavřít se, nebo dokonce nevhodně komunikovat (např. agresivně, či zmateně), či nekomunikovat vůbec. Dále žák může trpět nechutenstvím, či apatií. „*V důsledku reflektování vlastní odlišnosti se mohou objevovat tyto projevy i dlouhodoběji: úzkostlivost, neochota spolupracovat, zvýšená absence, izolace v rámci kolektivu, zvýšená míra agresivity, nezvládání náročnějších situací, upozorňování na sebe pomocí výstředností*“ (Lábusová, 2015).

Dysfunkční rodina a psychické strádání

V této situaci vzniká překážka v učení v rovině sociálního a psychického života žáka, který se ve škole může projevovat „*změnami chování a schopnosti soustředění, případně v návaznosti na to i v oblasti aktuálního výkonu kognitivních funkcí*“ (Lábusová, 2015). Jakékoli změny je potřeba správně interpretovat a zasadit do širšího kontextu týkajícího se žáka, poněvadž významné signály se mohou vyskytnout až po nějaké době. Varovnými signály jsou: „*úzkostnost, přecitlivělost, zvýšená nejistota, emoční labilita, netečnost, apatie, uzavření se do sebe, zasněnost, lhostejnost, či naopak upínání se ke školnímu výkonu, izolace v třídním kolektivu, psychosomatické projevy, snížená schopnost soustředění, agresivita, rušivé projevy chování*“, nebo také náhlé kolísání pracovního tempa, změny prospěchu apod. Žák může také přílišně ulpívat na, narušené sebehodnocení. Může se též upínat na osobě učitele. Varovnými signály na straně žáka jsou nesplněné domácí úkoly, nedostatečná příprava, zapomínání, či absence pomůcek, neúčast na pravidelném stravování, nenošení svačín, pravidelná únava, nevyhovující oblečení, zanedbávání osobní hygieny a zdravotní péče. Často se u žáka projevuje rizikové chování, především v podobě záškoláctví.

Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání

Do této skupiny bychom mohli zařadit žáky, jejichž rodiče nemají potřebné kompetence pro jeho podporu během výchovně vzdělávacího procesu a nepovažují vzdělání pro dítě za důležité, nebo jsou natolik vytížení, že žáka

podporovat nezvládají. Nepodnětným rodinným prostředím jsou především rodiny postižené dlouhodobým životem v sociálním vyloučení. V tomto prostředí absentuje kladný vztah ke vzdělání a „vzdělání není základní hodnotou pro uplatnění v životě“ (Lábusová, 2015). V rodině chybí systematické výchovné působení, pestrost podnětů a děti ji před vstupem na školní půdu trpí deficity, které se stěží narovnávají, a při jejich odstraňování je nutné spolupůsobení více opatření. Významnými signály toho, že žák ani rodiče nepřisuzují vzdělávání význam, jsou:

- nedocházení rodičů na třídní schůzky
- negace, osočování učitele
- vysoké absence, záškoláctví
- absence na školních akcích
- problémy s finančním zajištěním školních záležitostí
- špatné stravovací návyky
- častější sklony k rizikovému chování.

Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny

Žáci jsou z tohoto pohledu shledáváni odlišnými vzhledem ke třídnímu kolektivu. Projevy v této oblasti se vyznačují především narušením psychické rovnováhy žáka. Ten nemusí mít jinou překážku v učení než vyloučení z kolektivu, ale často se toto pojí právě s jiným typem sociálního znevýhodnění.

Němec (2009) dokládá, že romští žáci, jsou jednou ze skupin, na kterou výrazně působí sociální a kulturní determinanty. Socializaci takových žáků ovlivňuje osobité prostředí „romských rodin a život v lokalitách ČR zasazených sociální exkluzí a řadou sociálně negativních až patologických jevů.“ Z řady sociokulturních faktorů ovlivňujících výchovu a vzdělávání romských žáků vyzdvihuje:

Faktor mravní normy a řádu

Prostředí romských rodin je prostředí odlišující se od toho majoritního obzvláště hodnotami a proces jejich interiorizace je provázen utvářením specifických mravních norem, které jsou podmíněny životem v romské komunitě.

Faktor romské cti

Navzdory faktu, že mnohé romské rodiny vysoce reflektují hodnotu vzdělávání, mohou nastat situace, kdy školní docházku převáží mateřská odpovědnost a romská čest. Němec (2009) zde uvádí příklad romských matek, které nepustí děti do školy, protože jejich finanční podmínky jim pro ně neumožňují zajistit na konkrétní den svačinu.

Faktor pojetí času a jeho strukturace

Tento problém je typický pro rodiny, kde jsou rodiče nezaměstnaní a režim dne není typicky strukturovaný do doby práce, odpočinku a volného času.

Faktor specifických prekonceptů

V romské rodině je dítě obklopeno mnohdy odlišnými systémovými vazbami vůči majoritě, škole, práci apod. Pak mohou nastat situace, kdy si například na základě individuálních zkušeností spojuje peníze s výplatou sociálních dávek na poštu.

Faktor citlivého vnímání odlišnosti

Právě ve škole, v obklopení majoritními dětmi, si romský žák uvědomuje svou odlišnost nejvýrazněji. Do té doby žije ve svém nejbližším společenství a není si vědom znaků, kterými by se měl odlišovat od ostatních členů rodiny. Naproti tomu právě škola se stává prvním místem, kde rozdíly vynikají a je na ně poukazováno, mnohdy ponižujícími způsoby. Je zasaženo jeho sebepojetí, a následně žák řeší, jak se s těmito situacemi vyrovnat.

Faktor odlišného jazykového kódu a sémantiky pojmů

Jazyk a jeho pestrost, jazyková vybavenost, rozlišovací schopnost a obzvláště sémantika pojmů hrají ve výchově a vzdělávání významnou úlohu.

Faktor hodnoty mateřství v kontextu vzdělání a postavení romské ženy v rodině

V romské rodině mají ženy specifické postavení a význam, kulturní vzory s tímto spojené se v mnohých rodinách striktně předávají z generace na generaci. Fenomémem je především ve srovnání s majoritní společností relativně brzké mateřství. Hodnota mateřství a množství dětí se v romských rodinách považuje za požehnáním a pojí se se zdravím a štěstím. Tím je pro dívky oslabena pozice hodnoty vzdělávání na úkor hodnot spojených s mateřstvím.

Faktor vzdělání

Tato determinanta se dotýká významu hodnoty vzdělání pro romské rodiče i žáky a je stěžejní pro naši problematiku, proto se jí věnujeme zvlášť v následujícím oddíle.

Můžeme silně vnímat, že faktory sociokulturní povahy, se odrážejí ve výchově a vzdělávání romských žáků velmi výrazným způsobem. Odborníci se shodují především na **odlišnosti sociálního a kulturního prostředí, kde romský žák vyrůstá** (odlišnost hodnot, norem, pravidel, stylu komunikace, sociálních rolí, jazyková odlišnost, odlišná výchova) a na **nižším sociokulturní statusu romských rodin** (nízká vzdělanostní úroveň rodičů, méně rozvinutý kulturní kapitál rodiny, nižší podpora dítěte ze strany rodiny, absence pozitivních vzorů, život v prostředí marginalizovaných lokalit, nedostačující materiální podmínky rodiny, mnohdy dlouhodobá chudoba, málo podnětné rodinné prostředí, méně jazykově stimulující prostředí, prostředí s nezájmem o výchovně vzdělávací proces a s nízkou pozicí hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích, nízká motivace pro školní práci v rodině i nízká vnitřní motivace) (Ďuričková, 2000; Projekt varianty (Člověk v tísní, 2002); GAC, 2009; Němec, 2009; Kaleja, 2009, 2011; Szókeová, 2012; Lábusová, 2015).

Níže rozebíráme nejvýznamnější determinanty.

4.4.1 Výchova v romské rodině

Rodina je primární skupinou, ve které se od narození formuje osobnost dítěte. (Havlík & Koťa, 2007). Má svůj systém interakcí, pravidel, norem, hodnot i vzorců chování. Osoby, které jsou v rodině přítomny, jsou pro vychovávané jedince sociálními vzory ve všech oblastech. „*Výchova v rodině je primární a nejdůležitější výchovnou složkou působící na psychosociální vývoj člověka. Právě ona vytváří předpoklady dalším výchovným aspektům (činitelům), které intencionálně či funkcionálně působí na globální růst člověka a jeho všeobecnou humanizaci*“ (Kaleja, 2011, s. 13). V procesu socializace jedince se funkce rodiny a školy prolínají a doplňují. Avšak v některých případech jejich působení nemusí být v kongruenci. Především v situaci, kdy se výrazně liší hodnotové systémy školy a rodiny (Havlík & Koťa, 2007). Pokud se tedy na školní výchovu díváme jako na nástavbu, či doplnění té rodinné, důležitost správného uvědomění si role, jakou hraje rodinné prostředí (i širší sociální prostředí) v procesu výchovy a vzdělávání dětí z romských rodin, je klíčové.

Prostředí romské rodiny bývá často velice odlišné od prostředí dětí z majoritní populace (Ďuričková, 2000). Szókeová (2012) tvrdí, že výchova v romské rodině je velmi rozmanitá, objevují se v ní odlišné hodnoty a normy chování, svébytný styl komunikace i charakter mezilidských vztahů. Osobitý je též přístup dospělých k dítěti. Vyznačuje se značnou mírou emocionality a protekcionismu, dostatkem svobody a minimem povinností. To však může vést k tomu, že se děti nenaučí respektovat normy majoritní společnosti a jejich chování se může jevit jako poruchové. Výchova v rodině se svým obsahem koncentruje zejména na to, co je nezbytné pro budoucí život v rodině a v širší komunitě, již jsou jednotlivé romské rodiny součástí. Děti jsou brzo vedeni k samostatnosti, k péči o druhé, především o mladší sourozence, pokud v rodině jsou. Obzvláště dívky se podílejí na chodu celé domácnosti. Romské rodině jsou vlastní pevné sociální vazby a vzájemná solidarita všech jejích členů. Absentuje však pevná struktura, diferencovanost denního programu, vymezení osobního teritoria a osobních věcí i tlak na dodržování mnoha omezení, které jsou typické pro majoritní společnost (Szókeová, 2012).

Tradiční výchova v romské rodině neposkytuje dětem takový základ, který učitelé u žáků prvních ročníků předpokládají, a tak v samém počátku výchovně-vzdělávacího procesu žáka mohou vznikat nepochopení a nedorozumění, která se odráží na úspěšnosti dítěte ve škole (Člověk v tísni, Projekt varianty, 2002). Výchovu v romské rodině bychom mohli charakterizovat v následujících bodech:

- Výchova je kolektivistická, nevychovává individuální osobnost, ale člena kolektivu.
- Základem výchovy je důraz na volnost a svobodu dítěte.

- Při školní přípravě se od dítěte neočekává enormní úsilí ani přílišná snaživost.
- Rodina dítě chrání, zároveň ho však i omezuje.

Rodina předává dítěti romskou kulturu, její hodnoty, normy, vzorce chování, které jsou však někdy v rozporu s kulturními normami většinové společnosti (Szókeová, 2012).

4.4.2 Jazyková bariéra a odlišné kulturní prostředí

Dalším problémem, kterému je hodno se věnovat je nedostatečné uznání romského jazyka, kultury a specifických potřeb, které romské dítě má. Situace se nelepší a ve školství prakticky neexistují romští učitelé. Do roku 2007, jak se tvrdí ve zprávě Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu, *„při vzdělávání ředitelů škol a vedoucích školních pracovníků není věnována žádná pozornost otázkám začlenění, rozmanitosti kultur a rovných příležitostí. Česká republika je jednou z mála zemí v regionu, kde se doposud nevyučuje romský jazyk, a to ani jako volitelný předmět. Školy i většina neziskových organizací význam romštiny obecně ignorují.“* (Rozvoj vzdělávání Romů v České republice: Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu, 2007)

Romům jako právoplatně uznané národnostní menšině Ústava ČR a mezinárodní dokumenty Rady Evropy ratifikované Českou republikou zaručují právo na vzdělávání v mateřském jazyce. V případě romské národnostní menšiny však uplatňování tohoto práva komplikoval fakt, že romský jazyk byl dosud nestandardizován. Úsilí o tento krok sahají v bývalém Československu až do roku 1954. Komisi pro romský jazyk bylo tehdy navrženo, aby byla romština oficiálně uznaná jako jazyk. Nicméně až roku 1971 byl romský jazyk kodifikován a byla schválena jeho pravopisná norma (její nejrozšířenější varieta – severocentrální dialekt). O krok dále je Slovensko, které standardizovalo romštinu v roce 2008. (Haburajová Ilavská et al., 2019)

Do základního vzdělávání, jak objasňuje Štrachová (2011) přicházejí často romské děti ze zcela odlišného prostředí, ve kterém (mimo jiné) jsou zvyklé komunikovat v jiném jazyce, než je jazyk vyučovací. Na to, že romské děti mají malou slovní zásobu a neznají přiměřeně vyučovací jazyk, upozorňuje i Ďuričková (2000). Zároveň dodává, že způsob přenosu informací a komunikace je u Romů odlišná (například Romové nemají vztah k psanému slovu). I když se situace značně mění a aktuálně se setkáváme i s lokalitami, ve kterých lze romštinu v rodinách slyšet jen zřídka. Upouštění od romštiny není v rámci střeoevropských zemí jako je ČR, Slovensko, nebo Maďarsko ničím ojedinělým (Kubaník et al., 2010). Nicméně, v mnohých rodinách stále romština, nebo spíše čeština s typickým romským etnodialektem, vzniklý interferencí mezi těmito dvěma jazyky, přetrvává jako mateřský jazyk. Slovní zásoba (jednak pasivní, tak

i aktivní) v rodinách je chudá, u dětí se vyskytují různé logopedické vady, jejich komunikační schopnosti jsou nedostatečné v rovině zvukové, obsahové, gramatické i v oblasti sociální aplikace. Ve škole se pak často stává, že romští žáci nerozumí významům některých konkrétních slov, mají problémy s překladem slov, z jednoho jazyka do druhého, chybně užívají některé slovní druhy (např. předložky), je pro ně problémem skloňování, nevhodně používají slovesa apod. Tato jazyková bariéra by měla být zohledňována, protože mnohé romské děti se mohou považovat za děti s odlišným mateřským jazykem (Kubaník et al., 2010; Kaleja, 2011; Štrachová, 2011).

Odlišný jazyk není však jediné, co si romské děti z rodiny do školy přináší. Neméně závažnou roli v oblasti růzností dětí hrají v edukačním procesu odlišné normy, hodnoty, vzorce chování a další specifické kulturní vzorce. Kaleja (2009) shrnuje, že romské dítě na půdě školy se může cítit (jako ve většinovém prostředí) osamoceno, některým situacím nemusí zcela korektně porozumět, potýká se s řadou vnějších i vnitřních konfliktů. Absence vlastního zkušenostního poznání a převaha transmise faktů a informací celou situaci o to více znesnadňují. V tomto hledisku je pro romské děti žádoucí poznat a porozumět pravidlům, normám a hodnotám, které jsou ve školním prostředí preferovány a vyžadovány.

4.4.3 Vztah ke škole a preference hodnoty vzdělání

Vztah Romů ke škole a ke vzdělání jako k hodnotě historicky navazuje specifické strategie přežití v minulosti, na způsoby obživy i soužití s majoritní populací. Zajišťování vzdělání a profesní kvalifikace měla na starost výhradně rodina, která v naplňování těchto funkcí nepotřebovala pomoc majority. Rodinná řemesla, způsoby obživy, společenské role se předávaly z generace na generaci. Synové se učili od otců, dívky se učily od matek a později od tchyní, jak pečovat o rodinu, muže a děti. Díky povinné školní docházce jako požadavek pocházející od majoritní společnosti musely romské děti začít navštěvovat vzdělávací instituce pro ně nové – školy. Nedodržení požadavku pravidelné účasti na školním vzdělávání bylo postihováno a sankcionováno. Nicméně většina rodin si vztah ke vzdělávání v pojetí majoritní společnosti nepřevzala (Buryánek, 2002). To potvrzují i mnohé výzkumy, když uvádějí, že romské děti mají ve srovnání s dětmi z majoritního prostředí nižší profesní ambice a vzdělanostní aspirace (GAC, 2009; Fučík et al. 2010; Staňková & Venterová, 2017), neznamená to však, že by nepřipisovali vzdělání význam (Nekorjak et al., 2011).

Romové připisují škole menší význam než majoritní společnost. To dokazuje i fakt, že mnohdy je docházka dětí do školy nepravidelná, domácí příprava nedostatečná a spolupráce školy a rodiny minimální. Jedním z důvodů je tvrzení romských rodičů, že škola neposkytuje dětem to, co od ní očekávají, protože nerespektuje jejich kulturní, historické a sociální podmínky, že nerozumí jejich odlišnému světu, s rozdílnými hodnotami a přístupem k životu (Szókeová, 2012). Avšak striktně tvrdit, že romské rodiny nevidí ve vzdělání svých dětí žádný

význam, není prokázáno. Vůči tomuto tvrzení vystupuje Pape (2007), když upozorňuje na skutečnost, že pedagogická, ale i laická veřejnost v souvislosti se vzděláváním Romů tvrdí, že „vzdělání není pro Romy hodnotou, a proto Romové nevedou své děti k učení“. Vysvětluje, že tomu tak zcela není: „*Romové si vždycky vážili a cenili vzdělaných lidí. A pokud je tím vzdělaným člověkem Rom, který žije v jejich blízkosti, tak všichni, jak staří tak mladí Romové, ho respektují a chlubí se známostí s ním. Dokonce prohlašují, že jsou s tímto člověkem v příbuzenském vztahu, i když třeba nejsou. Věta „vzdělání není pro Romy hodnotou“ zaznívá vždy z úst ne-Romů a Romové ji často vnímají negativně*“ (Pape, 2007, s. 13).

Němec (2009) tvrdí, že „*obecně hodnota vzdělávání je v romské komunitě posazena velice nízko, ale v mnohých rodinách se pojetí této hodnoty postupně mění*“ V to svědčí i fakt, že romské rodiny se hojně zapojují do doučovacích programů a využívají edukativní podpory ze strany učitelů, neziskových organizací apod. Nejen to. Pape (2007) vyzdvihuje fenomén, kdy Romové jsou zapojeni do vzdělávání na různorodě zaměřených středních a vysokých školách, nemálo jich tyto školy studuje v kombinované, či dálkové formě při zaměstnání, jsou zapojeni v rekvalifikačních kurzech. Toto jednání nejde ruku v ruce s výroky o absenci hodnoty vzdělání v žebříčku romských hodnot. Navíc je mylné domnívat se, že příslušníci jedné etnické skupiny (jakékoli) mají striktně daný totožný systém hodnot. Tak přijímáme za adekvátní spíše výroky, že postavení hodnoty vzdělání v očích Romů jsou závislé spíše na dílčích faktorech, které ji mohou posouvat směrem níže, či výše k prioritám rodiny.

Opět zde vystupují vlivní činitelé, jako rodina: „*Nezájem o výchovně vzdělávací proces, o školu souvisí zejména se vzory, které žák získal v rodinném prostředí (rodiče, sourozenci, starší členové rodiny)*“ (Kaleja, 2009, s. 54-55). Také škola je v tomto ohledu významným faktorem. „*Je důležité uvědomit si, že ke vzdělání se většina lidí dostává prostřednictvím instituce – školy. Hodně Romů vnímá školu jako zařízení, které má spíše represivní charakter. Vyplyvá to z jejich vlastních zkušeností. Skoro denně se dostávali do konfliktů s učiteli nebo českými spolužáky, málokdy byli chváleni, téměř nezažili pocit úspěchu. Většina z nich byla dříve či později označena nálepkou „problémoví žáci“. Pokud školu vnímáte jako „nepřátelské území“, vzdělávací instituci nevěříte a nemáte v ní pocit bezpečí, povinnou docházku do školy berete jako nutné zlo*“ (Pape, 2007, s. 13). To potvrzuje i Szókeová, 2012, když objasňuje, že Romové chápou školu jako nedůvěryhodnou instituci, vzdělání je nedocenené, dokonce je mnohdy pokládáno za zbytečné. To ovšem neznamená, že Romové nechtějí být moudří. Naopak tato vlastnost je v širší romské komunitě vysoce ceněna. V rámci školy pak podle Kaleji (2009) hraje významnou roli v postoji romských dětí ke vzdělávání osoba učitele. Pokud nepanuje mezi žákem a učitelem přátelský přístup a demokratické vedení žák nepocítuje dostatek motivace v učení. Jak upozorňuje Ďuričková (2000), rodiče žáků z romských rodin mají nízký zájem o školu, pokud jsou jejich děti ve školním prostředí kárané a trestané. Pokud jsou naopak chválené

a spokojené, zájem o školu, učitele i prospěch dětí v očích rodičů nabývá na významu. Navíc, negativní postoje romských rodičů vůči škole formuje i jiný, skrytější faktor, jak tvrdí Říčan (1997), jedinec, který dosáhne vyššího vzdělání, se může orientační rodině odcizit a romskou komunitou může být zavrhnut a stát se „gádžem s hnědou kůží“.

4.5 Možnosti podpory romských žáků

Snahy poskytnout podporu romským žákům ve vzdělávání, vycházející z požadavků různých strategií a koncepcí romské integrace i z požadavků na rovný přístup ve vzdělávání, se prosazovaly v porevolučním období ČR postupně, nicméně pomalu. Balvín (2004) zmiňuje projekt Karla Holomka z roku 1996, ve kterém je akcentována obzvláště komplexnost celého řešení neúspěšnosti ve vzdělávání dětí z romských rodin a jsou vyzdvihována řešení cílící na:

- Akceptování zvláštností romského dítěte školou
- Zapojení rodiny a chápání různotvaré činnosti dětí, v níž nalézají radost, jako rovnocenné s částí vzdělávací.
- Překonávání demotivujících podmínek rodinného zázemí.
- Vyrovnávání se s jazykovým handicapem.
- Zvýraznění pomoci a převratu v otázce zvláštních škol, přípravných tříd.
- Podporu talentů již od 1. třídy.

Zavedení multietnické výchovy, chápané jako zásadní převrat v našem školském systému, který vyžaduje i změnu ve výchově učitelů a v myšlení všech zainteresovaných. (Holomek, in Balvín, 2004, s. 36)

Podobně Hajská (2005) spatřuje možnosti podpory v několika dílčích konkrétních oblastech:

- Včasná péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí (narovnání deficitu ve „startovacích čarách“ romských dětí vzhledem ke startovacím čarám majoritních dětí – jazyková nedostatečnost, deficity kulturní a sociální).
- Multikulturní výchova a zapracování romské tematiky do výukových programů (posílení tolerance a respektu k odlišnostem, na navýšení znalostí o kultuře, dějinách a jazyka národnostních menšin žijících na území ČR).
- Individuální přístup (Především pro udržení romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu).
- Podpora talentovaných dětí.
- Angažovanost rodičů (Participace rodičů na školních povinnostech dítěte je nutným předpokladem a motivujícím faktorem v procesu formování

úspěšné vzdělanostní dráhy romských dětí a kladného vztahu dítěte směrem ke škole).

- Speciální příprava učitelů.
- Finanční podpora romských žáků.
- Podpora dalšího vzdělávání (Snaha o dosažení vyšší kvalifikace u jedinců, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku, u těch, kteří se chtějí znovuzapojit do dalšího vzdělávání v podobě absolvování kvalifikačních a rekvalifikačních kurzů.
- Podpora výzkumu (Snaha MŠMT podporovat výzkum v oblasti vzdělávání romských dětí, zkoumání příkladů dobré praxe apod.
- Vzdělávání v rámci kompenzační edukace (Potřeba rozvíjet omezený řečový kód (srov. Bernstein, 1971) a kompenzovat absentující kulturní kapitál (srov. Bourdieu, 1986) a v rámci tzv. kompenzační edukace začlenit romské děti do systému volnočasových aktivit, zájmových kroužků a klubů.
- Zachování bezplatného tříступňového vzdělávacího systému.

Prozatím nejintenzivnější posun v problematice podpory žáků s různým typem znevýhodnění přinesla novela školského zákona, která zavedla s účinností od 1. září 2016 nový pojem - tzv. podpůrná opatření (PO). Ta jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). *„Dítětem, žákem a studentem se SVP se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, ve znění úplném od 15. 2. 2019, § 16). V souladu se zákonem mohou mít romští žáci přiznána podpůrná opatření v případě, že pochází z odlišných kulturních a životních podmínek, z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, nebo pokud jejich mateřským jazykem není čeština. Podle Habrové (2015) se v obecné rovině žákem s možností přiznání SVP z důvodu sociokulturního znevýhodnění chápe zejména žák:

a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);

b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;

c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;

d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.

Podpůrná opatření spočívají v případě naší problematiky především ve využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, případně v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení.

5. VÝZKUM HODNOT ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Mnozí odborníci zcela přirozeně upozorňují na potřebu identifikovat podmínky, které ovlivňují edukaci romských žáků i na potřebu odhalení toho, jak chápou ze své perspektivy hodnotu vzdělání. Domníváme se, že pro nalezení vhodných efektivních nástrojů edukace jsou výzkumná šetření v této oblasti nezbytná. V oblasti pedagogického (sociálně-pedagogického, či speciálně-pedagogického) výzkumu se touto problematikou na českém poli zabývá především Kaleja (např. Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání, 2010; Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol, 2010; Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání (Kaleja, Krpec, 2013). Determinanty edukace rozebírali také Němec (Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků, 2018), Levínská (Pohled na vzdělání očima romských matek, 2007), či skupina hlásící se k Pražské skupině školní etnografie Bittnerová, Doubek, Levínská (Funkce kulturních modelů ve vzdělávání, 2014).

V odborné literatuře je oblast hodnot, hodnotových orientací i hodnotových preferencí velmi frekventovaná, avšak co se týče výzkumného zájmu, shledáváme, že jsou středem výzkumného zájmu v podstatě zřídka, a to především z toho důvodu, že odborníci stále naráží na problematiku uchopení tématu a na hledání měřitelnosti hodnot (Prudký, 2009). Z kvantitativní perspektivy dosavadní přístupy k měření hodnot pracují či se inspiroují především modely Hofstedeho (1980), Rokeache (1979), Ingleharta (1990), Schwartze (1992) a v českém a slovenském výzkumném poli především s modely Saka (2000, 2004), nebo Vonkomera (1991). I když existuje celá řada dosud realizovaných studií, stále se hledají modely či inspirace, jakým způsobem výzkumný problém hodnot uchopit. Z kvalitativní perspektivy je možno na hodnoty možno nahlížet v kontextu etnografického výzkumu, v rámci zkoumání dokumentů, v rámci případové studie, biografického výzkumu, nebo narativního výzkumu (Prudký, 2009).

5.1 Deskripce platformy výzkumného šetření

Výzkumné šetření mířilo právě k osvětlení podmínek a determinant edukace žáka, a to konkrétně žáka z romského prostředí. Selhávání romských dětí ve vzdělávání je problémem letitým, stále aktuálním a z hlediska pozdějšího profesního uplatnění jedinců ve společnosti vážným. Mnohé analýzy školní (ne)úspěšnosti dětí uvádějí mezi faktory působící na míru selhávání či úspěchu kulturní podmínky života v rodině žáka, postoje rodičů vůči škole, (jazykovou) kulturu, žákův postoj k učení a ke školní práci a také význam, který žáci i rodiče přisuzují hodnotě vzdělání (GAC, 2007, 2009; Gulová, 2010; Němec, 2010; Gulová, 2010; Šotolová, 2011; Fónadová, 2014; Staňková, 2018).

Ve výzkumu jsme vycházeli z pojetí kultury v rámci kognitivní antropologie, kdy se kulturou rozumí svět významů, ve kterém je jednání lidí, které chceme pochopit, zasazeno, a kdy kultura je chápána ve smyslu naučených a zvnitřněných kulturních modelů či schémat (blíže popsáno v podkapitole 1.1). **Cílem výzkumu bylo popsat specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romský žák preferuje.** V žebříčku hodnot cílíme především ty, které ovlivňují úspěšnost edukace – na hodnotu vzdělání. Ztotožnili jsme se s tvrzením, že význam, který žáci přisoudí hodnotě vzdělání, se promítá do úspěšnosti ve škole, do intenzity i kvality domácí přípravy na vyučování, do vnímání osobní vzdělanosti a následně profesní dráhy jedince (srov. GAC, 2009; Němec, 2010; Kaleja, 2009, 2011; Fučík et al. 2010; Staňková & Venterová, 2017).

Ve zkoumání takto koncipovaného výzkumného problému jsme se přiklonili ke kvalitativnímu přístupu, především proto, že z jeho perspektivy je možný „*hlubší vhled do jevů, jimž plně nerozumíme a u nichž nemáme ani jasnou představu o tom, jak jsou strukturovány*“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 24). Z povahy výzkumného problému, kdy v centru stojí kultura a její vliv na jedince, se jako vhodný design jevil **design etnografický**, jehož cílem je získání holistického obrazu určité skupiny, instituce nebo společnosti nejen ve vzdáleném prostředí, ale i ve vlastní společnosti. Podstatou takto nastaveného výzkumného šetření je dokumentování každodenní reality jedinců s úsilím **porozumět jejich zájmům, myšlení, interakcím, sociálním praktikám, způsobu vytváření sociální skutečnosti, normám, hodnotám apod.** (Hendl, 2016).

Design etnografického výzkumu je hojně využívám v oblasti kulturní a sociální antropologie, kdy je předmětem výzkumu popis kultury určité skupiny lidí (sdílené postoje, hodnoty, normy, praktiky, rituály a jazyk) a výzkumné otázky směřují k analýze kulturních charakteristik dané skupiny, či kulturní scény. Vliv kultury na jedince v rámci procesů socializace a enkulturace je poté předmětem především (inter) kulturní psychologie. Tento design je však také užíván v pedagogice. Hlásí se k němu například již zmíněná Pražská skupina školní etnografie.

V etnografii, jak uvádí například Hendl (2016), rozlišujeme perspektivu *emic* (perspektiva jedince ze skupiny) a perspektivu *etic* (perspektiva pohledu na skupinu z pohledu člena jiné skupiny). Rozlišujeme také makroetnografii, jež se koncentruje na popis a analýzu celé kultury, na její části tak, že popisuje názory a praktiky skupiny a ukazuje, jak různé části přispívají ke kultuře jako k celku, nebo mikroetnografii, která uplatňuje etnografický pohled na vymezenou sociální jednotku nebo uzavřenější skupinu lidí. V našem projektu jsme se koncentrovali na uzavřenější jednotku – tedy přistoupili jsme k **mikroetnografii** (někdy označované jako fokusovaná etnografie).

Vycházeli jsme z přesvědčení, že etnografická analýza má za cíl objevovat významy pozorované sociální interakce, jejichž výsledkem je „*hustý popis*“

lidského chování a analýza a interpretace mají osvětlit zakotvení člověka v dané kultuře. To je podstatou **interpretativní etnografie** (Hendl, 2016), jež se snaží zachytit člověka jako bytosti, „*kteřá je zachycena do sítě významů, kteřou si sama vytvořila. Tuto síť můžeme považovat za kulturu. Její zkoumání proto není experimentální vědou, kteřá hledá zákony, nýbrž vědou interpretující, kteřá hledá významy*“ (Geertz, 1973, s. 5).

V rámci našeho výzkumu jsme se na ústřední problém zaměřili v kombinaci obou zmiňovaných perspektiv EMIC i ETIC. Od tohoto kombinovaného přístupu jsme si slibovali komplexnější vřled do dané problematiky. Vřhledem k interakci obou skupin, kteřé participanti výzkumu reprezentují i vřhledem k interpretaci výsledků výzkumu do oblasti edukace řáků, se zdá tento postup více než vhodný.

Obrázek 3 Model perspektiv ve výzkumném řetření



Etnografický výzkum podle Hendla (2016) obvykle předpokládá existenci tři charakteristických znaků:

1. Delří pobyt v terénu,
2. pruřnou strategii výzkumu,
3. etnografické psaní.

V samotném výzkumném projektu etnografického designu jsme následovali dle Soukupa (2014, s. 81-83) tyto dílčí kroky:

Fáze výzkumného řetření:

1. Stanovení výzkumné otázky a určení lokality
2. Určení zdrojů etnografických dat a postup jejich získávání
3. Příprava na terénní výzkum
4. Pobyt v terénu a sběr etnografických dat
5. Postup při analýze a interpretaci dat
6. Zveřejnění výsledků

5.2 Výzkumné cíle, výzkumné otázky

V souvislosti se záměrem výzkumu a jeho zvoleným designem byly formulovány tyto cíle a na ně navazující výzkumné otázky.

Hlavním cílem výzkumu bylo:

Popsat specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romský žák preferuje.

V rámci výzkumu jsme se koncentrovali na dvě oblasti. Na popis a interpretace hodnot romské kultury na úrovni kolektivu a na úrovni jedince (bližší vysvětlení v podkapitole 2.1). Z tohoto důvodu byly takto také koncipovány dílčí výzkumné cíle směřující:

1. do oblasti hodnot romské kultury
2. do oblasti hodnotového systému jednotlivců (romských žáků)

VC 1 Popsat hodnoty romské kultury.

VC 2 Popsat hodnotový systém romských žáků.

Dále nás zajímalo, jakou hodnotu přisuzují romští žáci (i jejich rodiče) vzdělání.

VC 3 Vystihnout, jaký význam romský žák přisuzuje hodnotě vzdělání.

Výzkumné otázky jsme formulovali v návaznosti na výzkumné cíle:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká jsou specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romský žák preferuje?

Dílčí výzkumné otázky:

VO 1 Jaké jsou hodnoty romské kultury?
--

VO 2 Jaký je hodnotový systém romských žáků?
--

VO 3 Jaký význam romský žák přisuzuje hodnotě vzdělání?

Jak jsme avizovali výše, na hlavní výzkumnou otázku jsme se zaměřili pohledem dvou perspektiv – EMIC a ETIC.

5.3 Metody a techniky sběru dat

Metody a techniky sběru dat v perspektivě EMIC

Podstatou uvedené perspektivy je vystihnout sociokulturní jevy, významné koncepty a kategorie „zevnitř“. Takto zvolený přístup umožňuje nahlédnout přímo do kultury, kulturních znaků, modelů a vzorců zkoumané skupiny. Jedná se o pohled tzv. insiderů. Záměrem émické perspektivy je postihnout vnímání jevů v hlavách lidí, kteří na těchto událostech participují, týká se přímo té kultury, kterou její členové „žijí“, a o které sami vypovídají.

V takto koncipovaném výzkumu, kdy objektem je jedinec, či skupina uprostřed odlišné kultury od té majoritní, je vhodné zkoumat souvislosti **v přirozeném prostředí** – v rodině, kde k primární socializaci a enkulturaci dochází. Podmínkou je tedy vstup do terénu. Obecně, v etnografickém výzkumu jsou stěžejními metodami a technikami sběru dat zúčastněné pozorování, interview, analýza dokumentů, terénní poznámky apod. Důležitou složkou je také pobyt v terénu. Model námi užitých metod a technik sběru dat uvádíme níže.

Obrázek 4 Užití metody a techniky sběru daty perspektivy EMIC



CREDO MEM

Kvalitativní metodu CREDO MEM použili a blíže specifikovali autoři Klouzes a Posner (1998), když zadávali svým pokusným osobám písemný úkol, který zněl: *Které hodnoty dávají vašemu každodennímu životu smysl a které vás podněcují, motivují a vedou ve vašem jednání?* Dotazované osoby tím vedli k zamyšlení se nad prioritami, jež je v životě směřují a které jsou v nich pevně zakořeněny (Klouzes, Posner, 1998 in Křivohlavý, 2006).

Tato projektivní metoda se stala platformou našeho šetření a konkrétně cílila na zachycení hodnotových preferencí zkoumaných jedinců. Na základě zjištění vzešlých z této metody jsme si vytvořili obraz o hodnotovém systému a dílčích hodnotách, které preferuje cílová skupina. Na tuto metodu navazovala činnost s jednotlivými rodinami přímo v terénu. Výsledná data sloužila jako podklad pro přípravu na jednotlivá konkrétní interview.

Interview

Další techniku sběru dat, kterou jsme v rámci výzkumného projektu zvolili, bylo interview, a to v podobě jednak neformálního rozhovoru, kdy jsme spontánně generovali otázky v přirozeném průběhu interakce, tak i v podobě hlouběji zaměřených etnografických interview, kdy jsme kladli důraz na spontánní a volné vyprávění ze života participanta výzkumu. Tuto metodu jsme chápali jako stěžejní v rámci uvedené perspektivy EMIC, interview s participanty výzkumu tvořilo nejobjemnější část sběru dat.

Zúčastněné pozorování

Na základě zúčastněného pozorování bylo možné popsat, co se děje, kdo a co se účastní zkoumaného dění, kdy a kde se vlastně zkoumané skutečnosti odehrávají, jak se objevují a proč. Toto je typické pro etnografii. Celý proces pozorování lze charakterizovat v následujících krocích:

- navázání kontaktu
- pozorování (popisné, fokusované, selektivní)
- záznam dat (důležitost terénních poznámek)
- závěr pozorování

Na základě pozorování jsme si v rámci tohoto výzkumu kladli za cíl sledovat dění týkající se běžného chodu rodiny, ve které romský žák žije. Pozorovali jsme například chod běžného dne školáka, dění spojené s domácí přípravou na výuku, projevy vnější motivace k učení se, dále jsme si všímali, jakou roli má matka a jakou otec ve výchovně-vzdělávacím procesu apod. Během pobytu v terénu jsme si zapisovali výstupy z tohoto pozorování ve formě terénních poznámek a reflexí.

Terénní poznámky

Kladli jsme důraz na terénní poznámky popisné, zahrnující popis prostředí, lidí a jejich činnosti, které jsou stěžejní pro náš výzkumný záměr a na reflektující terénní poznámky, které obsahovaly hlavní úvahy výzkumníka.

Pro náš výzkumný projekt bylo vedení terénního deníku nezbytnou součástí. Soustředí se v něm veškeré záznamy týkající se výzkumu, ale i popisy rodin, participantů výzkumu, reflexe, zkušenosti, úskalí či potíže, problémy, které se vyskytly při pobytu v terénu apod. Terénní deník obsahuje nejen informace ze samotného pozorování, ale také přípravu na pozorování a vstup do terénu, i přípravu na samotné interview. Pro kompletování deníku platilo pravidlo 24 hodin, tzn., že poznámky byly sepisovány do dvaceti čtyř hodin po ukončení akce.

Metody a techniky sběru dat v perspektivě ETIC

V rámci této perspektivy jsme se snažili vystihnout sociokulturní jevy, významné koncepty a kategorie „zvnějšku“. Tento záměrně volený přístup umožňuje výzkumníkovi si lépe uvědomit rozdíl mezi skutečnostími, tak jak je vnímá skupina expertní (etická) oproti skupině členské (émická). Zatímco perspektiva émická se snaží zachytit vnímání jevů v hlavách lidí, kteří v těchto událostech hrají a vystupují, a týká se přímo té kultury, kterou její členové „žijí“ a o které sami vypovídají, etická perspektiva definuje a popisuje sociální chování, zejména s ohledem na logiku pozorujícího aktéra, v našem případě skupinu odborníků, kteří s romskou komunitou (dětmi, mládeží, nebo dospělými) přichází v rámci svého profesního zájmu do styku.

Vzhledem k charakteru zkoumané problematiky a snaze vystihnout jedinečnost významů a momentů v subjektivní rovině, jsme zvolili jako nejvhodnější techniku sběru dat **interview**. Záměrně jsme volili interview nestrukturované, volné, hloubkové. Typickým znakem pro takto koncipovaných interview je velká míra volnosti, která je dána také tím, že tazatel do interview vstupuje co nejméně s předem připravenými otázkami. I když směr interview vzhledem k výzkumným otázkám je dán. Výzkumník má předem připravena témata, otázky jsou naopak přirozeně vytvářeny až na základě výpovědí participanta výzkumu, tento způsob vedení interview umocňuje jistou míru spontaneity sdělení, které následně poskytují hlubinné údaje o skutečnostech. Nestrukturované interview je velmi vhodné v případě, že cílem výzkumného šetření je hloubkově porozumět určitému jevu v určitém kulturním prostředí a tato podmínka plně koresponduje se zaměřením našeho výzkumu.

Interview byla přepisována doslovně. I přesto, že jsme se interesovali především o obsah sdělení informátora, v přepisu jsou zachyceny také místa, kdy osoba reagovala odmlkou, údivem, důrazem, výraznou změnou hlasu či jiným gestem, nebo také neverbálním projevem. V přepisu jsou takové poznámky uvedeny v závorkách. Je třeba také zmínit, že v souladu s podepsaným informovaným souhlasem, který zaručují zachování anonymity, které všichni účastníci výzkumu podepsali, a jehož vzor je uveden v příloze, byla všechna jména, místa a názvy institucí pozměněny, či vynechány.

5.4 Participantí výzkumu

Vstup do terénu a participantí výzkumu perspektivy EMIC

V rámci přípravy na terénní výzkum bylo přirozeně nedílnou součástí řešerše dokumentů souvisejících s tématem výzkumu, mapování romských lokalit v Čechách i na Moravě i mapování neziskových organizací, které v lokalitách pracují. Seznámili jsme se s materiály vztahujícími se k daným oblastem, např. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 (2017, 2018),

Zpráva o stavu romské menšiny v kraji za rok 2017 (Zlínský kraj, Olomoucký kraj, 2018) apod.

Podle Spradleye (1979, s. 46) je nesmírně důležité nalezení klíčového informátora, konzultanta, spolupracovníka, kompetentní osoby, která může výzkumníkovi otevřít pomyslné dveře do komunity – lokality, osoby, která může poskytnout cenné informace. Z hlediska získání důvěry ostatních členů komunity i ochoty následně sdílet své zkušenosti, názory, pohledy i ostatní data důležitá pro úspěch celého terénního výzkumu jsou takto získané osoby nezbytné. Proto jsme považovali nalezení těchto osob jako jeden z nejdůležitějších momentů našeho výzkumu. Spradley (in Soukup, 2014, s. 98) definuje vlastnosti takového klíčového informátora. Mezi nimi jsou:

- Příslušnost k dané kultuře – osoba žije ve zkoumané kultuře od dětství.
- Zapojení se do života komunity – osoba je aktivně zapojena do života komunity.
- Časová flexibilita – osoba disponuje časem, který je ochoten věnovat výzkumníkovi.

Dbali jsme na to, aby klíčoví informátoři byli komunikativní a ochotní. Úspěch výzkumu tak závisel i na jejich schopnostech sdělovat informace, komunikovat, na schopnosti vyjádřit názory, postoje apod.

Klíčové osoby výzkumu

Gatekeepers umožnili výzkumníkovi „dostat se“ k dalším zajímavým jedincům a skupinám. Ve výzkumu figurovali dvě takové klíčové osoby.

První klíčovou osobou byl **DAVID**. V komunitě je (toho času) poměrně respektovanou osobou, je považován za klíčového člověka v jednání mezi stranami majority a romskou komunitou žijících v různých lokalitách města. Romové v této lokalitě převážně žijí v oblasti za městem, kterou podle znaků a míry sociálního, ekonomického a kulturního vyloučení můžeme nazvat lokalitou segregovanou, sociálně vyloučenou, či getthem. Přímo ve městě je dále několik ulic, či částí ulic, kde Romští občané žijí ve (většinou) pronajatých bytech. Několik romských rodin žije „rozptýleně“ v dalších lokalitách města. David zde působil jako romský poradce a zástupce zdejší komunity Romů v rámci komunitního plánování města a je aktivním členem pracovní skupiny pro etnické menšiny. Pracoval jako asistent pedagoga na místní ZŠ a PŠ. Delší dobu pobýval v Anglii, kde pracoval také jako asistent pedagoga pro romské děti z rodin, které se v rámci migrace z České republiky přistěhovali do Velké Británie.

Po návratu z Anglie si založil firmu v oboru stavebnictví, aktuálně je zaměstnán jako pracovník prevence kriminality a je velmi aktivní v oblasti podpory integrace Romů do majoritní společnosti. Žije s rodinou v městském bytě v lokalitě, kde bydlí dalších 5 romských rodin, další obyvatelé, které v tomto bytovém domě

bydlí, jsou neromského původu. V tomto výzkumu byl David současně participantem výzkumu v rodině č. 1.

Druhou klíčovou osobou zainteresovanou do toho výzkumu byl **IGOR**. Po dobu, kdy jsme s ním byli v rámci výzkumu v kontaktu, je taktéž respektovanou a důležitou postavou jednak v komunitě místních Romů, tak i na municipální úrovni. Několik let pracuje v neziskové organizaci pracující (mimo jiné) s rodinami ohroženými sociálním vyloučením v uvedeném městě. Je poradcem pro romské záležitosti a aktivním členem komisí a výborů zřízenými městem, ve kterém žije (např. v rámci oblasti – školství, bydlení apod.) Současně je participantem výzkumu z rodiny č. 3.

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu je u kvalitativního výzkumu žádoucí záměrný výběr výzkumného souboru. Osoby do výběrového souboru byly pečlivě vybírány tak, aby splňovaly předem daná kritéria. Participantů našeho výzkumu museli splňovat následující:

Základní kritéria výběru:

- deklarovaná příslušnost k romskému etniku
- vybraná lokalita podle místa bydliště rodin, či jednotlivce

Výzkum uskutečněný ve specificky vybraných lokalitách zajišťoval podmínku homogenity výzkumného souboru vzhledem k etnické i kulturní diverzifikaci romského etnika. Vybranými lokalitami se staly komunity Romů v rámci několika krajů na Moravě, kde je velká koncentrace Romů, jejichž předci se přistěhovali na Moravu v rámci poválečné migrační vlny ze Slovenska. Dodnes má většina participantů výzkumu rodinné vazby právě na Slovensko. V odborné literatuře je tato skupina Romů označována jako „slovenští“ Romové (např. Davidová, 2004).

Další kritéria výběru:

- aktivní spolupráce zúčastněných rodin a jejich členů na výzkumu

Dalším nezbytným kritériem výběru participantů byla samozřejmě jejich ochota sdílet svůj život, životní postoje a hodnoty, své vlastní prožitky, své vlastní zkušenosti.

Na podzim a v zimě 2017 jsme v rámci vstupu do terénu několikrát navštívili vybrané lokality s cílem vyhledání vhodných participantů výzkumu. Navštívili jsme také některé neziskové organizace, které v lokalitě pracují v rámci terénní práce, sociální práce, v rámci sociálně-aktivizační služby s rodinami apod., i ty, které pracují v oblasti volnočasových aktivit dětí a mládeže. Na základě návštěv lokalit jsme získali kontaktní osoby v některých z těchto neziskových organizací a následně jsme začali mapovat samotný terén a aktivně vyhledávat osoby či rodiny vhodné k výzkumnému šetření.

V rámci mapování terénu a přípravy na etnografická interview bylo při výjezdech do lokalit postupně osloveno celkem 111 osob, z toho 60 žáků 2. stupně ZŠ, nebo SŠ a 51 osob let, kteří již školu ukončili (většinou to byli mladí lidé žijící v partnerství, nebo již rodiče dětí). Jednalo se o osoby právě přítomné v rodinách, které jsme navštívili, nebo o sousedy žijící v blízkosti. Po krátkém seznámení s cílem šetření, byly tyto osoby vyzvány, aby se zamyslely nad hlavní otázkou CREDO MEM – „*Co všechno ve svém životě považuješ (považujete) za důležité a proč?*“ a své odpovědi rozepsaly do uvedených řádků. Výsledná data sloužila jednak jako podklad směřující k zachycení hodnot v kolektivní linii, ale taktéž jako podklad pro přípravu na jednotlivá konkrétní interview.

Tabulka 6 Seznam rodin a jednotlivců participujících na výzkumu

	Míra sociálního vyloučení (1-3) ⁴	Dospělí členové rodiny:	Děti do 18 let:	Zaměstnání	Děti v ZŠ/ZŠS	Vzdělání
Rodina č. 1	2	2 (rodiče), 1 (syn, 20 let), 1 (dcera, 27 let)	2 synové (16 a 10 let), 1 dcera (11 let)	Otec – ANO Matka – ANO	ZŠ	Otec – SŠ Matka – ZŠ
Rodina č. 2	2	2 (rodiče), 2 (prarodiče)	1 dcera (2 roky)	Otec – NE Matka – RD		Otec – ZŠ Matka – SŠ
Rodina č. 3	1	2 (rodiče), 2 dcery (23, 19)	1 syn (7 let), 2 dcery (13, 1)	Otec – ANO Matka – RD	ZŠ	Otec – VŠ Matka – SŠ
Rodina č. 4	1	1 (rodič), 2 (dcery 26 let, 24 let)		Matka – ANO		Matka – SŠ
Rodina č. 5	3	2 (rodiče), 1 (syn 21 let, dcera 18 let)	1 syn (15, 8 let), 2 dcery (17, 10 let)	Otec – NE Matka – NE	ZŠS, PŠ	Otec – ZŠ Matka – ZŠ
Rodina č. 6	3	2 (rodiče)	3 synové (2-7 let)	Otec – NE Matka – RD	ZŠS, PŠ	Otec – ZŠ Matka – ZŠ
Participant č. 1	2					SŠ
Participant č. 2	2					SŠ
Participant č. 3	1					VŠ
Participant č. 4	1					VŠ

⁴ 1 – kompletně integrovaná rodina, žijící v lokalitě, kde žije majoritní obyvatelstvo

2 – částečně integrovaná rodina, žijící v lokalitách, kde žije několik dalších romských rodin, tyto oblasti jsou však integrované v rámci města.

3 – sociálně vyloučená lokalita, segregovaná ulice, či lokality mimo město, kde žijí převážně romské rodiny. (Ringold, Orenstein, Wilkens, 2005, s. 61)

Výzkumný soubor pro hlubší zkoumání souvislostí v rámci perspektivy EMIC tvořilo 6 širších rodin a 4 jednotlivci. S některými z nich jsme již v minulosti měli osobní kontakt, někteří byli po pečlivém zvažování vybráni až v průběhu samotného výzkumu.

Od ledna roku 2018 do prosince 2019 jsme uskutečnili cca 30 výjezdů do výzkumných lokalit, či za jednotlivými participanty výzkumu (přesný soupis výjezdů a jejich náplň uvádíme detailně v terénním deníku, ukázka je uvedena v příloze práce). V tabulce níže uvádíme soupis uskutečněných metod a technik sběru dat v jednotlivých rodinách:

Tabulka 7 Seznam uskutečněných metod

	Vstupní interview	Etnografické interview	CREDO MEM	Následné interview	Pozorování v terénu
Rodina č. 1	X	X	X	X	X
Rodina č. 2	X	X	X	X	X
Rodina č. 3	X	X	X	X	X
Rodina č. 4	X	X		X	
Rodina č. 5	X	X	X	X	X
Rodina č. 6	X	X	X	X	X
Participant č. 1	X	X		X	
Participant č. 2	X	X		X	
Participant č. 3	X	X		X	
Participant č. 4	X	X		X	

Na bázi souhrnných informací z cca 12 hodin nahraného audio materiálu a dalších údajů zaznamenaných v terénním deníku uvádíme popis rodin i jednotlivců, kteří se účastní výzkumného šetření v rámci perspektivy EMIC.

PODROBNÝ POPIS RODIN

RODINA č. 1

Otec – David měl v době uskutečnění výzkumu 44 let. Měl ukončené středoškolské vzdělání bez maturity, byl vyučen v oboru zedník. Po ukončení středoškolského vzdělávání pracoval v oboru stavebnictví. Za drobné delikty už během studia na střední škole byl několikrát účasten soudu pro mladistvé. Po ukončení SŠ se oženil s manželkou Nad'ou a brzo se jim narodila první dcera. Později byl odsouzen za další drobné delikty na několik měsíců odnětí svobody nepodmíněně. Po propuštění se však účastnil ozbrojeného přepadení – a za tento trestný čin byl odsouzen na 8 let odnětí svobody nepodmíněně. Během pobytu ve vězení se seznámil se skupinou křesťanských misijních pracovníků a díky tomuto setkání radikálně přehodnotil svůj dosavadní život. Dle jeho vlastních slov „uvěřil v Boha“ (jak sám tvrdí) a změnil postoje k životu. Toto dokázal i svým životem. Na základě vzorného chování a možnosti, že odsouzený, který je ve výkonu trestu odnětí svobody může po uplynutí stanovené části trestu žádat o podmíněné propuštění, byl ještě před koncem výkonu trestu propuštěn. Od té doby se snažil vzorně starat o rodinu a vést odpovědně svůj život. Jeho dcera v té době začala chodit do 1. třídy ZŠ. Pracoval opět v oboru stavebnictví, avšak po čase absolvoval rekvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách a kurz pro asistenty pedagoga. Po složení obou kurzů byl zaměstnán jako asistent pedagoga na ZŠ a ZŠ praktické ve škole. V rámci migrační vlny Romů z ČR kolem roku 2000, se David přestěhoval za svými příbuznými do Anglie, ve snaze vydělat si finanční prostředky, které by mu pomohly řešit rodinnou situaci. Zanechal v ČR manželku i děti (narodili se jim 3 synové a další dcera). Pracoval jako asistent pedagoga ve škole pro romské děti z českých přistěhovaleckých rodin. Také si přivydělával na krátkodobých brigádách v oblasti stavebnictví. Od svého návratu do Čech pracuje v oboru stavebnictví, organizuje (jako tzv. předák) stavby a rekonstrukce domů a zajišťuje personální základnu pro svou mateřskou firmu. Pracuje především v regionu, občas vyráží s dělnickou „partou“ na delší pracovní pobyty na různá místa v ČR i v zahraničí.

David žil v době výzkumu spolu s dalšími 4-5 romskými rodinami v bytovém domě, kde většina obyvatelů jsou však obyvatelé majoritní společnosti – mladé rodiny s dětmi. V tomto bytě bydlel David se svou manželkou, se synem (20 let), s jeho družkou a dítětem, s druhorozeným synem (16 let), s druhorozenou dcerou (12 let) a s nejmladším synem (10 let) - tj. 4 dospělí a 4 děti do 18 let. Finanční situace rodiny je uspokojivá. Byt byl moderně zařízený, čistý a udržovaný.

Toho času byl David respektovanou osobou v komunitě Romů a byl považován za klíčového člověka v jednání mezi stranami majority a romskou komunitou žijících v lokalitě. Působil jako romský poradce a zástupce zdejší komunity Romů v rámci komunitního plánování města a byl aktivním členem pracovní skupiny pro etnické menšiny.

Jeho manželka Nad'a má 43 let, měla ukončené základní vzdělání. Kvůli předčasnému mateřství (v 17 letech) nebyla v mládí zaměstnaná. Po 20 let byla ženou v domácnosti, poté byla vícekrát krátkodobě zaměstnána především v úklidových firmách, nebo v oblasti gastronomie. V čase uskutečnění výzkumu pracovala na zkrácený úvazek ve firmě zabývající se drobnou výrobou.

Nejstarší dcera Davida a Nadi měla tehdy 26 let. Nastoupila na běžnou ZŠ, povinnou docházku však ukončila na ZŠ praktické. Střední školu nedostudovala kvůli předčasnému mateřství (v 17 letech). Nikdy nenastoupila do zaměstnání, byla na rodičovské dovolené, měla 3 děti. Žila v pronajatém městském bytě v sociálně vyloučené (segregované) lokalitě za městem se svým manželem a dětmi.

Druhorozený potomek, nejstarší syn, měl 19 let. Základní vzdělání dokončil na běžné ZŠ. Středoškolský obor instalatér však již nedokončil, částečně díky úrazu a následným zdravotním komplikacím. Krátkodobě pracoval u technických služeb, nebo ve stavebnictví. V době výzkumu byl nezaměstnaný, příjem mu zajišťovaly pouze občasné brigády. S partnerkou měl jedno, téměř roční dítě, a bydlel v bytě rodičů.

Třetímu společnému dítěti rodičů, bylo tehdy 16 let. Navštěvoval běžnou ZŠ a v době výzkumu byl v prvním ročníku učňovského oboru. Jeho prospěch byl dobrý. Byl velmi fyzicky zdatný a angažoval se v několika sportovních kroužcích v rámci školy.

Další dcera (12 let) i nejmladší syn (10 let) navštěvovali běžnou ZŠ v sousedství a ve škole neměli závažnější prospěchové ani výchovné problémy.

RODINA č. 2

Hlavním informantem v této rodině se stala Růžena (22 let), matka 2leté dcery. Růžena pochází z rodiny, kde otec dosáhl středoškolského vzdělání (dlouhou dobu byl vojákem z povolání) a matka byla vyučena. Oba s menšími přestávkami pracovali. Růžena v době výzkumu žila v nesezdaném partnerském soužití v bytě u svého tchána a tchýně. Její partner byl nezaměstnaný a tato situace se odrazila na finanční situaci rodiny i na psychickém rozpoložení Růženy. Společnou domácnost s rodiči partnera snášela participantka hůře a velice toužila po tom se osamostatnit jako rodina. Po základní škole se Růžena chtěla vyučit cukrářkou, nicméně její rodiče se rozhodli odstěhovat se v rámci migrační vlny Romů do Velké Británie, takže střední školu v České republice ukončila z těchto důvodů předčasně. V Anglii se však vyučila kadeřnicí a po rodičovské dovolené, kterou

v době výzkumu čerpala, by si přála věnovat se této profesi. Růžena byla silně ovlivněna svou babičkou, rodiči, kteří žili v zahraničí, ale i tchýní a tchánem. V budoucnu by možná chtěla mít dalšího potomka, nicméně finanční a materiální zajištění rodiny je pro ni prioritní. S ohledem na priority by se nebránila situaci, kdyby její dcera zůstala jedináčkem. Ve svém smýšlení i jednání byla velice praktická. Měla jasnou vizi do budoucna – po ukončení rodičovské dovolené si chtěla udělat řidičské oprávnění, najít si práci v oboru, založit spoření pro svou dceru apod. I na výchovu své dcery pohlížela pragmaticky, kladla důraz na její vzdělání a dodržování pravidel. Přála si, aby její dcera určitě studovala nějakou střední školu a uplatnila se ve společnosti. Byla odhodlaná ji vést k tomu, aby nenásledovala vzory vrstevnic z řad romských dívek a odložila mateřství a rodičovství. Její partner měl ukončené základní vzdělání na běžné ZŠ, středoškolské vzdělání nedokončil. V době výzkumu si aktivně hledal zaměstnání. Vyrůstal v rodině žijící mimo sociálně vyloučenou lokalitu, oba jeho rodiče byli zaměstnaní.

RODINA č. 3

S hlavním informantem rodiny č. 3, s Igorem, jsme měli možnost se zkontaktovat přes klíčovou osobu – pracovníci jedné neziskové organizace, která pracovala v terénní službě s romskými rodinami.

Igor, pocházel z matčiny strany z bohaté a velmi známé rodiny. Naopak, otec Igora, pocházel z chudší rodiny, proto měli Igorovy rodiče z počátku problémy s přijetím v jejich původních rodinách. Oba jeho rodiče byli z velmi početných rodin. Igorovi v dětství nic nechybělo a rád na něj vzpomíná. Sám tvrdil, že byl rozmazleným dítětem. Matka byla ve výchově ráznější. Ta se zasadila o tom, aby Igor navštěvoval běžnou základní školu. Pro Igora léta strávená na základní škole nebyla vždy jednoduchá. A setkával se s událostmi, které se mu negativně vryly do paměti. Ať už nepřijetí ze strany spolužáků, tak i občasná nedůvěra učitelky. Měl však i pozitivní zkušenosti, zažil podporu a vstřícnost. Z důvodu jeho nemoci a prospěchu (zejména na druhém stupni) 2x opakoval ročník a povinnou devítiletou školní docházku ukončil sedmou třídou.

Poté pracoval v oblasti stavebních prací. Se svou přítelkyní se na kratší dobu přestěhoval do Anglie, kde získal další pracovní zkušenosti. Po návratu do ČR zažil setkání s ředitelem jedné neziskové organizace, které mu ovlivnilo život. Igor začal pracovat v této neziskové organizaci. Zakrátko byl Igor postaven před výzvu dokončit si poslední dva roky základní školy. Na pobídky ředitele a z důvodu obav o ztráty zaměstnání, které ho velmi bavilo, se rozhodl pro návrat do školních lavic. Po úspěšném ukončení studia pokračoval ve studiu na střední škole. Jeho podporou se stalo zázemí neziskové organizace. Poté se rozhodl dále pokračovat na vysoké škole. Neodradilo ho prvotní nepřijetí. Jednoleté odmlky využil ke složení kurzu asistenta pedagoga. Poté jeho kroky směřovaly ke studiu oboru sociologie na filozofické fakultě jedné z vysokých škol. Během studia

zažíval podporu jeho kolegů i samotného ředitele neziskové organizace, kde pracoval.

RODINA č. 4

Hlavní informantka v rodině č. 4 se stala Barbora, se kterou nás seznámila klíčová osoba z neziskové organizace. Barbora vyrůstala v prostředí horského města a své dětství často trávila u svých prarodičů na vesnici, kde měla své kamarády. Navštěvovala běžnou základní školu a s přípravou na vyučování neměla téměř žádné problémy. Vztahy se spolužáky měla také téměř, až na pár incidentů, bezproblémové. Vždy cítila velkou podporu ze strany své rodiny i ze strany učitelského sboru. Také v třídním kolektivu si našla své pevné místo. Vzhledem ke svému vynikajícímu prospěchu se přihlásila na střední odbornou školu s maturitou. Napříč počátečnímu nepříjemnému odloučení od rodiny, zvládala školní povinnosti velmi dobře a patřila k premiantkám třídy. Maturitu zvládla s vyznamenáním. Po nepřijetí na VŠ se rozhodla pokračovat dále ve studiu na vyšší odborné škole, obor sociální a charitativní činnost. Barbora studium úspěšně dokončila dosažením titulu DiS. a následně dosažením vysokoškolského titulu Bc. Během svých studií ji podporovala rodina i její přítel. Finance na studium čerpala především ze stipendijních programů, i když nepokryly všechny její finanční náklady. Po krátké pracovní zkušenosti v neziskové organizaci opět vnímala touhu rozvíjet se a vzdělávat, a tak nastoupila, po úspěšném složení přijímacích zkoušek, na studium navazujícího magisterského programu na VŠ. Barbora v době uskutečnění výzkumu končila svá studia dosažením titulu Mgr. a vyjadřovala se, že by ráda našla pracovní uplatnění v organizaci, která se angažuje v podpoře a pomoci romským dětem a mládeži v jejich vzdělanostních drahách. Také by se v budoucnu ráda věnovala rodině, kterou měli v plánu se svým přítelem založit.

RODINA č. 5

Beáta, hlavní informantka z této rodiny byla v době výzkumu cca 40letá matka (již i babička). S manželem měli 6 dětí ve věku mezi 21 a 8 lety. Měla, stejně jako její manžel, splněnou pouze povinnou školní docházku na tehdejší tzv. zvláštní základní škole. Celý život s manželem bydleli v sociálně vyloučených lokalitách, ve městě, či za městem. Beáta byla toho času ženou v domácnosti, nikdy nebyla zaměstnána, její partner měl a pouze krátkodobé zdroje příjmu. Rodina žila ze sociálních dávek. Její manžel byl za kriminální delikty několikrát ve výkonu trestu odnětí svobody. V rodině se vyskytovalo také patologické hráčství a užívání omamných látek. Všechny společné děti v minulosti či v době uskutečnění výzkumu navštěvovaly základní školu praktickou. Rodina žila v malém pronajatém 2pokojevém bytě, který v té době sdílelo asi 10 členů domácnosti. Rodina se potýkala s množstvím sociálních problémů a čelila tíživé finanční situaci.

RODINA č. 6

Hlavní informantka v této rodině – Dana, měla v době výzkumu 27 let. Bydlela se svým manželem a třemi syny v sociálně vyloučené lokalitě za městem. Dana vyrůstala v sociálně vyloučeném prostředí, původně byla zapsána na běžnou ZŠ, ale povinnou školní docházku dokončila, podobně jako téměř všechny její vrstevnice a vrstevníci v tomto regionu, na ZŠ praktické. Odhodlala se pokračovat ve vzdělávací dráze na střední škole, obor pečovatelka, avšak školu nedostudovala kvůli předčasnému mateřství. Nikdy nenastoupila do zaměstnání, v současné době je na rodičovské dovolené. Její partner má pouze občasný přivýdělek v podobě krátkodobých brigád a fušek. Finanční příjem rodiny z velké části tvoří dávky státní sociální podpory. Rodina v době výzkumu žila v městském 2pokojovém bytě a potýkala se s problémy plynoucími z nedostatku financí, z nepříznivé životní situace včetně neuspokojivých bytových podmínek. Kvůli zadlužení v té době nebylo možno očekávat zlepšení bytových podmínek rodiny.

PARTICIPANT VÝZKUMU č. 1

Dívka, Lída (18 let) v době uskutečnění rozhovorů studovala čtvrtým rokem střední školu gastronomie a služeb. Nejdříve se na této škole vyučila v oboru cukrář a následně se přihlásila na dvouleté nástavbové studium. Navštěvovala základní školu (jak tvrdila – segregovanou), kam docházela většina romských dětí z regionu. Do 15 let bydlela v sociálně vyloučené lokalitě, poté se rodina přestěhovala do bytu mimo ghetto. Od dětství byla oběma rodiči vedena ke kladnému vztahu ke škole a vzdělání. V rodině, kde vyrůstala, byl kladen důraz na získání výučního listu, či dosažení maturity, a na pozdější uplatnění se ve společnosti. Ve škole byla úspěšná, její prospěch byl dobrý, také pomáhala rodičům přispívat do rodinného rozpočtu tím, že pracovala brigádně jako prodavačka. Po maturitě by si ráda našla dobré zaměstnání, zvažovala také další studium na vysoké škole, do budoucna přirozeně plánovala rodinu a děti. Lída působila jako inteligentní, pozitivně smýšlející mladá děvče s jasnými hodnotovými prioritami (vzdělání, zaměstnání, rodina a děti), se zdravou mírou dravosti a nadějnými cíli do budoucna. V majoritním prostředí se cítila být přijata, dokládala to množstvím vztahů s kamarády, kamarádkami, v třídním kolektivu (byla jedinou Romkou) byla oblíbená, v pracovním prostředí – v obchodě, kde tehdy pracovala, se cítila být přijata taktéž. Lída byla jedna z mála (ve městě jsme registrovali pouze několik osob), kterým se podařilo dostat se na střední školu, dodělat ji a pokračovat ve vzdělávací dráze až k maturitě.

PARTICIPANT VÝZKUMU č. 2

Mladý hoch Karel (16 let) navštěvoval v době výzkumu střední školu, kde se učil v oboru zedník. Navštěvoval běžnou (pozn. nesegregovanou) základní školu ve spádové oblasti svého bydliště. Toho času byl na internátu, s rodiči bydlel v městském bytě ve čtvrti, kde žilo převážně majoritní obyvatelstvo, v bytovém domě žilo jen několik dalších romských rodin. Rodina, ze které pocházel, byla

plně integrovaná do společnosti, matka i otec v té době byli zaměstnaní, jeho sourozenci navštěvovali, stejně jako on, běžnou (pozn. nesegregovanou) základní školu v sousedství. Od útlého dětství byl veden k pozitivním hodnotám společnosti, rodiče přísně dbali na to, aby navštěvoval běžnou základní školu, ne tu, do které chodí většina romských dětí v regionu. Matka i otec se aktivně podíleli na domácí přípravě svého syna do školy. Karel neměl v kolektivu žáků na základní škole vážnější problémy, naopak. Velmi brzy si našel kamarády z řad majoritní mládeže, přátelské vazby s nimi udržuje dodnes. Věnuje se sportovním aktivitám a v budoucnu, dle jeho výpovědi, by se chtěl živit (jako jeho otec) v oboru stavebnictví. To je také důvodem, proč se chtěl vyučit zedníkem. Měl jasné plány do budoucna – najít si práci, nebo mít vlastní stavební firmu, chtěl mít později rodinu i děti. Dle jeho slov, je totiž hodnota rodiny pro něj na prvním místě.

PARTICIPANT VÝZKUMU č. 3

Dívka Emílie (26 let) vyrůstala v úplné rodině jako jedináček. Její matka, vysokoškolsky vzdělaná, v době výzkumu učila na základní škole. Emílie kolem sebe měla mnoho kamarádek a kamarádů z řad Romů, se kterými si velmi dobře rozuměla. Na základní školu nastoupila kousek od jejího bydliště. Díky svému výbornému prospěchu, od páté třídy pokračovala na osmiletém gymnáziu. Její cestu směřovalo rozhodnutí matky. Velmi brzo si našla přitele, se kterým dnes společně bydlí. Ten, a samozřejmě rodiče, ji velmi podporovali v její vzdělanostní dráze (zvláště matka, vysokoškolsky vzdělaná). Podporovali, ale příliš s učením nepomáhali, ani nemuseli příliš pomáhat. Emílie byla vedena celkově k samostatnosti a v této oblasti především. V posledním ročníku gymnázia, dlouho nevěděla, jakým směrem se dát. Byly jí blízké humanitní předměty, ale i práva a historie. Pod vlivem jisté osoby nastoupila studium na právnické fakultě, avšak po zhodnocení svých možností i životního směřování ukončila studium ve druhém ročníku. Po krátkodobých brigádách si řekla, že je čas opět nastoupit na vysokou školu a dodělat si vzdělání. Nastoupila na pedagogickou fakultu a studovala rovnou dva obory najednou. Studium probíhalo velmi hladce. Během studia si vydělávala na občasných brigádách, finančně ji podporoval i přítel, se kterým již bydlela ve společné domácnosti. Poté nastoupila na místo asistentky pedagoga do zařízení pro předškolní děti. Tam pracovala v době výzkumu a byla velmi spokojená. Přemýšlela, že v budoucnu bude studovat magisterský obor na pedagogické fakultě, nebo že začne studovat obor více sociálně zaměřený. Do budoucna by si ráda našla práci, kde by byl více využit její potenciál a také vzdělání, kterého dosáhla. Také přemýšlela o založení rodiny. Svou budoucnost nechávala otevřenou, čekala na impulsy, kterými by se mohl ubírat její následný život.

PARTICIPANT VÝZKUMU č. 4

František (27 let) vyrůstal v podnětném rodinném prostředí. Měl na dětství velice příjemné vzpomínky a plno zážitků s rodiči i prarodiči. Po mateřské škole začal navštěvovat základní školu, ve které neměl vážnější studijní problémy. Od dětství se držel snu stát se učitelem, a tak po základní škole zamířil na gymnázium. Během studia začal pracovat v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Studium zkomplikoval Františkům špatný zdravotní stav. Kvůli, s touto situací spjatým, dlouhodobým absencím, opakoval ročník. Nakonec se Františkovi podařilo bez větších studijních problémů úspěšně absolvovat gymnázium a nastoupit na studium na pedagogické fakultě. Po opětovných zdravotních obtížích i ztráty zájmu o obor, který studoval, František studium na vlastní žádost ukončil a začal studovat jemu bližší obor v oblasti sociální práce. Ten dokončil velice úspěšně. V době výzkumu byl studentem navazujícího magisterského oboru. Během studií František stále pracoval v nízkoprahovém zařízení, avšak aktivně si hledal jiné pracovní uplatnění, kde by více naplnil svůj potenciál. Svou budoucnost viděl pozitivně, byl plný plánů v oblasti dalšího vzdělávání i zaměstnání a měl své sny i v osobní oblasti.

Participantí výzkumu perspektivy EMIC

Participanty výzkumu v rámci této perspektivy jsme volili přirozeně záměrně v souladu s předem danými kritérii:

Základním kritériem výběru:

- sociální, nebo sociálně-pedagogická praxe s romskými rodinami
- učitelská praxe s romskými žáky (dětmi a mládeží)

Následným nezbytným kritériem pro výzkum byla přirozeně ochota participantů výzkumu podělit se o své vlastní pohledy a zkušenosti. Osoby, které participovaly na výzkumu, byly zaměstnanci škol, nebo neziskových organizací, které se v centru své služby či činnosti koncentrují na romskou komunitu.

Pro účast na výzkumu bylo vybráno 9 osob, jejichž základní charakteristiky uvádíme níže:

Tabulka 8 Seznam participantů výzkumu

Participantů výzkumu:	Profese:	Délka praxe s romskou komunitou
„L“	Sociální pracovníce, pracovníce služby SAS	cca 5 let
„I“	Terénní pracovník, kariérní poradce, vedoucí volnočasových aktivit	cca 12 let
„H“	Sociální pracovníce, dluhová poradkyně	cca 5 let
„E“	Vedoucí neziskové organizace zajišťující SAS v sociálně vyloučené lokalitě, sociální pracovníce	cca 7 let
„M“	Ředitelka a učitelka MŠ	cca 10 let
„P“	Učitelka ZŠ, vedoucí volnočasových aktivit, komunitní pracovníce	cca 20 let
„Ř“	Ředitel a učitel ZŠ, praktické a speciální	nezjištěno
„Z“	Zástupkyně ředitele a učitelka ZŠ	nezjištěno
„U“	Učitelka, doučovatelka romských dětí, sociální pracovníce	více než 10 let

Participant výzkumu „L“

Osoba „L“ v době výzkumu pracovala jako sociálně aktivizační pracovník pro rodiny s dětmi. Jeho klienty byly rodiny sociálně slabé, sociálně znevýhodněné, dále matky samoživitelky, matky s dětmi v azylových domech a také rodiny, kde se vyskytovaly sociálně patologické jevy, například domácí násilí. Participant výzkumu pracoval především s klienty romskými, ale také neromskými. Poměr zástupců obou skupin byl zhruba 70 % – romští klienti, 30 % – neromští klienti. Za klienta (rodinu s dětmi) vystupovala, dle tvrzení participanta především žena – matka, kterou se snaží pracovník sociálně aktivizační služby tzv. aktivizovat, tzn. pomoci jí ke svépomoci. Služba se většinou poskytuje přímo v přirozeném prostředí klienta a díky ní lze dosáhnout žádoucích změn ve fungování rodiny. Služba je dle slov participanta prevencí „odebírání dětí“ z rodin.

Participant výzkumu „I“

Osoba „I“ pracovala s mladými romskými lidmi ve věku od 15 do 20 let na pozici kariérního poradce v jedné neziskové organizaci. Ve své práci se snažil podporovat mladé romské dívky a chlapce v dokončení základní povinné docházky a motivovat je v pokračování na středních školách, v budoucnu případně také na vysokých školách. Byl angažován také v programech v rámci prevence rizikového chování romské mládeže, spolupracoval s organizacemi města, OSPOD, městskou policií, Policií ČR a dalšími. Vedl také kroužky pro romské děti a mládež, především hudebně a tanečně zaměřené.

Participant výzkumu „H“

Účastník výzkumu označený jako „H“ pracoval v době výzkumu v jedné neziskové organizaci jako sociální pracovník a dluhový poradce. Koncentroval se především na práci s jednotlivci. V rámci programů a projektů, na kterých se podílel, se věnoval věkově neomezené cílové skupině klientů. Například v projektech, oddlužení pracoval s klienty od 18 do 65 let. Jeho klienty mohli být také matky – jako jednotlivci, přičemž v případě romských matek je věková hranice ve službě, ve které účastník výzkumu pracoval, snižena – od 15 let. Participant byl toho času součástí týmu, který organizoval workshopy na školách (základních i středních), kdy klienty byli také romští žáci. Dále pracoval také v terénním programu, kde cílovou skupinou byl člověk v nějaké obtížné životní situaci, nebo ten, který je ohrožen sociálním vyloučením. Problémy, se kterými se ve své profesní praxi setkával, se většinou týkaly zaměstnání, bydlení, práce a vyřizování dávek. Byl ve styku s lidmi ze sociálně vyloučených lokalit především s romskými lidmi. Jeho klienty byli romští a neromští občané v poměru 50 na 50.

Participant výzkumu „E“

Osoba je vedoucí neziskové organizace v jednom z moravských krajů, která poskytuje sociálně aktivizační služby rodinám s dětmi žijícím v sociálně vyloučené lokalitě, kde žije v nepříznivých životních podmínkách většina romských obyvatel města. Její pracovní náplní bylo toho času řešit problémy klientů spojené s bytovými podmínkami, s hospodařením rodin, problémy týkající se komunikace se školou a další problémy převážně sociálního charakteru. V rámci zařízení, které tato osoba vedla, fungoval také klub pro předškolní děti a nízkoprahové zařízení pro děti a mládež a služba doučování dětí. Jedna pobočka organizace sídlila přímo v sociálně vyloučené lokalitě. Participant měl bohaté zkušenosti v oblasti zprostředkování a vyjednávání komunikace mezi jejími klienty – rodinami s dětmi a školami v regionu.

Participant výzkumu „M“

Osoba „M“ pracovala v době výzkumu na pozici učitelky a zároveň ředitelky mateřské školy (praxe činila cca 10 let). Zařízení, které řídila, navštěvovalo několik dětí z romských rodin, ředitelka se snažila nastavit dětem z tohoto prostředí v rámci předškolní výchovy takové podmínky, aby děti byly maximálně připravené na vstup do první třídy běžné základní školy. Integraci a inkluzi dětí z romského prostředí v konkrétním předškolním zařízení, vnímala jako velmi přínosnou v procesu socializace dítěte a adaptace na budoucí podmínky v návazném výchovně-vzdělávacím zařízení.

Participant výzkumu „P“

Tato osoba působila jako učitelka cizího jazyka na základní škole. Měla letitou praxi s prací s romským etnikem převážně v rámci volnočasových aktivit, doučovala romské žáky, vedla kroužky pro romské děti a mládež, působila v sociálně vyloučené lokalitě jako komunitní pracovnice. V té době byla aktivně zapojena v mnoha projektech cílících na integraci romské menšiny do majoritní společnosti v rámci kraje. Působila současně jako koordinátorka projektu ve zdravotně-sociální oblasti, jehož cílem byla podpora zdravého (také sociálně zdravého) životního stylu znevýhodněných skupin, včetně romských.

Participant výzkumu „Ř“

Tato osoba působila v době výzkumu na pozici ředitele základní školy, mateřské školy a praktické školy. ZŠ (toho času) byla základní školou se třídami zřízenými podle § 16 Školského zákona. Základní školu praktickou, která zajišťuje výchovu a vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením, navštěvovalo mnoho romských dětí z rodin žijících v regionu. I v přípravných třídách, které měla škola zřízené, se na svou budoucí školní dráhu připravovalo množství předškoláků především ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, z prostředí romských rodin žijících v sociálně vyloučených lokalitách regionu. Cílem školy, jak tvrdil participant výzkumu, bylo zapojení dětí, případně úplná integrace dětí do běžného občanského života. Ve škole působil tým speciálně školených pedagogů, asistentů pedagoga, osobních asistentů i vychovatelů.

Participant výzkumu „Z“

Osoba participující na výzkumu označená jako „Z“ v době výzkumu působila na pozici zástupkyně ředitele a taktéž jako učitelka. Díky své letité praxi v tomto zařízení (dříve ve stejných prostorách fungovala zvláštní škola) znala velmi dobře prostředí romských rodin, které do této školy umisťovaly mnohdy všechny své děti, i samotné žáky, kteří školu v době výzkumu navštěvovali.

Participant výzkumu „U“

Tato osoba byla v době uskutečnění výzkumu velice činná jak v problematice výchovy a vzdělávání, tak v problematice integrace Romů do společnosti. Působila nejprve jako doučovatelka romských dětí, dále jako sociální a terénní pracovnice v práci s touto cílovou skupinou. Pracovala jako výchovný pracovník i jako pracovnice sociálně aktivizační služby. V době, kdy s touto osobou bylo natočeno interview, se zabývala otázkami integrace Romů do společnosti, komunitní prací. Také vyučovala na vyšší odborné škole předměty spojené s etnickými menšinami, multikulturní výchovou a sociální prací s etnickými menšinami.

5.5 Metody analýzy dat

Výzkumným materiálem k analýze dat perspektivy EMIC se stalo množství etnografických interview, data metody Credo mem, pozorování v rodinách, neformální rozhovory i reflexivní poznámky v terénním deníku výzkumníka. Uskutečněné interview byla doslovně přepsána a transkripty následně analyzovány. Taktéž pohledem perspektivy ETIC jsme na základě interview získali surová data zpracovaná do transkriptů.

Samotná etnografická analýza dat v rámci etnografického výzkumu není „jasně vymezenou ani univerzální technikou“ (Budilová, 2015, s. 16). Výzkumník se může přiklonit k různým podobám systematizování dat, pomocí schémat, nákrešů, plánek, map apod. Jak dále podotýká Budilová, žádná z uvedených postupů nelze označit jako vědeckější.

Data si výzkumník v etnografickém výzkumu podle Budilové (2015) „vytváří“, tj. „nesbírá“, jak bývá často používáno. V tomto aspektu se etnografie liší od řady dalších kvalitativních metod. *V rámci etnografie pracujeme převážně s nestrukturovanými daty, která v okamžiku, kdy jsme je vytvořili, nejsou žádným způsobem (zvenčí) kódována. Data výzkumník kóduje jednak samotným pozorováním, jednak v následné analýze a interpretaci. Kategorie (kódy) používané pro porozumění sociální realitě se přitom během výzkumu teprve postupně vynořují: nejsou, resp. nemusí být dány předem* (Budilová, 2015, s. 15).

V samotné analýze dat jsme kombinovali techniky analýzy kulturních domén a techniky tematické analýzy. Techniku analýzy kulturních domén jsme využily především v analýze dat z metody CREDO MEM a z dat získaných pomocí interview. Především máme na mysli ty pasáže, ve kterých byli participanti vyzváni k volnému jmenování (*freelisting*) hodnot dané kultury. Právě konkrétní hodnoty romské kultury jsme vnímali jako ony kulturní domény. Tento postup analýzy dat popisuje blíže Fatková (2015). Kulturní domény mohou být prvky hmatatelné povahy (rostliny, zvířata), či povahy nehmatatelné (role, emoce, nebo v našem případě hodnoty). Tento postup je typický právě pro kognitivní antropologii, na kterou se odkazujeme výše.

V transkriptech interview jsme kvůli orientaci v textu očíslovali jednotlivé řádky. Také jsme nechali v textu volné místo v pravém sloupci pro následné poznámky. Takto upravený pracovní transkript byl připraven k následné analýze. Následným pročitáním textů jsme si barevně vyznačovali domény a témata, o kterých participanti výzkumu hovořili, podtrhávali důležité významové jednotky a následně volili subtémata, která jsme si zaznamenávali na pravé straně pracovního transkriptu. Následně jsme části textu seskupovali (stříhali) podle vztažných oblastí. Data také byla kopírována do tabulkového procesoru a byla dále logicky znovu a znovu setřídována podle významu a příbuznosti témat.

5.6 Analýza a interpretace dat perspektivy EMIC

Výsledná zjištění metody CREDO MEM

Někteří participanti výzkumu jmenovali hodnoty v rámci *freelistenig* (volného jmenování) velmi jednoznačně a stroze, někteří se rozepisovali do celých odstavců. Obsah textu byl poté analyzován technikou kulturních domén a jednotlivé významové jednotky – hodnoty byly podle frekvence výskytu v odpovědích seříděny a uspořádány podle pořadí do následující tabulky.

Tabulka 9 Tabulka kulturních domén – hodnot

Romští žáci (60 osob) (navštěvující 2. st. ZŠ a SŠ)	POŘADÍ	Ostatní (51 osob) (rodiče a mladí absolventi ZŠ, SŠ)
Rodina a děti	1	Rodina a děti
Zdraví	2	Zdraví
Vzdělání a osobní rozvoj	3	Bydlení
Práce	4	Práce
Láska	5	Láska
Přátelé	6	Vzdělání
Bydlení	7	Kvalitní život
Peníze	8	Štěstí
Kvalitní život	9	Peníze
Bůh, víra	10	Bůh, víra

1=nejfrekventovaněji uváděná hodnota, 10=nejméně frekventovaná hodnota

Jako nejdůležitější ve svých životech vnímají romští žáci i rodiče shodně rodinu a děti a hodnotu zdraví. Následně v odpovědích romských žáků byly uváděny hodnoty vzdělání, práce, láska, přátelství a bydlení. V očích dospělých a rodičů žáků jsme zaznamenaly jako prioritní stejné hodnoty, jen frekvence jejich výskytu byla rozdílná. Pořadí hodnot se v obou systémech od 3. místa pouze drobně liší. Obecně bychom mohli říct, že hodnotové systémy romských žáků, dospělých a rodičů žáků jsou si velice podobné a podle posledních výzkumů hodnot v majoritním prostředí (např. Sak, 2000, 2004) analogické. V diskusi výsledků se zabýváme podrobnějším srovnáním hodnot, které preferují romští žáci a rodiče s hodnotami upřednostňovanými ve většinové společnosti.

Analýza a interpretace dat z interview

Tabulka 10 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu **romská kultura**

SUBTÉMA	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY
Charakteristiky romské kultury	Důležitost přenosu z generace na generaci
	Význam zachování romství
	Tradiční romská kultura se vytrácí
	Romská kultura se mění
	Přejímání sociokulturních modelů typických pro majoritní společnost

Téma romská kultura

Zachování své originální kultury vidí Romové především v **dodržování tradic a zvyků**, o kterých se participanti výzkumu ochotně sdíleli, některých jsme mohli být přímo účastni (oslavy křtů a narozenin dětí). ... *Vánoce, jak slavíme... jo oni ví, že ten den musí být... nesmí být na stole prázdné místo. Musí být všechno zaplněné jídlem, pitím. Musí se bavit, jo musíš si i zabrečet. Musíš si uvědomit, že má bratry, že nemůže být prostě nikdo uzavřený a mít uzavřené oči. Že musí podat pomoc, tu pomocnou ruku, tak...Nejenom na sebe se dívat a když jeho brácha nebo jeho sestra třeba potřebuje pomoci... To je důležité moc tady toto u nás (D, 291-298).* Avšak někteří zároveň vyjadřovali obavy, aby kořeny romství dále zachovávala i mladá generace. ...*to je tradice, že ...aby nevyhořelo prostě to romství, protože je to důležité pro budoucnost (D, 4-5).* Zazněly názory, že právě mladé romské dívky a chlapci už romskou kulturu, podstatu **romství – „romipen“ ani neznají**. *Určitě neznají, protože... no neznají, protože není to zařazené do výuky do škol, do výuky o Romech. Nemají tu šanci nikde to slyšet, akorát od svých rodičů. Ale ta generace už je taková, že... ti rodiče taky pomalu už neví. Protože Romové, když jsou rodiče, tak jsou mladí. Takže ti už sami to nepoznali, tu dobu (D, 10-15).* Důvodem je nedostatečná informovanost o historii Romů na školách i to, že v rodinách už nejsou tradiční romské tradice a zvyky dodržovány. ...*takže tu dobu toho romství nezažili a nemají tu šanci, pokud se neudělá nějaká přednáška, nebo něco. Nejsou informace ve školách, jak třeba já chodím. Tak to nepoznají ti mladí (D, 17-19).* A tak se někteří participanti domnívají, že **romská kultura se ztrácí a vymírá**. *Ne, ne, ty tradice už neponesou. Ne, tady tyto tradice už ne. My jo, ale jestli ta další generace... možná, možná ještě ta další, ale za ní? Třeba tady vnoučata už ne (D, 283-285).*

Někteří participanti se shodli na tom, že romská kultura se mění. Mění se tak i rozložení a pozice jednotlivých hodnot. Romské rodiny stále častěji **přejímají sociokulturní modely typické pro majoritní společnost**, dle slov některých participantů se tzv. počesťují. Popisovali konkrétní příklady ze života své rodiny, či z života jiných romských rodin. *No, proměňuje se... No já říkám, že Romové se*

zčeštili hodně. V Čechách tam už je úplně velký rozdíl, tam neuslyšíš cigána mluvit cigánsky (D, 242, 263-264). Ale dneska už taky přemýšlíme tak a šetříme a uvažujeme. Takže to se změnilo... Ale nešetříme na jídle nebo něco takového. Ale myslíme na budoucnost, uložíme peníze (D, 278-280). Změny vnímají pozitivně, kladně hodnotí i zájem některých rodin žít „jinak“ než doposavad. No, všímám si, že už jsou na tom Romové lepší. Že se zajímají i o jiné věci, jo třeba o školu, anebo že se tady změnilo, že jsou třeba asistenti, nebo že si udělali různé kurzy a že chtějí prostě..., jak bych ti to řekla... no prostě chtějí být, ... no mají zájem, spíš mají zájem o to, aby žili jiným životem (N, 79-83).

Participantů upozorňovali na to, že je pro Romy stále více důležité pracovat, nebýt závislý na sociálních dávkách. *A že každý chce pracovat, což kdysi... to nebývalo, že fakt byli upoutáni na ty sociálky jako. Ale tady teď každý druhý člověk pracuje, každý druhý člověk tady pracuje (zdůrazňuje) a je jedno jestli ženy nebo muži. Oni pracují, protože oni mají zájem, změnili svůj život. Takže to není tak, jak kdysi... (N, 84-88). Stále více si uvědomují osobní zodpovědnost za svůj vlastní život, život svých rodin i životní podmínky, ve kterých žijí. Ne, my jsme si to neuvědomovali tu zodpovědnost. Proč bysme museli do práce? Jako takhle jo? Proč bysme měli toto dělat? No třeba tam jsme něco dostali, nebo tam jsme zase něco vydělali, železo... Něco jsme si vydělali. A žili jsme takový happyend romský (D, 188-192).*

Tabulka 11 Seznam kulturních domén – hodnot Romů

KULTURNÍ DOMÉNY
Hodnota romství - "romipen"
Soudržnost
Vzájemná pomoc
Rodina
Děti
Zdraví
Vzdělání
Práce
Bydlení

Mezi hodnoty žité Romové řadí **soudržnost a vzájemnou pomoc**. Vypráví, že na těchto hodnotách je založeno **romství**, které se předává z generace na generaci. Uvádí konkrétní vzorce chování na těchto hodnotových základech ukotvených. *...uvidíme někoho nemocného, anebo uvidíme někoho, že něco nemá... no tak navzájem si pomáháme. A ta pomoc vzájemná, to bylo tak vždycky u Romů (N, 27-30). Jo, viděli jsme, že oni byli hodně na pomoc druhým, navzájem sobě. Prostě oni bez sebe navzájem neseseděli, nepili, nejedli a takové věci oni prostě byli takoví (N, 31-33).*

Za nejdůležitější hodnotu však považují **rodinu**. Naprosto každý účastník výzkumu, nezávisle na věku, uvedl přímo tuto hodnotu jako prioritu v životě, nebo uvedl hodnoty s touto spjaté – **děti, partnera/manžel**. Význam rodiny v životě jednotlivce si uvědomuje generace rodičů i prarodičů, ale na první místa v žebříčku hodnot ji umísťují také mladí Romové, kteří na otázku, „Co je v životě nejdůležitější?“ pohotově uvádějí: *Rodina... A na další místa by zařadili... no školu a pak práci... (Ke, 56-60). To je rodina. Určitě rodina, určitě rodina, protože od rodiny se odvíjelo všechno (D, 23-24). Prostě zdraví chci, lásku, děti spokojené... (Da, 6-7). Tak děcka... (Odpovídá pohotově) Zdraví, to je nejdůležitější, ať mají děcka v životě to svoje (B, 3-4).* V očích romské mládeže i jejich rodičů jsou pak následně významné hodnoty **zdraví, práce, vzdělání a bydlení**. *No, jsou dvě věci důležité proto, aby nějak člověk žil. Práce a bydlení. Jo. A, a pokud člověk tady tyto dvě věci nemá, tak nemůže fungovat, ať je to Rom nebo gadžo, to je jedno (D, 215-218).*

O **hodnotě dětí** se rozhovořil participant David, vyprávěl o důležitosti mít děti a o situaci potupy, když v životě ženy absentovali. *Žena prostě dovršila nějakých 15, 16 let... jojo... a byla matkou. A když dovršila nějakých 20let a nebyla..., tak to už byl problém, když neměla jako děti (D, 24-27).* Také matka šesti dětí Beáta se rozhovořila o roli dívky a posléze matky dětí v rodině, a především o úloze tchýně, naučit ji být dobrou matkou. Vysvětlovala, že v tradiční romské kultuře je zvykem, že se mladá nevěsta, partnerka syna učí od své tchýně, jakým způsobem pečovat o dítě, o svého muže, o rodinu, jak hospodařit s penězi apod. Popisovala, že dříve to byl ten nejdůležitější základ do života, který mladá žena potřebovala. Uváděla konkrétní příklad ze svého života. *Já se starám o to její děcko (o dítě svého syna a snachy), aby oni viděli tu výchovu, jak se má starat o děcko, a pak oni už musí sami. Musí mít svoje, jako svoje bydlení... Jak teď syn. Narodilo se mu děcko, do roka jsem ho vychovávala já tady a naučila jsem nevěstu, ukázala jsem jí všechno. Jak vařit, jak uklízet, všechno kolem děcka (B, 85-89). No, tak... Já jsem byla taky u svojí tchýně (B, 93).*

Tabulka 12 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu **hodnota vzdělání**

SUBTÉMATA	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY
Hodnota vzdělání pohledem Romů	Vzdělání nepatří k tradičním romským hodnotám
	Hodnota vzdělání se v očích Romů mění
	Rodiče si uvědomují význam vzdělání v životech dětí na základě svého negativního příkladu
Pozitivní a negativní prvky ve vztahu k hodnotě vzdělání	Rodinné prostředí
	Prostředí školy
	Majoritní prostředí
	Intrapersonální prostředí

Hodnota vzdělání

Ve výčtu hodnot, které romská mládež i romští rodiče uváděli jako prioritní pro život, byla zahrnuta i **hodnota vzdělání**, což potvrzují i výsledná data získaná metodou CREDO MEM. Nicméně i když se **vnímání vzdělání, coby priority, mění v očích samotných Romů**, někteří uznávají, že **vzdělání není hodnotou, která by patřila k těm tradičním**. *Takže, jak třeba většinová společnost dbá na to, aby se dítě učilo, aby mělo vzdělání, tak tam bylo tady toto. Aby byla prostě žena zabezpečena. No takhle to oni viděli, tu zabezpečenost. Ne ve vzdělání, ale v té zabezpečnosti tím, že bude mít rodinu a bude mít muže. A když opustí tu původní rodinu, tak bude někdo, kdo se o ni bude starat. Jako kdyby rodiče v tomto měli to uspokojení, když se někdo o ni bude starat. Že nebude sama, ale takhle... takové ty věci (D, 27-34)*. Z výpovědí rodičů je patrné, že se však význam vzdělání v životech mladé romské generace **mění**. Někteří v tom vidí způsob adaptace většinové majoritní kultury, ve které je vzdělání jako hodnota silně zakořeněno. *To se mi na nich líbí, že se přizpůsobili – tak žít mezi vašimi, víš, že šli pracovat. No, a že mladí mají zájem jít i na učiliště, že chtějí vystudovat, jo. A tak... (N, 97-98)*.

Význam vzdělání v očích rodičů v životech dětí se vzhledem k jejich budoucímu uplatnění ve společnosti také mění. *Chci, aby byla Alenka, jak vyroste, aby chodila pravidelně do školy. Aby měla dobré známky, aby mi nedělala žádné problémy, aby nechodila večer po venku s partou, víš jak. ... Takže chci, aby chodila do školy, abych s ní já byla, jak kamarádka. Aby mi všechno říkala, víš, jak to myslím. Aby chodila do školy, aby chodila pak na střední, na střední školu, aby si udělala řidičák, aby chodila do práce a neměla hned děcka (R, 196-205)*. Někteří participanti výzkumu dbají velmi pečlivě na to, aby jejich děti navštěvovaly běžnou základní školu, jsou aktivní v pomoci a podpoře svých dětí v přípravě a plnění si školních povinností. *Třeba například naše děcka, tady tyto (ukazuje na děti), ty chodí na normální základku a oni mají dvě až tři domácí úlohy za den. A pracuje se s nimi. Jo. My vidíme, že mají ty úkoly. A taky pořád učitelka píše něco do žákovské, nebo do deníčku a my to řešíme a tak. A to nás neodradí, aby jsme ty děti dali do zvláštní školy, protože víme jednu věc. Že to je pro mě důležité (D, 49-55)*. Můžeme vidět, že **rodiče jsou ponaučení svým vlastním neúspěchem na poli vzdělávání**, svou předčasně ukončenou vzdělanostní dráhou, a tak i jistou diskvalifikací v tomto ohledu na trhu práce. *Jsem ponaučená v tom, že jsem se vykašlala na školu, ale že jsem si ji mohla dodělat. Tak děcka v tom nenechám. Budu je podporovat v tom, aby se učili... (Da, 100-102) ...chci, aby chodily do běžné školy. ... A děcka pak budou mít větší šance se pak někam dostat (Da, 109-112)*.

Pozitivní a negativní prvky ve vztahu k hodnotě vzdělání

V následujícím oddíle analyzujeme činitele, jež podle romských rodičů i žáků hrají pozitivní, či naopak negativní roli ve vztahu k hodnotě vzdělání. Ve výpovědích participantů výzkumu jsme našli pozitivní i negativní činitele působící v následujících prostředích:

Interpersonální prostředí:

1. Rodinné prostředí
2. Prostředí školy
3. Majoritní prostředí

Interpersonální prostředí:

4. Individuální charakteristiky

AD1 Rodinné prostředí

Pozitivní prvky vzhledem k hodnotě vzdělání

Za základní determinantu, která hraje nejvýznamnější roli ve formování hodnoty vzdělání v očích romských dětí a mládeže, coby priority nebo naopak upozadující hodnoty, participantí výzkumu (ať už samotní rodiče, či samotní žáci) shodně uváděli rodinné prostředí, a především **výchovu a pozitivní vliv rodičů**. Jako první důvod, proč obě dcery Igora vystudovaly střední školu, uvedl vlastní výchovu. *Tak je to tou naší výchovou. Určitě. Tím naším vlivem, jako rodičů, to určitě taky (I, 35-36)*. Tento kladný vliv ve svých životech uznává jako stěžejní také druhá strana – žáci základních a také žáci středních škol (těm, kterým se podařilo překonat veškeré překážky a nastoupit a setrvat ve škole). Především **role matky byla akcentována**, její výchova a péče byla zmiňována jako žádoucí a vlivná, jednak ve formování osobnosti participantů výzkumu, tak i v pozitivním dopadu na jejich vzdělanostní dráhy, i v aktivním praktickém zapojení se do dění ve vztahu žák a škola. *Mamka mně jenom popohání do učení, ale úkoly kontroluje taťka. No, taťka je totiž chytřejší než mamka (Ka, 65-66). Já už jsem od mala byla vedená rodičema, že prostě ten papír je mnohem lepší než být na úřadu práce a nic nemít. Prostě vzdělání... o tom se pořád doma mluvilo. Máma říkala, že jí je prostě jedno co vystuduju, ať je ze mě jedno co... a jestli budu s výučním listem anebo i s maturitou... Na toto velmi dbali, mamka s taťkou... jo... Že prostě jedno, kam půjdu, hlavně, ať něco mám (L, 14-20). No mamka a taťka mě k tomu vedli. No a já taky prostě nechci být na úřadu práce, jako oni...ti druzí kluci od nás... Nechci nemít práci... Já prostě nechci dopadnout tak, jak většina Romů tady. Chci mít zajištěný život. Takže to je jasný, že se chci vyučit a zabývat se potom tím, čím jsem vyučený... (Ke, 50-56)*.

Také účastník výzkumu z řad vysokoškolsky vzdělaných Romů stvrzuje pozitivní vliv rodičů na vnímání pozice hodnoty vzdělání. Jedno ze správných

rozhodnutí, které uváděli jako primární, bylo zařadit je do běžného, jejich slovy tzv. nesegregovaného školství. Nicméně přiznávali, že toto rozhodnutí s sebou neslo těžkosti a nutnost překonávat překážky. ...*v té době hodně dávali děti do zvláštních škol. A samozřejmě mě chtěli dát taky, ale maminka už byla taková obezřetnější, a tak si dupla a řekla: Nééé (zdůrazňuje a ukazuje prstem), syn bude na běžné škole. A dostuduje. (I, 39-42). Ale do té doby, když ještě žil táta, takže do devíti let...takže dbal jako kdyby, nebo se zajímal o to, jaký mám známky. Vždycky jsem musela ukazovat žákovskou knížku a bála jsem se, bála jsem se...(opakuje). Musela jsem si ty známky hlídat, nebo bych dostala... Ale zas bylo dobré to, že když jsem měla dobré známky na vysvědčení, tak mě nějak odměnil. No odměnil, vždycky mi dal nějaký peníze... (B, 50-55). Ona mě vedla mamka k samostatnosti. I když tam byl tlak od rodičů, tak já jsem to brala přirozeně, že jsem sama chtěla. Tak jsem to měla dobré (E, 45-46).*

Působení příznivého a podnětného rodinného prostředí jsme našli ve výpovědi u všech účastníků výzkumu, kteří studují, nebo vystudovali střední či vysokou školu. Upozorňovali na (vzhledem k hodnotě vzdělání) pozitivní charakteristiky rodinného prostředí. Uváděli, že rodinné prostředí bylo podnětově nasycené, s jasným hodnotovým základem, bylo to prostředí podporující a inspirující. Negativní hodnocení rodinného zázemí, nedostatek podpory a péče, to jsme nezaznamenali. Taktéž jsme nezaznamenali zmínky o materiálním a ekonomickém nedostatku v rodinách, ve kterých vyrůstali. Upozorňováno bylo na vhodné výchovné styly rodičů i prarodičů, společné zážitky i fungující vztahy. U některých participantů z řad středoškoláků a vysokoškoláků jsme vypořizovali vliv dosaženého vzdělání či profese rodičů na vnímání hodnot spojených se školou a uplatnění se v životě jejich potomků. V souladu s teorií reprodukce sociálního kapitálu je tak přirozené, že se v jejich životech opakovali stejné modely v podobě postojů k jejich vlastnímu vzdělávání. Nicméně, ne ve všech případech jsme mohli tento jev vidět. U dalších jsme byli svědkem silné vzdělanostní mobility. Rodiče některých účastníků výzkumu dosáhli pouze základního vzdělání, či základní školu ukončili předčasně.

Pozitivní hodnotou, kterou jsme zaznamenali u rodičů středoškoláků, či u mladých, kteří absolvovali úspěšně střední školu, byla **zodpovědnost**. *Zodpovědnost za svůj život, za zaopatření své rodiny, za finanční situaci i bytové podmínky. No prostě, já mám tři práce jo, abych uživil rodinu. Z jednoho platu ji neuživím, z 13 000 neuživím rodinu (D, 179-180). Dneska je doba taková prostě, že i když jsem cigán, tak mám zodpovědnost (D, 183-184). Až Alenka vyroste, no tak já... budu pracovat, určitě. Alenka bude chodit do školky... Já možná si udělám řidičák (R, 177-178). A budeme šetřit peníze. A udělám jí to „sluníčko“ (spoření)... pro Alenku. Víš, co to je, že? To je taková jakoby dětská karta a tam se každý měsíc dává třeba 1000 Kč a oni ti dávají ještě víc, třeba až 500 Kč...(vysvětluje) (R, 184-187).*

Negativní prvky vzhledem k hodnotě vzdělání

Naopak mezi činitele oslabující pozici vzdělání v systému hodnot bychom mohli zařadit **liberální vedení rodičů**. Modely slabého vedení jsme mohli identifikovat u rodičů i ve výpovědích žáků. *Já jsem jí říkala, jak chceš. Jestli budeš se chtít vyučit, já ti nebudu rozkazovat... Ale ona říkala, že ne, aby jí tam třeba neprovokovaly nějaké holky anebo kluci. Tak já jsem jí řekla, no tak to je tvoje věc. Já tě do toho nebudu nutit (Be, 36-40). A vezmi si... že ti rodiče sami chodili do té školy, kde jejich děti teď chodí a není... no já to řeknu na rovinu... ta pohodlnost. Jo nejsou ty nátlaky, ty potřeby netlačí. Oni byli ve zvláštní škole, jejich děti jsou na stejné škole, na XY (bývalá zvláštní škola) ... jo prostě jim se to tak líbí (D, 45-49). Liberální výchovu rodičů viděla i středoškolačka u svých vrstevnic z řad romských dívek. *Prostě oni neviděli ani oporu v těch rodičích, když oni řekli, že jdou na pracák, tak rodiče jim řekli: Dělej si, co chceš, mě je to jedno, no (L, 78-79).**

Sociálně vyloučené prostředí jsme identifikovali na základě výpovědi rodičů jako činitele silně negativně odrážejícího se ve vztahu mládeže ke škole a ke vzdělávání se. *Já tu nechci bydlet... Jsem sice ráda, že mám svůj byt. To jo. Ale to prostředí tady, to mi strašně vadí. I venku, i to okolí... Nechci tu bydlet... No, hlavně kvůli dětem. Nechci, aby tady bydlely děti. Nechci tu bydlet kvůli dětem (Da, 13-18). Na otázku, proč si mladí Romové tolik neuvědomují důležitost vzdělání, jeden rodič vysvětloval: *No já to vím, ale protože... no je to ten stereotyp. A proč to je tak? Protože jako většina Romů... když si vezmeš lokalita XY (vyloučená lokalita) – to dělá všechno to prostředí (D, 38-41). Podrobně popisoval každodennost dětí z ghett. *Ale vezmi si ty děti z XY (vyloučená lokalita) a jejich většina... To je nějakých tady 150 dětí, který vstanou ráno v ghettu, jdou do autobusu, kde jsou samé romské děti, cikánské děti jedou do školy... a 9 roků to takhle chodí. A vezmi si, že z deváté třídy jde třeba jen jedno na střední školu, kde není ani jeden cikán. Jo... tak tam nemůže vydržet prostě. A ještě, to děcko si postěžuje doma a ten rodič není tak na to připravený, aby mu cvaklo, že tam na tu střední je potřeba chodit. Ze zákona tam nemusí chodit, tak to děcko do školy už nepustí a přihlásí ho na úřad práce. Jo. A jestli je to kluk, tak někde dělá a jestli je to žena, tak asi brzo bude těhotná a bude mít rodinu. Jo, proč je ten koloběh, takový koloběh (D, 62-72).***

Na podobnou zkušenost mladé generace upozorňoval v souvislosti s tím, že v koloběhu pohybu žáků mezi jejich domovem – ghetttem, školou a zpět ghetttem není možné přijít do styku s majoritními dětmi, které by mohly být pro ně vzorem. *Vem si jednu věc. Oni ty děti, vstanou ráno, jdou do autobusu, tam už stojí někdo z prevence kriminality. Jo a jedou v tom autobuse. Jo a tam nenastoupí bílé děcko do toho autobusu. To je přímo vyčleněné pro ně. Takže z ghetta do autobusu. Teď vystoupí z toho autobusu, jdou do školy, kde není ani jedno bílé děcko. Jdou pak domů, takže zase do toho autobusu, zpátky domů. Zase. Ani jedno bílé děcko.*

Jdou do klubu, do volnočasové aktivity, žádný kroužky s bílýma děčkama, jsou tam nějaké výjimky, ale jinak zase zpátky. Jo? Tak, jak může 9 roků takhle člověk žít? No, jak může člověk chtít takhle vzdělání a chtít jít pak třeba na střední školu? Možná, ano někdo ze sta se najde. Jeden, dva. Takže myslíš, že oni o to usilují? Ne. Oni nemají důvod usilovat o vzdělání, protože oni jsou tak 9 roků naučení. I ti rodiče tak byli naučení, protože sami chodili do té školy. Oni nemají důvod, proč? Jim to ani nepříjde. Jo, protože, jak to říkám já. Kdyby oni chodili do té školy, kde jsou bílé děcka a jsou tam třeba dva ve třídě, tak oni mají rozlet a vidí to a vidí tamto (D, 132-148).

Mezi negativními prvky působící na vnímání hodnoty vzdělání jsme identifikovali i některá **kulturní specifika Romů**. Díky vysoké pozici hodnot spojených s rodinou a s dětmi (především u mladých dívek) jsme zaznamenali **předčasné ukončování vzdělanostních drah**, i poměrně **v brzkém věku uzavíraná partnerství a předčasná mateřství**. Ve vyprávěních rodičů, kteří popisovali příběhy svých dcer, jsme zaregistrovali situace, kdy škola nebyla dokončena kvůli vztahu s partnerem. *No a druhá dcera, jak skončila devítku, tak ona šla na pečovatelku, na obor obchodník, ale taky to nedodělala (B, 40-42). Protože si našla, víš... kluka si našla. ...A takže se zamilovala a zůstala těhotná (B, 44-51). No, holky začínají brzo s rodinou, kluci mladí začínají brzo s rodinou... pro nás je to všechno (B, 71-72).* Nejen rodiče, ale i sama děvčata, která střední školu z těchto důvodů ukončila, toto svými slovy potvrzují. Zpětně však své rozhodnutí rozporují a ukončení studií litují. *No a otěhotněla jsem, měla jsem dítě... No já jsem tam (pozn. na SŠ) byla asi jenom půl roku (Da, 47-48). Strašně, strašně toho lituji. Já kdybych měla teď ten rozum, tak nikdy v životě, nikdy v životě bych si nevzala chlapa tak brzo a nikdy v životě bych si neudělala děcka tak brzo (Da, 72-74). Nejdřív bych si udělala hezky školu, a to by mě bavilo. A byla bych pečovatelka, nebo sociální pracovnice. A možná je to i jedno jaká práce, ale prostě nějaká práce. Úplně teď toho lituju (Da, 78-80).*

Nicméně pro některé dívky, jak o tom vyprávěl Igor, je předčasné mateřství vrstevnic naopak posilujícím momentem ve studiu na střední škole. *Ale asi to bude taky tím, že právě kolem sebe vidí to, že ty mladé holky mají hned děti a břicho. A ony nevidí ale tu perspektivu v tom, co by ony dál jako měly dělat pro sebe a pro společnost, že by se měly seberealizovat... To znamená, že skončí doma s děčkama. Super, ale nebudou nic (I, 36-40).* Zároveň se stejný účastník výzkumu zmiňuje o tom, že v tomto směru pozitivní příklad dívek z majoritního prostředí je příkladem pro dívky romské. *To je právě dobrý ten kontrast vidět. Romský děcka nebo romské holky a holky z majority, protože u nás je takový silnější to, že ty holky mladý jsou dřív těhotný. ... Je to dobrý pro ni vzor (I, 45-52).*

Dalším kulturním specifikem, které působí na předčasné ukončení středních škol je pobyt na internátu a tím pádem **odloučení z domácího prostředí**. Takto

se o tom sdílejí romské dívky: *My jsme to dělaly spolu a taky jsme spolu skončily. Byly jsme tam na internátu a jenom v pátek jsme chodily domů. A to bylo takové těžké, to odloučení. Pro nás to bylo dobrý, že jsme tam byly tři, ale rozuměly jsme si tam i s jinýma holkama. Měly jsme tam kamarádky, všechno. My jsme se tam jako dobře měly, akorát jsme byly šťastný, že vždycky v pátek jedeme domů, že budeme tady doma a že si zajdeme ven a tak (Da, 59-65).* Avšak nejen dívky pociťovali pobyt v internátním zařízení náročný. Také participant výzkumu, který výuční list nakonec získal, to svými slovy potvrzuje. *No právě, no, jako zlom to bylo... jako základka dobrý a ta střední byla zlom. Neviděl jsem mamku, tátu, bráchy, ségry... (Kr, 45-46, 68).*

AD2 Prostředí školy

Pozitivní prvky vzhledem k hodnotě vzdělání

Jednoznačně kladnou roli ve vnímání hodnoty vzdělání má podle participantů výzkumu **škola v běžném vzdělávacím proudu**, přičemž byla zdůrazňována tzv. **nesegregovaná škola**. *V první řadě, co bylo pro mě důležité, je to, abychom je nedávali na segregovanou školu. To je bod číslo jedna. Bod číslo dva je v podstatě... a ten bod číslo 2 je v podstatě nejdůležitější podle mě, protože je to – udržet je na té základní škole, která není segregovaná (I, 5-9).*

V očích žáků základních, středních i vysokých škol měli vliv formování jejich hodnotového základu ve školním prostředí sami **učitelé**. Participant s námi sdíleli množství konkrétních situací a příběhů, ve kterých jsme mohli zaznamenat silně motivační působení ze strany pedagogických pracovníků školy. Participant **zdůrazňovali jejich kvality, zájem o ně, vstřícný a kamarádský přístup, jejich podporu i praktickou pomoc**. *Učitelé. Byli tam dobrý, jo. No naučili nás a měli k nám dobrý přístup...jo měli (Kr, 7-9). I vlastně ta podpora těch učitelů na těch školách, tam to strašně je. No, ani se nebavili jako učitelé s námi... Oni se bavili s námi jako kamarádi. Prostě, když byl nějaký problém, tak oni nám pomohli. Vždycky nás podporovali (L, 125-128). Já jsem je měla úplně strašně ráda. Hlavně jednu učitelku, co mě učila od nulky až do devítky, ta mě učila. Ona si promluvila o všem se mnou. Já jsem chodila ráda do školy, jak jsem byla nemocná... třeba mě bolelo v krku, tak jsem hned říkala mámě: Dej mi prášky, já chci jít do školy (R, 131-136). A hlavně chci...říct...chválím, svoji třídní učitelku na tom prvním stupni, protože to byla taková silná podpora (B, 24-26). A ti učitelé, nóó (zdůrazňuje), mě hodně podrželi. Do teď. Si pamatuji...jsem měla na druhém stupni učitelku z českého jazyka, takovou starší paní, a ta jako hodně dbala na to, abych se učila a připravovala (B, 102-105).*

Negativní prvky vzhledem k hodnotě vzdělání

Vliv, který demotivoval participanty ve vztahu ke škole a vzdělávání, byla **netolerance a diskriminace**, se kterou se žel žáci, studenti i rodiče ve školním

prostředí někdy setkávali. Pokud situace v třídním kolektivu nebyly závčasou řešeny ze strany učitelů či vedení školy, tak se stala opravdu velkým problémem silně determinujícím osobnost žáka. *No ono je to někdy těžké udržet se na té škole, protože na té škole je jim často, romským dětem, nadáváno (I, 56-57). Takže důležité je, jak se k tomu postaví učitelé v tom problému (I, 64-65). Svá tvrzení dokládali četnými příběhy z vlastního života. Ta první, druhá třída se řešilo, že mi nadávali: „Cigánko, smrdíš!“ (B, 91-92). Když mi třeba nadávali: „Cigirigi masné ryby!“ ...a „...vy, cigáni, kradete!“ ... a takové věci, tak mi to jako kdyby...(odmlka) (I, 62-64). I rodiče dokládali podobné zážitky z života svých dětí. No ne, že by ho úplně šikanovali (pozn. syna), ale snažili se tak o to, ale my jsme se nedali a probírali jsme s ním, jakým způsobem se bránit, co říct, co neříct, kdy to může vrátit ten úder. Kdy nemůže vrátit ten úder, tak jsme to jako nějak probírali. Někdy ani nevím, jestli se stydí za to, že je Romák. Protože on říká: Mami, tati, já nejsem cigán... Takže to znamená, že to nějakým způsobem ve škole probírají, že to řeší. Je pravda, že romské děti si prochází mnohem těžší cestu než děti z neromských rodin. To je pravda (I, 72-80).*

AD3 Majoritní prostředí

Pozitivní prvky vzhledem k hodnotě vzdělání

Participantů výzkumu upozorňovali na některé **modely chování majoritní společnosti, které přebírají Romové**, a které mají obecně kladnou roli v rozvoji jejich osobností i na vztahy mezi majoritou a romskou minoritou. *No, já si myslím, že se Romové zčeštili. Jo strašně moc. Oni přebrali to dobré, což je dobře. No já říkám, že my se máme stále co učit od vás. Jo a hodně dobré vlastnosti máte, které my prostě potřebujeme pro náš život, aby jsme prostě, nějak dobře...žili (D, 208-211). Hovořili například o praktickém příkladu zodpovědnosti v soužití s majoritními sousedy v bytovém domě a následcích zodpovědného chování. ...Prostě, tak prostě uklidila, a tak dobře uklidila, že ti Gadžové přišli poděkovat...a řekli: To máte tak pěkně uklizené všechno, no máte to pěkně doma všechno. A co se stalo u těch cigánů? Sebevědomí. Jo, ona dostala sebevědomí a pozvala si Češku už nějakou třeba na kafe a ona řekla: Máte to tady pěkný, paní XY. A už začaly být kámošky. A děcka si začaly hrát na pískovišti, jo. No a ten cigán dostane takovou, ne hrdost, ale takové sebevědomí, že ve společnosti je, ... že najednou ho Gadže berou. No a potom se cigán rozvíjí a slyší na to... (D, 101-109).*

Vzhledem ve vztahu ke škole rodiče i samotní žáci upozorňovali na **důležitost vztahů s majoritou**. *...je důležité to, že moje dítě vyrůstá s jinými děckama. Že mluví česky a zvykne si na to. Proč? Protože to je dobrý start na střední školu, že ona nevyjde ze střední školy... jako ... jako že bude sama Romka, která půjde mezi Gadže. Bude mít kamarádky, bude je už znát, nebude sama. Proč to říkám? Pro ni to bude normální, že ona s nimi žije už 9 roků, chodí s nimi do školy, do třídy a*

tak (D, 55-62). No a taky byla obklopena na střední škole i na základní škole kamarádkami, vrstevnicemi, vrstevníky z majority (I, 43-45). Rodiče žáků vidí jako důležité to, aby jejich děti navštěvovaly nesegregovanou školu, a to především kvůli vztahům s dětmi z majoritní společnosti. A tam si najdou i kamarády z majority. To je důležité. (Zdůrazňuje) (I, 17-18). Třeba moje děti, chodí do gymnastiky, má tam kamarády, umí česky. Jo a takové věci kolem toho. Jo dalšího syna, který chodí do normální základky, zas zajímá hokej, chodí na hokej mezi bílé děcka a takové ty věci (D, 148-151).

Slova rodičů potvrzují i výpovědi žáků středních škol. ... *mám většinou kamarádky z majority. A to mě prostě hodně změnilo. No já jsem se hrozně změnila, od té doby, protože já jsem viděla, jak se chovají. Já jsem vlastně byla celých devět let s těma holkama z té komunity, a pak jsem byla rok s bílýma, protože jsem tam byla jediná, sama na té škole. A mě to prostě hrozně změnilo. Už po tom prvním roce. A já jsem si říkala, ne prostě, já nemůžu být taková, jak jsem byla (L, 86-94). Ale jako myslím, že nebyl problém pro mě přejít do prostředí neromského. Protože jsem se tam i setkávala s neromskými dětma... (E, 139-141).*

V souvislosti s majoritním prostředím jeden účastník výzkumu uváděl, že Romové potřebují zakusit **pocit užitečnosti pro společnost**. Poté se cítí být motivováni ke změnám a k rozvoji jejich osobnosti. *Rom by měl poznat a cítit, že je pro společnost...no, jak to mám říct... užitečný. Užitečný pro společnost. On toto potřebuje pocítit. A potom bude na sobě pracovat, pak se změní. Jo on se změní a bude prostě se snažit. Ale pokud to nepocítí, zůstane v tom stereotypu (D, 41-45). Romové mají pocit, že nejsou pro společnost užiteční a důležití. A nemají pocit, že něco můžou dokázat v té společnosti (D, 73-75).*

AD4 Intrapersonální prostředí

Pozice hodnoty vzdělání je **upevňována a utvrzována vlastní vůlí, aktivitou a úsilím** ze strany jedince. V recipročním posilujícím vztahu je tak hodnota vzdělání v očích jedince a rozhodnutí středoškoláka zvládnout úspěšně studium. *Jo zůstanu (pozn. na střední škole), to já vím, že jo. Jsem rozhodnutý, že jo... jo jasně, budu se prát... (ukazuje box a směje se) (Ke, 65-66). Chtěl jsem něco dělat pro sebe, chtěl jsem se vyučit a pracovat (Kr, 19). No, spíš, já jsem prostě chtěla, prostě já jsem si řekla, že na to kašlat nebudu, že to chci... Jsem absolutně nechtěla na to kašlat. A já, když něco chci, tak vím, že pro to musím něco udělat (L, 46-49). ...v té době... mi stačilo, že jsem chtěla být dobrá v té škole... (E, 71). Tak jsem se opravdu tak učil, že jsem do toho dal všechno. Ale některým věcem jsem vůbec nerozuměl a bylo to pro mě těžké se učit tyto věci (I, 262-264).*

Středoškoláky i vysokoškoláky **motivovalo k dalšímu studiu budoucí uplatnění se na pracovním trhu, nebo celkově skutečnost něčeho dosáhnout.**

... vím, že bych chtěla nějaké dobré uplatnění hlavně (L, 65-66). No... zodpovědnost. Jako k rodičům taky, ale sama k sobě hlavně. Já jsem jako chtěla vždycky něčeho dosáhnout. Jako úspěchu dosáhnout. Ano.... Vždycky jsem to tak měla (E, 67-68). Participantí výzkumu uváděli, že **do školy chodili rádi**. Ale já jsem chodívala ráda do školy. Já jsem byla nemocná a brečela jsem, že chci chodit do... nevím mě to tam bavilo. Já jsem si tak jako pustila k srdci moje učitele (R, 129-131).

Také jsme zaznamenali, že participantí z řad žáků (studentů) měli zálibu ve studiu, či v určitých předmětech, což se projevovalo trvalou snahou, úsilím a aktivitou spjatou s tímto předmětem. Často shodně vyjadřovali kladný vztah a postoj zájmu, především slovy, že je to či ono „baví, bavilo“. Silně profilované zájmy a záliby spojené s určitými studijními předměty jsme mohli vidět u všech participantů z řad vysokoškoláků. *A musím říct, že mě to strašně bavilo (I, 270). A mě strašně bavilo, že jsem mohl chodit na různé přednášky (I, 220-221). Takže to už šlo samo. A bavilo mě to (B, 65-66). Mě to bavilo. Mě bavily ty předměty, ti učitelé byli hodně dobří (B, 144-145).*

V souhrnu můžeme říct, že jednání všech námi oslovených středoškoláků

a vysokoškoláků směřovala vysoce umístěná pozice hodnoty vzdělání v jejich hodnotových systémech, což se projevilo vynaloženou aktivitou v tomto směru. Přirozeně postoje ke škole, k jednotlivým předmětům, postoje ke společnosti, k uplatnění se ve společnosti apod. jsme mohli pozorovat (především jejich konativní komponentu) v jejich jednání, chování a strategiích. Typickými charakterovými vlastnostmi, které jsme identifikovali, byly **cílevědomost, zodpovědnost, samostatnost, vytrvalost**.

Jako modely chování působící opozitním směrem, jsme identifikovali nemotivovanost a pasivní přístup ke svému vlastnímu vzdělávání u těch, kteří dosáhli „pouze“ základního vzdělání. Například Beáta se vyjadřuje o laxním přístupu své dcery v učení. I když matka chtěla využít pomoc neziskové organizace působící ve vyloučené lokalitě, kde bydlí, v rámci doučování, dcera neměla zájem. *Prostě ona to nechtěla, ona prostě nechtěla (Be, 30).*

5.7 Analýza a interpretace dat perspektivy ETIC

Následně se věnujeme analýze dat z perspektivy ETIC, postupujeme analogicky jako v předchozí perspektivě.

Tabulka 13 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu romská kultura

SUBTÉMA	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY
Znaky romské kultury	Romská kultura se mění
	Kolektivismus místo individualismu
	Maskulinní kultura s jasně rozdělenými rolemi muže a ženy
	Orientace na přítomnost
Romské tradice a zvyky	Pohřeb
	Kulinářství
Romské umění	Hudba
	Tanec
	Divadlo
	Literatura
Romská kultura = kultura chudoby	Kultura spojená s neustálým řešením sociálních problémů
Obeznamenost s aspekty romské kultury	Neznalost romské kultury v majoritní společnosti

Téma romská kultura

Než se budeme věnovat tématu hodnot, považujeme za důležité zmínit, jak participanti výzkumu vnímají romskou kulturu obecně. Ve svých výpovědích se participanti věnovali tomuto tématu poměrně podrobně. Je to přirozené, protože hlavní směr interview byl veden směrem k romským hodnotám, které jsou samozřejmě součástí kultury daného etnika. Pod pojmem romská kultura si představují určitá specifika této společnosti, která určují život jejich členů. V žádné z výpovědi jsme se nesečkali s tvrzeními, že romská kultura vlastně ani kulturou (svěbytným systémem všech významů, činností a vzorců chování, které si člověk osvojuje jako člen společnosti, kde se tato kultura pěstuje a předává) není, tak, jak toto téma polemizují někteří antropologové (srov. Hirt & Jakoubek, 2006). Někteří odborníci z praxe korespondují s pojetím romské kultury jako **kultury chudoby**⁵, nicméně o tomto označení se zásadně zmiňují ne v kontextu etnicity, ale právě typických modelů chování lidí, v tomto případě Romů, kteří žijí výhradně v sociálně vyloučených lokalitách. Tento fakt reflektovali všichni participanti výzkumu, především v souvislosti s životními prioritami většiny

⁵ Pojem „kultura chudoby“ poprvé použil americký antropolog Oscar Lewis v 60. letech 20. století. Na základě řady výzkumů chování obyvatel chudinských čtvrtí sestavil specifický konceptuální model popisující modely chování, vlastní strukturu, vnitřní logiku i vlastní způsob života, který je předáván v rodinách z generace na generaci. Tento koncept chápal jako oddělenou kulturu, která není primárně vztažná k etnicitě. (Hirt & Jakoubek, 2006)

romských rodin, žijících v neadekvátních životních podmínkách, a s orientací členů „kultury chudoby“ primárně na řešení a vyrovnávání se se socioekonomickými problémy, se kterými se potýkají. Vliv prostředí, ve kterém romské rodiny žijí, přirozeně determinuje jejich způsoby chování, přemýšlení a jednání, postoje k výchově a vzdělání nevyjímaje. Takže touto problematikou se budeme zabývat následně v části analýzy vlivů, které působí na konstruování vnímání hodnot spjatých se školou a vzděláním.

Znaky romské kultury

Participantů upozorňovali na fakt, že romská **kultura se mění**. Tento dynamický aspekt spatřují například v přebírání hodnot, typických pro majoritní společnost, mladou romskou generací, přičemž tradiční hodnoty v jejích očích bývají zachovány. To, že se kultura Romů (jako každá jiná) mění je poměrně logický fakt, který koresponduje s vymezením kultury obecně jako dynamického, nikoli statického systému.

Dalšími znaky určujícími romskou kulturu obecně, o kterých se účastníci výzkumu zmiňují, jsou **kolektivismus** místo individualismu, **maskulinní kultura s jasně rozdělenými rolemi** muže a ženy a **orientace společnosti na přítomnost**, nikoli budoucnost. Život v přítomnosti, život tady a teď, tento kulturní rys romského etnika vnímal jako překážku zodpovědného přístupu k budoucnosti a k pozdějšímu uplatnění se ve společnosti ředitel ZŠ. Zdůrazňoval, že je potřeba proměnit myšlení dětí v tomto směru, v souladu s tím, aby si byly vědomy toho, že vzdělání jim přinese výhodu v budoucím životě (Ř, 44-49). Uvedené aspekty jsou dominantními kulturními specifiky ovlivňující postoje ke vzdělání, ke vzdělávání se i ke škole jako k instituci, takže budou analyzovány v této souvislosti ještě v následujícím oddíle práce.

Romské tradice a zvyky, romské umění

Co se týče dalších konkrétních specifik romské kultury, projevujících se v praktickém životě jejich členů, participantů výzkumu spontánně hovořili o jednotlivých tradicích a zvycích spojených především **s pohřbem, nebo s kulinářstvím**: *I pohřby mají strašně veliké, když slyší, že někdo zemřel, i když je to vzdálená rodina, tak oni opravdu jedou přes půl republiky, třeba na Slovensko... (L, 272-275). Co na nich úplně vidím, oni by chtěli normálně být, mají takovou vidinu toho, že by bydleli v domečku, že by měli krásnou kuchyň, kde by mohli vařit, protože oni hodně vaří. Oni hodně vaří, denně vaří. Denně vaří, a proto to tam tak krásně voní. (L, 272-282).* Nebo byly vyzdvihovány formy romského umění, jako je **hudba, tanec, divadlo a literatura**. Především pak hudba byla kvitována velmi pozitivně, byla vyzdvižena jako originální projev romské komunity, typicky spojovaná s touto kulturou. V této souvislosti se nabízí využití silných stránek romské kultury (v užším slova smyslu – umění) a jejich prezentace například prostřednictvím volnočasových aktivit dětí a mládeže, ve výchově mimo vyučování a mimo školu. Takové aktivity různorodě rozvíjející

jedince v oblasti jeho schopností, dovedností a talentů jsou efektivním doplňkem školního vyučování a prostředkem v motivaci, v aktivním zapojení se do procesu vlastního rozvoje i vlastně možností upevnění vztahu mezi edukátorem takových aktivit a edukantem, jak potvrzují slova našich participantů. Například ředitel ZŠ upozornil na potřebu podpory zájmových aktivit romských dětí a mládeže, při kterých (pokud se konají přímo ve školním prostředí) dochází nejen k rozvoji talentů dětí, ale také ke sblížení učitelů a vedoucích kroužků s romskými dětmi, což je důležitý faktor přispívající efektivitě naplnění cílů edukace žáka (Ř, 35-38).

Obeznamení s aspekty romské kultury v majoritním prostředí

V jedné z výpovědí zazněla domněnka o neznalosti faktů spojených s romskou kulturou v prostředí majoritní společnosti. Byla popisována na příkladu srovnání vědomostí majoritního obyvatelstva o kultuře muslimů, v kontrastu s tradicemi, normami, hodnotami a zvyky Romů. *Ale já si myslím, že to je jedna z věcí, o které by majorita měla vědět. Jako třeba nějaký romský zvyky, kultura... Podívej se, když to řeknu blbě. My tady muslimy nemáme, ale většina populace ví o tom, o čem je Islám, jaké mají zvyky, jaké mají tradice a tak dále. Ale když se jich zeptáš na nějaký romský zvyk, tak nebudou vědět. Jo, budou říkat, že Romové nic nechtějí, že vzdělání nechtějí, že pracovat nechtějí... (I, 382-389).* V tomto ohledu v souvislosti s cíli výchovy a vzdělávání můžeme akcentovat význam takových témat jako je průřezové téma *Multikulturní výchova*, konkrétně v rámci základního vzdělávání jeho subtéma *Kulturní difference* cílicí (z úhlu transkulturního přístupu v multikulturní výchově) v oblasti vědomostí, dovedností a schopností žáka na poskytování základních znalostí o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti. Avšak toto téma, jakkoli podstatné, není v přímé souvislosti s naším výzkumným problémem, a tak (i když z následné neznalosti kulturních specifík etnik společně žijících v multikulturním prostředí naší společnosti logicky pramení předsudky, stereotypy a v konečném důsledku netolerantní, nerespektující jednání jedné skupiny vůči druhé) nebudeme toto téma podrobněji rozpracovávat.

Stěžejním tématem interview bylo téma hodnot. Jako první tedy analyzujeme prioritní hodnoty romské kultury, jak je vidí odborníci perspektivy ETIC.

Hodnoty, o kterých se participanté ve svých výpovědích v souvislosti s romskou kulturou zmiňovali, můžeme rozdělit na **hodnoty ideální (absolutní)** nebo na hodnoty, které členové kultury takzvaně žijí a které jsou součástí jejich vztahů, interakcí a každodennosti – **hodnoty autentické (nebo jinými slovy hodnoty realizované či žité)**. Participanté výzkumu uváděli konkrétní příklady, na kterých vysvětlovali, jak jednotlivé hodnoty vnímají.

Tabulka 14 Seznam kulturních domén – hodnot Romů

	KULTURNÍ DOMÉNY
Ideální (absolutní) hodnoty	Romství - "romipen"
	Úcta
	Rodina
	Děti
	Víra
	Život
	Vzdělání
Autentické (žité) hodnoty	Vzájemná soudržnost
	Vzájemná pomoc

Hodnoty ideální

Participantů výzkumu hovořili o **romství – romipen**, jako o charakteristice určující romské etnikum a romskou identitu. K hodnotám, které vlastně romství vymezuje, řadili primárně **úctu** – k lidem, k životu, úctu ke starším, úctu k předkům, úctu k dětem. Byla zmiňována také úcta v rovině vztahů mezi mužem a ženou. *Ale taky je jedna věc, co mě docela překvapuje, a to je úcta. Úcta, protože ono to bude znít jako blbě třeba, jako úcta k ženě... (I, 396-398)*. Hodnoty úcty a respektu byly uváděny také v souvislosti se vztahy mezi dětmi navzájem a také dětí vůči dospělým. *Ano, mezi sebou navzájem..., jako děti se respektovali mezi sebou navzájem. Ale byla tam taky... byl tam takový velký respekt vůči nám, vůči pracovníkům, kteří tam pracovali (P, 80-82)*.

Odborníci na romskou problematiku uvádějí **hodnotu rodiny** jako stěžejní komponentu romské kultury. I my jsme ve výpovědích participantů našli fakta potvrzující tuto skutečnost. V souvislosti s hodnotou rodiny byla jmenována především **partnerská věrnost, důraz na vztahy v rodině a poměrně vysoká stabilita romských rodin**. Participantů se zmiňovali o těchto skutečnostech jako o něčem, co je pro Romy přirozené a co je samozřejmé v jejich každodennosti. *...priorita jsou děti, rodinné vazby v rámci té rodiny, což není jenom ta nejužší rodina, ale i ta vzdálená a ještě vzdálenější... (E, 327-328)*. *Takže myslím si, že rodina, víra a taková ta pospolitost je stěžejní (L, 61, 62)*. *Jednoznačně děti a rodina. (E, 320)*.

Další jmenovanou hodnotou je **hodnota dítěte**. Podle jednoho z účastníků výzkumu je typickou charakteristikou v romských rodinách **radost z dětí**. Obecně, hodnota dítěte je vnímána v romské kultuře velmi vysoce, na tom se shodli téměř všichni participantů perspektivy ETIC. *Tak oni ty romské rodiny jsou rádi za každé dítě. Jim je jedno, jestli je jejich, nebo cizí (L, 64, 65)*. *Děti jsou na prvním místě. I když jsou to někteří darebáci, tak vždycky ten rodič má takový ochranářský přístup k nim. I když třeba nejsou v právu, to jeho dítě, tak se jich vždycky zastane. I když třeba jdeme, já to můžu vidět třeba na těch výchovných*

komisích, jak ten rodič se tam za to dítě pere, bude se bít do krve... Prostě děti a rodina, to je na prvním místě (E, 320-325). Tak jednoznačně... Já vidím jako hodnotu ty děti samotné. Pro ty děti oni by udělali první poslední. Ty děti jsou prostě na prvním místě (M, 114-116).

V souvislosti s vnímáním pozice dětí v romských rodinách se spontánně participantů vyjadřovali k jejich výchově. Pokusili se charakterizovat rovněž **rysy výchovy dítěte v rodině**, kterou všeobecně shledávají jako **liberální a slabou, s důrazem na volné vedení dětí**. *...a jsou to děcka, že všechno můžou. Oni všechno můžou. My bychom dávno zakročili a usměrnili je. U nich je nechávají (L, 67-69). Když bych to měla hodnotit neromským pohledem, tak je to asi fakt jako slabou výchovou, že my Neromové opravdu hodně vychováváme své děti, hodně je vedeme k něčemu, musíte udělat tohle, půjdete ven, čtete a domácí úkoly si udělejte! Tady to není. Tady jsou hodně, hodně volně vedeni. (L, 71-75). Zástupkyně ředitele přímo upozorňuje na „**kult dítěte**“ v romských rodinách, kdy tento kulturní vzorec určuje následné chování rodičů, dětí, jejich postoje i další vzorce chování s tím se pojící (například v oblasti edukace). Například ve vztahu k častým absencím dětí ve škole participantů uváděli, že při jakékoli drobné překážce, špatné náladě, strachu, nechuti, či nevolnosti dítěte je rodiče z výuky omluví. Vykládali si to právě volným vedením a vysokým postavením dítěte v rodině.*

Romské děti, očima participantů výzkumu, jsou **radostné, živé, spontánní a velmi emotivní a extrovertní**. *...to jsou normální děti, každopádně. Možná se mohou zdát někomu živější než ostatní děti z majority. Jsou určité srdečné, jsou radostné a přenášejí to i na druhé... Přenášejí to absolutně a intenzivně na druhé...(opakuje). To byla jedna z věcí, která mě nabijela nejvíce. Jsou sice velmi hlučné, takže člověk odcházel s tím, že ho i bolela hlava, ale to prostě bylo o tom, že tam bylo spoustu vjemů a oni to prostě tak prožívají. Všechno prožívají emotivně (P, 92-99). ...dominantní rysy jsou: radostnost, emotivnost, nestydí se projevit. Není tam taková plachost a introvertnost (P, 118-119).*

Mezi další typické charakteristiky romských dětí byly uváděny **vděčnost, nadšení a upřímnost**. *Jsou vděčné za cokoliv, za jakoukoliv práci, kterou s nimi provádíte, jsou nadšené, nejsou takové, že by se nějakým způsobem museli ochraňovat, vůbec ne (P, 103-105). Přesto, že některé z těch dětí žijí ve velmi špatných sociálních podmínkách, musím říct, že nikdy se nestalo to, že by si nějakým způsobem stěžovali, nebo že by dávali najevo to, jak špatné to u nich doma je, jaké to doma mají... to nikdy (P, 106-109). I když v této souvislosti bylo upozorňováno na tzv. **morálku hodného dítěte**, totiž, že mnohdy děti očekávají, že budou za své projevené vhodné chování odměněni. *Ještě bych to řekla takhle: jsou upřímné svým způsobem. No oni jsou takoví, co na srdci, to na jazyku. Jakože jsou přímí, ale určitě tam funguje u nich taková obezřetnost... nevím ten správný termín. Nechtěla bych říct úplně „vyčůranost“, ale nějaký takový kalkul...**

samozřejmě tím, že pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak řekněme..., že se snaží svým chováním se zavděčit, proto, aby byly nějakým způsobem ohodnoceny. Hledají nějaké cesty typu, co za to? Když budu třeba toto, tak co za to dostanu? Bude za to nějaká odměna? (P, 123-133).

Na druhou stranu jsme zaznamenali také charakteristiky především romské mládeže ve spojitosti s již zmiňovaným rysem romské kultury – **kolektivismem** (na místo individualismu). *Není tam naopak snaha vyniknout, snaha se ukázat. Taková individualita u těch starších, ne, oni jsou prostě v partě, co dělají ostatní, co dělá parta, to dělají oni. Tu individualitu už jsem tam nezaznamenala (P, 327-330). Možná nějaká ta sociální kontrola z jejich... od jejich vrstevníků, nebo rodin. Kdyby tam tolik nebyla, možná by to nebyl takový problém vyniknout v něčem a být více individualitou (P, 411-414).* Dalším typickým znakem romské mládeže je **předčasné partnerství a předčasné mateřství dívek**. *No další věc je ta, že ty starší děti, já jim tak říkám, ale je to vlastně mládež od těch 15 let nahoru, tak oni už v mnoha případech měly rodiny (P, 337-339).* Oba tyto aspekty mají také přímou souvislost s výchovou a vzděláváním, a ještě se jimi budeme zabývat.

Prioritou rodin a jednotlivců, kteří se nachází v obtížné životní situaci, byla často shodně uváděna **hodnota života, či hodnota přežití**. Co je pro romské rodiny podle odborníků, kteří pracují s romským etnikem, mimořádně důležité, je **vyřešení problémů spojených s každodenním životem**. Uváděli, že vyřešení sociálních problémů je pro romské rodiny tou nejvyšší hodnotou. *...vyřešit ten svůj problém, to je pro ně úplně to nejvyšší (H, 41, 42). Pokud je to třeba problém ve financích, nebo sehnat byt, nebo vyřídit dávky. No prostě pro ně je prioritní žít. Jako žít a ustát to. To myslím, že úplně nejvíc. Není to nějaká honba za dávkami. Není to o nějakém zvýšení si příjmu. Žít prostě nějakým způsobem (H, 42-45).* I tímto tématem se budeme zabývat také v následujících oddílech.

Na druhou stranu, v souvislosti s hodnotou života jsme také mohli zaznamenat výpovědi, které vyzdvihovaly **životní optimismus a schopnost užívat si života**. Zajímavé je, že tento aspekt byl uváděn v souvislosti s obtížnými životními situacemi, kterými si mnohé romské rodiny procházejí. *Co je ale zajímavé, je to, že si život užívají. Radují se i v té těžké situaci, ve které jsou. Oni si umí najít to pěkné. Oni oslavují, oslavují ve velkém. Oni to umí opravdu hezky prožít (L, 268-270). Ale oni opravdu... umí se radovat, tančí a zpívají (L, 172).*

Jedna z dalších hodnot, akcentována ve výpovědích participantů byla **víra**. *No, takže myslím si, že ta soudržnost, to že jsou spolu. A myslím si, že je tam hodně víra (L, 56-58). ...všude v rodinách, romských rodinách jsou takové ty obrázky svatých, hodně mají v rodinách... mají fakt obrázky rodiny a fotografie rodiny, jak žijících, tak taky zemřelých. Opravdu, mají to úplně všude ty obrázky a ty fotografie (L, 58-61). To jsem měla jednoho klienta a ten opravdu všechno řešil přes Boha. Krásně mi to vykládal, proč to tak má, že jsme všichni stejní před Bohem. Opravdu rozumně mluvil a měl to dobře nastavené (L, 264-267).*

Hodnoty autentické

Mezi dominantní hodnoty, které členové romské kultury tzv. „žijí“ ve své každodennosti, ve vztazích a interakcích, řadí odborníci především **soudržnost a vzájemnou pomoc**, i když i v tomto ohledu jsou patrné sociální problémy, se kterými se Romové obecně potýkají, jak potvrzuje účastník výzkumu slovy: *Rád bych ti řekl na 100 % soudržnost, ale teď už to tak nemůžu říct, protože tím, jak jsou některé věci nastavený, a tím, že ta chudoba je čím dál tím větší, tak jsou ty rozdíly velký. Ale u Romáků je pořád ta soudržnost větší, než je na příklad u majority. Taková ta rodinná soudržnost, vzájemná pomoc jeden druhému, to myslím, že většině českých rodin chybí (I, 391-396).*

Vzájemná pomoc a soudržnost se projevují především v praktických oblastech života, jako je například **vzájemná péče o děti**. Participantů uváděli konkrétní příklady ze své vlastní praxe. *...co funguje mezi Romy tak určitě soudržnost a nápomoc. Oni třeba nemají vůbec žádný problém navzájem pohlídat si děti... (L, 48, 49). Který k nim přijde, tomu dají najíst, jim je to fakt úplně jedno, jestli je tam 5 nebo 10 dětí v malé místnosti. O všechny se postarají, všem dají (L, 65-67).*

Soudržnost vnímají odborníci z praxe mezi dospělými, mezi dětmi i navzájem mezi oběma skupinami. *Byla tam cítit velká soudržnost mezi dětmi... (P, 77).* Prakticky se dle participantů soudržnost projevuje také **v péči starších dětí o své mladší sourozence**. *Ano, starší se starají o ty mladší. No, oni to tak mají nastavené, že ti starší se prostě starají v rodině o ty mladší. A to je možná ten sociokulturní znak, který ovlivňuje takové to dění kolem (M, 165-167).* Dále participantů zmiňovali **vzájemnou pomoc v oblasti finanční solidarity**. *Když nemají peníze, pomůžou si navzájem. Tak, aby přežila jedna, druhá rodina jim půjčí, a fakt to funguje navzájem (L, 54, 55).*

Hodnota vzdělání

Hodnota vzdělání je v našem výzkumném záměru stěžejní, proto ji věnujeme samostatný oddíl, ve kterém můžeme přehledněji rozebrat, jak ji vnímají romští žáci i jejich rodiče. Níže předkládáme seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu hodnota vzdělání.

Tabulka 15 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu *hodnota vzdělání*

SUBTÉMATA	VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY
Hodnota vzdělání pohledem Romů	Absence hodnoty vzdělání = předsudek
	Hodnota vzdělání se v očích Romů mění
	Ambivalence hodnoty vzdělání v romských rodinách – učitelé vs. neučitelské profese
	Ambivalence hodnoty vzdělání v romských rodinách
Hodnota vzdělání v očích romských žáků	Hodnota vzdělání se v očích romských žáků mění
	Význam motivace ke vzdělávání
Pozitivní a negativní prvky ve vztahu k hodnotě vzdělání	Rodinné prostředí
	Prostředí školy
	Majoritní prostředí
	Prostředí neziskových organizací
	Intrapersonální prostředí

Hodnota vzdělání pohledem Romů

Participantů v rámci tématu spontánně polemizovali s laickými a výzkumy nepodloženými tvrzeními, že vzdělání pro Romy obecně nemá žádnou hodnotu. Někteří z participantů výzkumu nazvali dokonce výroky týkající se **absence hodnoty vzdělání v hodnotovém systému Romů předsudkem**. Nicméně když jsme se na otázku vzdělání jako hodnoty v očích Romů podívali podrobněji, zjistili jsme, že v očích odborníků z různorodé praxe jsou vyjádření poměrně **ambivalentní**. **Tuto dvojakost jsme mohli vnímat jako kontrast ve výpovědích osob z učitelského vs. neučitelského prostředí, tak i v rámci vnímání vzdělání jako hodnoty napříč romskými rodinami.**

Ambivalence hodnoty vzdělání v romských rodinách – učitelé vs. neučitelské profese

Zástupkyně ředitele, která je zároveň učitelkou dětí, se shodla s názorem jiného participanta výzkum – ředitele ZŠ, že romské děti absolutně nevnímají hodnotu vzdělání jako prioritní ve svém životě. Polemizovala i s tím, jestli je pro jejich rodiče, rodiny a Romy obecně hodnota vzdělávání vůbec zahrnuta v žebříčku pozitivních hodnot, v systému hodnot, které směřují jejich jednání, chtění a odráží se v jejich životech (Z, 12-18). Toto tvrzení oponuje tvrzení výpovědi dalších účastníků výzkumu, převážně participantů se sociální, či sociálně-pedagogickou praxí, kteří tvrdili, že Romové mají hodnotu vzdělání jasně zahrnutou v žebříčku

pozitivních hodnot, i když uznávají, že neobsazuje prioritní pozici (ty zaujímají hodnoty spjaté s rodinou a dětmi).

Ambivalence hodnoty vzdělání v romských rodinách

Naproti tomu se participantů shodli, že otázka toho, zda vzdělání je, či není dominantní hodnotou v romských rodinách, se nedá paušalizovat. Svá tvrzení dokládali mnohými osobními zkušenostmi a příklady z praxe. *Podle mě je to rodina od rodiny. Nejde to paušalizovat, je to prostě různé (U, 31-32). Řekla bych, že to závisí rodina od rodiny to, jakým způsobem ke vzdělání rodina přistupuje. Jestli oni sami byli takto vedení, nebo oni mají udělanou takovou či makovou školu a chtějí proto své dítě něco lepšího. Jestli přemýšlí o té jeho budoucnosti, že by třeba chtěli, aby se děti vyučily (E, 76-80). Takže určité rodiny berou vzdělání jako hodnotu, chtějí pro svoje děti, aby vlastně dosáhly třeba vyučení, aby se někam posunuly. Sami v tom vidí velké plus. A pak jsou rodiny, kde ty děti do školy moc nechodí, je tam v podstatě velká absence, výchovné problémy, rodiče... v podstatě to nějakým způsobem zakrývají, takže je to takové to skryté záškoláctví, nebo nějakým způsobem ani nechtějí a neřeší to, jestli to dítě bude pokračovat ve studiu. Takže nemohu říct obecně plošně ano, pro všechny Romy vzdělání hodnotu nemá, nebo naopak. Vždycky je to rodina od rodiny. Jsou rodiny, které se snaží, dítě řádně dochází do školy, plní si své povinnosti, rodiče se s ním doma učí... (E, 91-101). A zase vím, že některé romské rodiny mohou být takové, tak moc pokrokové, že si uvědomují tu důležitost ve vzdělávání, a kupodivu i tatínek, a na to vzdělávání, i když je to třeba chlap ... (U, 91-94).*

Dokonce někteří polemizovali s tím, **že vnímání hodnoty jako vzdělání není možné vnímat jako kulturní záležitost, jako něco, co globálně určuje charakteristiky nějakého etnika.** *A dokonce to nemám ani ráda... to, když se říká, že to nemají v kultuře zakořeněno, myslím to vzdělávání. Já to nevidím jako kulturní záležitost. Já to vidím tak, že kultura rodiny od rodiny je jiná, že mnohdy to je kultura chudoby... (U, 32-35). ... v kultuře chudoby není vzdělání zakotveno jako priorita, ne obecně v jedné nebo druhé kultuře, ... majoritní nebo romská kultura... Prostě to sociální vyloučení přináší spoustu dalších problémů, dalších návazných problémů, pro které to nemají ti lidé, kteří jsou v tom sociálním vyloučení, jako prioritu... Tak to chápu... A zároveň nemají ten sociální kapitál, nemají kapacitu ty děti doučovat. No, je to taky chyba ve školském systému, že to je tady tak hodně nastaveno ve smyslu spousty povinností. Například domácí úkoly a podobně (U, 48-58).*

Ať už tak, či onak, otázkou zůstává, do jaké míry je hodnota vzdělání pro rodiče romských dětí i pro žáky samotné prioritou určující jejich jednání. V této problematice se participantů výzkumu shodovali v tom, že hodnota vzdělání je posouvána v očích Romů stále výše a výše, a že romští rodiče i žáci ji začínají ve svých osobních hodnotových systémech vnímat jinak, než tomu bylo dříve.

Hodnota vzdělání se v očích Romů mění

Tento fakt potvrzují především odborníci přímo pracující s cílovou skupinou dětí a mládeže. *Já si myslím, že se to mění a mění se to dost. A také to vidím... je mnoho středoškoláků a mnoho vysokoškoláků romských... (I, 321-322). Takže si myslím, že u některých těch rodin je tam posun v tom, že vnímají vzdělání jako něco pozitivního, jako možnost, šanci uplatnění se pro ty svoje děti do budoucna. Jako možnost změnit samotný ten jejich život, že by nemusely v podstatě spoléhat na sociální dávky. A někdy tam cítím i takovou tu prestiž, jestli se to takto dá říct, že někdo z té rodiny je v první generaci, kdo má oficiálně ten papír... (E, 260-166).* Tuto situaci vidí i další participanti, jakou nadějnou a přínosnou do budoucna. *Tak je v tom střípek naděje, že ta generace si začíná uvědomovat i ten význam toho vzdělávání, a že ty děti to potřebují (L, 194, 195).* Také účastníci výzkumu pracující s rodinami s dětmi shodně uváděli, že hodnota vzdělání se mění především v očích matek. Svá tvrzení dokládali četnými příklady ze své praxe. *Tak já jsem tam měla dva kluky na doučování, od mojí klienty, a ti byli úplně skvělí. Hlavně tam byla velká podpora od matky (L, 183-186). Ano, uvědomuji si důležitost předškolního vzdělávání. Můžu říct odpovědně, že ano. Přímo na toto téma jsem s jednou maminkou vedla rozhovor. Ona mi říkala, že si to velice dobře uvědomuje, že se její děti musí vzdělávat, že ona sama má jenom základní vzdělání, ale že ona chce, aby ty její děti něčeho v životě dosáhly (M, 91-95).*

Jednou z příčin, proč rodiče dětí na vzdělání svých potomků více lpí, je to, že si přejí pro své děti mnohem lepší životní podmínky, než mají oni sami, lepší život, než jaký mají oni, získání vyššího vzdělání tak vidí jako prostředek k dosažení kýžených cílů. *Myslím si, že už to ty rodiče děti vnímají jinak... oponují tím: Já mám jenom základní vzdělání, ale chci, aby ty děti měly něco mnohem více než já. Aby dosáhly něčeho víc... (M, 107-110).*

Můžeme tedy shrnout, že participanti výzkumu perspektivy ETIC vnímají pozici hodnoty vzdělání v systému hodnot romských rodin poněkud ambivalentně. Nicméně ti, kteří pracují s romskými rodinami, a tudíž přicházejí do styku s rodiči romských žáků, nás utvrdili v přesvědčení, že význam vzdělání v jejich očích roste, nicméně není možno tento fakt generalizovat a obecně vztáhnout na každou rodinu. Otázkou tak zůstává, jak jsou na tom s vnímáním důležitosti vzdělání samotní žáci.

Hodnota vzdělání v očích žáků

Participant výzkumu, který se mimo jiné podílí na přípravě romských dětí v plnění školních povinností, sdílel své pozitivní zážitky: *A když pracujete s dětmi v rámci doučování, ty děti mají o školu zájem. Jsou snaživí, záleží jim na škole. Chtěli by... (L, 182, 183).* Na druhou stranu participant pracující s mladou romskou generací v posledních ročnících základních škol a na středních školách, upozornil na fakt, že mnozí romští žáci nevidí ve vzdělání smysl. Tím opět

potvrzuje výroky učitelů. *Oni teď (pozn. žáci) momentálně nevidí v tom smyslu, že si musí dodělat devítku, aby vůbec měli dokončenou povinnou školní docházku, oni to vidí jako zbytečné. A pro mě je důležité jim to jako vysvětlit, proč to udělat (I, 53-56).* Stejná osoba zároveň upozorňovala na význam motivace ke vzdělávání. Z konkrétních příkladů, které participant uváděl, bylo patrné, že se mu to v jeho práci částečně daří, a to především díky četným projektům zaměřeným na podporu vzdělanostních drah romských žáků, které kvituje velmi pozitivně. Také bylo upozorňováno na potřebu **motivace ke vzdělávání** konkrétně cílenou právě na žáky základních škol. *...třeba studenti vysokých škol s děckama hovoří o tom, jaké mají plány, co chtějí dělat a tak... a naopak zase oni se ptají těch vysokoškoláků na něco. Mají nějaké otázky na ně a tak dál a pak si sami řeknou: Ty vogo, já jsem v osmé třídě, a proč nechci jít vlastně dál? Proč nechci vlastně studovat? Takže vlastně je tam nějaká ta motivace a uvědomění si toho, že to je do budoucna důležité to vzdělání, je do budoucna důležité (I, 58-64).*

Pozitivní a negativní prvky ve vztahu k hodnotě vzdělání

Napříč výpověďmi participantů výzkumu perspektivy ETIC jsme identifikovali pět dominantních prostředí, ve kterých jsme odhalili prvky odrážející se v percepci hodnot spjatých se vzděláním a školou. Jedná se o tato prostředí:

Interpersonální prostředí:

- 5. Rodinné prostředí**
- 6. Prostor škol**
- 7. Majoritní prostředí**
- 8. Prostor neziskových organizací**

Interpersonální prostředí:

- 9. Individuální charakteristiky**

V jednotlivých prostředích jsme mohli zachytit prvky kulturní, sociální, ekonomické, politické či osobnostní povahy.

AD1 Rodinné prostředí

Odborníci se shodli v tom, že **rodinné prostředí působí jako významný prvek ve vnímání hodnoty vzdělání** v očích romských žáků. Rodina je primární prostředí procesů socializace a enkulturace. Místo, kde dochází k přenosu hodnot, postojů, modelů chování, kulturních vzorců a životních strategií v mezigeneračním transferu z rodičů na potomky. Snad ve všech výpovědích byl shodně tento fakt reflektován. Vesměs zaznělo, že to, **jakým způsobem přistupují ke vzdělání jako k hodnotě rodiče žáků, tak ke vzdělání přistupují děti samotné.** *Tak je to hodně o těch rodičích... to je jedna věc. Jestli mají zájem a potom, jakým způsobem oni sami přistupují k tomu vzdělání (E, 14,15).*

Přirozeně, pokud vyšší vzdělání (než základní vzdělání) u rodičů absentuje, je úloha rodičů v edukaci jejich dětí nesnadná. *V tom, že nemají ty rodiče tak vysoké vzdělání, neumí dětem pomoci a neumí to vysvětlit. A ani předat. Že to učení..., že by je třeba doučovali a dělali s nimi úkoly, že... (L, 76-78).* **Rodičovská výchova**, to, jak rodiče své děti vychovávají, k čemu a jakým způsobem je vedou, to je přirozeně dalším nalezeným prvkem v procesu pozitivního formování hodnotového základu. *Myslím, že asi to souvisí s tím, jak oni sami byli vedení svými rodiči a nějaká ta hodnotová orientace v rodině, plus vnímání změn v té společnosti (E, 108-110).* Rodiče si často uvědomují důležitost vzdělání pro své děti na základě svých osobních selhání a špatných zkušeností.

Mnohdy je vedení k pozitivnímu vztahu ke škole odrazem jejich současných životních podmínek. *A ona (matka) sama v podstatě v současné době říká: Já chci, aby moje děti měly něco víc, než máme my. Já nechci, aby byly celý život na sociálce (E, 114-116). Máme rodiny, které odmítají, aby jejich děti chodily do té segregované školy (E, 80-82).* V této souvislosti bylo upozorňováno (Ř, 89-91) na **posilování zodpovědnosti rodiny v souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí**. Jestli se žáci něco naučí, není primární zodpovědností školy, ale je to na nich samotných a na celém rodinném zázemí. Nemalý přínos odborníci vidí v **podpoře příslušníků mimo nukleární rodinu, v pozitivních vzorech v širší rodině**. *A hodně ovlivňuje přístup ke vzdělání to, jestli mají v té širší rodině někoho, kdo za nimi bude stát v tom, že ti rodiče ty děti připravují do té školy. Když tam bude nějaký pozitivní vzor z rodiny, někdo, kdo už má třeba střední školu, nebo to bude někdo, kdo bude stát za tím rodičem, který mu řekne: Ano jsi dobřej..., dobře to děláš pro ty svoje děti, je dobře, že je k tomu vedeš... Tak už je to, že má někoho za zády... A ne, že zbytek rodiny na něj bude ukazovat, jakože na co, na co školu? (E, 120-128).*

Mimo **roli rodičů, jejich socioekonomický status** (například dosažené vzdělání rodičů, zaměstnanost), **mimo sociokulturní kapitál v rodině**, ve které je dítě vychováváno, vnímání hodnoty vzdělání posilují zdravé a podnětné životní podmínky rodiny. Na tomto faktu se shodli všichni oslovení odborníci. Problém nastává, pokud podmínky výchovy dítěte nejsou adekvátní. *Ale to by se muselo pracovat úplně jinak, jinou metodikou, protože to dítě je... nebudeme si nic nalhávat, to dítě je odlišné. Už jenom třeba v tom, že vyrůstá někde jinde, vyrůstá v jiném prostředí a sociální úroveň je úplně někde jinde (I, 250-253).* Na **roli znevýhodňujícího prostředí** upozorňovali především sociální pracovníci. Toto **prostředí popisovali jako negativní prvek vzhledem k hodnotě vzdělání**. Ve všech výpovědích jsme zaznamenali spolupůsobení negativních faktorů, které (navzdory kulturním specifikům, či přesvědčením jednotlivců) životní priority mění. Je očividné, že se rodina v obtížných životních situacích prvotně orientuje na **řešení vlastních existenčních problémů**. *...nemyslím si, že to je o hodnotách v té kultuře. Ale spíše ty rodiče jsou takoví rezignovaní, mají spoustu problémů, spoustu potíží, které se vztahují přímo k životu. A oni jsou prostě vyhořelí*

a rezignovaní... a pořád řeší dluhy... na elektríně a tak... a také musí... už se jim nechce dávat peníze, nechce se jim investovat například do toho, že by dítě chodilo na střední školu (U, 96-102). ... To, aby si mohli dovolit luxus – věnovat se škole, tak musí mít vyřešenou existenci existenční problémy (L, 93-94). ...mladí rodiče jsou sice přesvědčení o tom, že to vzdělání pro jejich děti je důležité. Na jednu stranu by chtěli více je v tom podporovat a tak dále... věnovat se jim, ale právě ty existenční problémy je brzdí k tomu, aby se jim věnovali naplno (I, 351-354).

Rodiče romských dětí vkládají mnoho sil a energie do řešení své životní situace, do řešení bytových podmínek, řešení problémů se zadlužeností a podobně. Přirozeně jim tak nezbyvá dostatek času investovat se v oblasti vzdělávání a rozvoje svých dětí. **Nedostatek času věnovat se škole díky řešení existenčních problémů** dokazují například slovy: *Takže nezbyvá jim čas na to řešit školu a jsou rádi, že to dítě tam aspoň pošlou. Prostě, i kdyby nemělo mít svačinu, i kdyby nemělo mít napsané úkoly, ale je v té škole, což si myslím, že je hodně dobré proti tomu, kdyby je tam neposlali vůbec (L, 109-112). ...maminka mi sice mluví o tom, že pro ty děti chce víc než to, co měla ona sama od svých rodičů, tak stejně prioritou je to, že hledá, jak by měla na nájem, a to vzdělání je odsunuto na tu vedlejší kolej (H, 81-84).*

Participantí výzkumu se optimisticky vyjadřovali, že pokud sociálně znevýhodněné podmínky života mnohých romských rodin pominou, poté se také situace spjatá s výchovou a vzděláváním Romů velmi zlepší. *Ano myslím si, jak budou mít, kde bydlet, nebudou se muset starat o živobytí, myslím si, že to bude lepší, pak se budou starat o vzdělání dětí a rozvine se to tam celé (L, 314, 317).*

Život v sociálním vyloučení a **negativní vliv tohoto prostředí se odráží na motivaci k seberozejí mladé generace**. Participantí výzkumu pracující s cílovou skupinou mládeže srovnávali v tomto ohledu generaci mladých Romů a majoritní mládeže. *Takže, když bych to srovnala třeba i s nějakými studenty ze střední školy v majoritě, kdy oni jsou ti, kteří mají největší tah na branku, jsou snaživí, aktivní, protože sami vstupují do samostatného života ... tak ty děti z té vyloučené lokality jsou naprosto jiné, nebo řekněme mládež, mladí lidé. Oni nemají absolutně žádnou perspektivu a oni to vědí, a to je ubíjí o to víc (P, 345-354). No, ti mladí Romové, to mi přijde taková ztracená generace, protože už je to nějaká následná generace žijící v tom sociálním vyloučení. Ani jejich rodiče nebyli třeba dlouhou dobu zaměstnaní a nenašli žádné uplatnění na trhu práce. Sami často padají do různých závislostí, a to myslím i třeba opravdu do závislostí jako jsou například drogy (U, 256-261).*

Prostředí sociálně vyloučených lokalit je účastníky výzkumu vzhledem k hodnotě vzdělání vnímáno jako **demotivační a nepodnětné**. *No, já si myslím, že to je tou sociálně vyloučenou lokalitou, že těch podnětů tam není mnoho, že to je demotivační prostředí, a když ten podnět náhodou je, tak je to spíše vyděsí a vykolejí (P, 299-301). Dokonce jej vymezují jako prostředí **sociálně***

patologické. ...ale tady je docela problém v tom, že se strašně moc vyskytuje drog. A ty sociálně patologické jevy tady jdou dost vidět (I, 13-14). Naději vkládají do integračních snah začlenění romského obyvatelstva do majoritní společnosti i v rámci bytové politiky měst a obcí. Je to určitě tou lokalitou, protože kdyby byly ve městě a bydleli v rodinách, které jsou roztroušené někde po městě mezi majoritním obyvatelstvem, tak si myslím, že to je jiné (P, 312-314).

V souvislosti s tímto tématem si participanti sami kladli otázku, zda je vůbec možné pro mladou romskou generaci **dostat se z pout sociálního a ekonomického vyloučení.** ...pro ně je to důležité a mohli samozřejmě vypadnout z té lokality, mohli se odstěhovat z té lokality, ať už sami, nebo se svojí partnerkou, s partnerem, s jedním, dvěma dětmi, které mají. Nicméně, oni nevidí tu cestu. Nemají perspektivu, nemají možnosti (P, 356-360). Odborníci tvrdí, že právě **život mimo podmínky sociálního vyloučení modeluje kladný postoj ke vzdělání.** To jsou právě ti (pozn., kteří nežijí v sociálně vyloučených lokalitách), co si uvědomují význam toho začlenění do kolektivu majoritních dětí, ti, co vidí přínos ve vzdělání, a tak celkově... (M, 211-213).

Podle participantů, na cestě ze socioekonomického vyloučení je přítomno mnoho překážek a zdárný výsledek podmiňuje míra vlastního úsilí a schopnosti tyto překážky. Ta ochota to měnit, to je druhá věc. Ale že chtějí lepší život, to jako určitě by chtěli. Určitě by chtěli, ale otázka je... otázka té ochoty to změnit, otázka těch praktických kroků. ... Překonat ty překážky. Tam by potřebovali velkou, velkou podporu. Ta podpora tam příliš není a oni to sami nezvládají. Oni si řeknou, proč bych to měl dělat? Jo já bych to sice chtěl, ale proč bych pro to měl něco dělat, když ta rodina vedle to taky nemá? Kdoví jestli je to vůbec možné ta změna (P, 420-434).

Kromě socioekonomických prvků v prostředí, ve kterém romští žáci žijí, se odborníci zmiňovali o **kulturních specifiích romských rodin** a prvcích kulturní povahy, které přirozené modelují hodnotový systém dětí a mládeže a postavení hodnoty vzdělání v něm. Jedním z nich je již zmiňovaný znak **kolektivismu a kulturních modelů zaměřených na život pro rodinu.** No, já si myslím, že právě ta kulturní specifika a v tomto se hodně projevují, že prostě žít pro rodinu, žádný individualismus a oni to prostě takto mají. Ano, já si myslím, že je to velice silné. Není tam primárně už to mít tolik a tolik dětí, mít deset dětí, jak to bylo dříve, ale prostě stále žít pro rodinný život (P, 488-493). Především v tradičních romských rodinách matky dcer, nebo tchýně nevěst povzbuzují potomky ženského pohlaví o převzetí jejich rolí – manželky, partnerky a matky. Tyto **jasně určené role v rodinných strukturách** neposilují vnímání hodnoty vzdělání coby dominanty v hodnotovém žebříčku především děvčat. ... kulturní věc, kterou bych viděla, že ovlivňuje hodnotu vzdělání v očích romských rodin...a to je vliv takových těch starších v tom rodě, jsou to ty tchýně, nebo matky těch dcer, které tomu vzdělání nemusí přikládat váhu. Především myslím u žen, že tolik nedávají

význam této hodnotě a tlačí na to, aby jejich vnučky měly brzo děti... Anebo je tam žárlivost ze strany zase toho partnera, když mají ty mladé děvčata přítele, tak tchýně si to většinou hlídají a tlačí rodina ze strany toho kluka na tu vlastně nevěstu na tu mladou, aby měli brzo děti a aby už byla doma, aby se starala o muže, o partnera a vlastně ani nikam nechodila, a že vlastně vzdělání nepotřebuje (U, 72-83).

Přirozeně tyto kulturní prvky vedou nejen k oslabení hodnoty vzdělání, ale také přímo k **předčasnému ukončování vzdělanostních drah mladých romských dívek a hochů kvůli partnerství**. *Ale samozřejmě, ty děti, když vyjdou osmou, devátou třídu, tak přirozeně začínají žít s partnerem. V partnerství mají brzo děti. Pokud se to stane, tak hodně záleží na té rodině. Záleží také na tom, jestli je to první partner, se kterým se rozhodnou tu rodinu založit. Tak většinou odchází ze školy, nedodělají tu školu, ani se už do té školy nevrátí... (E, 301-306).*

Mezi další prvky kulturní povahy můžeme zařadit i **orientaci na život v přítomnosti**. Vzdělání není vkladem, jehož efekt se okamžitě dostaví. Naopak je **dlouhodobější investicí do vlastního rozvoje**, úročící se v plném důsledku až v budoucnu, a tak jeho přitažlivost pro romskou komunita může klesat.

AD 2 Prostředí školy

Škola je bezesporu dalším prostředím, ve kterém je možno na děti a mládež působit ve formování pozitivních postojů a hodnot. Přirozeně i naši participanti tento fakt reflektovali. Hovořili o negativních okolnostech ve vzdělávání romských žáků v minulosti a jejich **zařazování do zvláštních škol**. *Myslím si, že má vliv i ten kontext, v jakém se romské etnikum dlouhodobě nachází. Že to také hraje roli. Myslím tím historicky. Třeba existence těch zvláštních škol, prostě ten systém, do kterého oni byli automaticky kdysi zařazováni (U, 65-68)*. Nicméně i v současnosti, jak zmiňovali participanti výzkumu, integrace romských žáků do běžného vzdělávacího proudu v praxi poněkud pokulhává. Ve výpovědích upozorňovali na fakt, že negativním prvkem ve vnímání důležitosti vzdělání v očích romských mladých dívek a chlapců jsou situace, kdy jsou **segregováni** do jedné školy, kterou navštěvuje velký počet romských žáků (pozn. v některých lokalitách je to procento blízké se 100). Někdy jsou tyto školy v určitých městech vnímány (nejen samotnými Romy, ale hlavně majoritním obyvatelstvem) jako vyloženě „romské školy“. *Jeden z bodů je nesegregovat děcka v rámci základky. To znamená začlenit je do normální základní školy... (I, 228-229)*. Odborníci se shodli na tom, že postoje ke škole a ke vzdělání souvisí právě s tím, zda děti navštěvují školu běžnou, či „segregovanou“. *A také to velmi závisí na tom, kam to dítě do školy dochází. Tady je několik vyloučených lokalit, s tím, že většina dětí spádově dochází do právě jedné školy, která v podstatě se dá nazvat, že je segregovaná. Je to vidět na přístupu rodičů těch žáků i samotných učitelů. (E, 19-23).*

Největším negativem segregovaných škol jsou **snížené nároky při zvládnání vzdělávacího obsahu**. *Ale když jsme se začali bavit první o tom vzdělání, tak třeba vem si... základní škola, segregovaná základní škola... mně nevadí to, že je segregovaná, i když samozřejmě by to nemělo být. Dobře. Budiž, ale to učivo tam je vůbec... nemá nic společného... no prostě je snížená ta laťka. Tam je to nastavené tak, aby prošli. Podle mě je to ta zvláštní škola, jak kdysi... a to učivo je tam pořád stejné. A pak vlastně dochází k tomu, že vůbec jestli někteří vyjdou tu devítku, tak vůbec navázat na střední školu je zážrak, protože tam, na té střední, ta laťka snížená není. Možná na takových těch účkových oborech, to možná... (I, 110-119). Svá tvrzení participantů dokládali konkrétními příklady: *Takže ty děcka nejsou připravený na reálný život a na sekundární vzdělávání taky ne (I, 119-126). Já jsem při jednom jednání řekl, že si město vychovává romský děcka na to, aby šly zase na úřad práce, a aby zůstaly na dávkách. A ono to tak opravdu vypadá (I, 126-128).**

Co se týče rodičů budoucích prvňáků z řad Romů, ačkoli si mnozí uvědomují význam začlenění dítěte do běžného vzdělávacího proudu a mezi majoritní děti, obecně v jejich očích přetrvává domněnka, že **na „segregované“ škole se bude romské dítě cítit lépe**. *Takže, když ty rodiče vidí, že by ho měli dát na běžnou školu, protože si uvědomují význam vzdělání a uplatnění toho dítěte v budoucnu, tak stejně to nakonec dopadne jinak. Na segregované mají pocit, že to dítě tam ochrání a bude se cítit lépe (I, 270-273). Takže rodiče, které umísťují děti do nesegregované školy, tak musí počítat s tím, že tam budou problémy, s tím, že jsou takoví, kteří to nevzdávají. Říkají: Já vím, že tam na té segregované by se měly lépe, protože ty děti by byly mezi svými, ale vím, že tady na té škole se něco naučí (E, 147-151).*

Významné téma, se kterým jsme se setkali, bylo právě téma praktik týkajících se zařazování dětí do běžných, segregovaných, nebo praktických škol. Jednak je to proces velmi náročný, problematický pro stranu rodičů i poskytovatelů služeb (např. SAS) hájících zájmy klienta a finálně proces rodiče značně demotivující. *No a po těchto peripetiích to samozřejmě ti rodiče vzdají. Nechají to dítě na té bývalé zvláštní nebo na té speciální škole, protože jsou z toho unavení. A to člověk vycítí při tom jednání, že ho tam prostě nechtějí (U, 178-181). Odborníci uváděli množství konkrétních příkladů z jejich profesní praxe. Zrovna tak, když jsme přepisovali kluka ze segregované školy na běžnou základní školu. Byli jsme tam jako prostředník, s tím, že budeme pomáhat s doučováním a přípravou na tu školu. Maminka to nedala. Po půl roce jsme to vzdali... (L, 171-174). Pak mi přijde přirozené, že to dítě a ti rodiče, že to vzdají. A tak se vrátí zpátky buďto do segregované školy nebo na nějakou speciální školu... (U, 208-2018).*

Avšak zazněly i příklady dobré praxe. *A pak jsem měla jeden případ na jiné škole, který... tam to dopadlo dobře. Maminka byla motivovaná tím, že na tu školu chodila ona sama, na tu běžnou většinovou školu a tam bylo to, že oni toho*

chlapečka chtěli. Tam to dopadlo dobře (U, 218-221). Doporučení, které zaznělo ze strany těch odborníků, kteří se snaží podpořit rodinu v kladných postojích ke škole a vzdělávání, zní rozhodně **nesegregovat**. Podle participantů výzkumu by tato skutečnost významně přispěla k řešení předčasného odchodu romských žáků ze vzdělávacího systému. Jak podotýkali participanté, v rámci jednotlivých měst, se během svého působení setkali pouze s jednotlivci z řad Romů, kteří pokračují ve vzdělanostních trajektoriích na středních školách. *...v rámci našeho města je opravdu minimum dětí, kteří po ukončení 9. ročníku pokračují dál možná, možná bych to spočítala na prstech jedné ruky, protože děti z vyloučených lokalit, které docházejí na tu segregovanou školu... tak tam třeba 9. ročník tvoří pouze 6, nebo 7 žáků (E, 194-198).* Setkala jsem se jen s jedním případem kluka... A on se rozhodl, že půjde do učení, že bude pokračovat na střední škole (P, 434-438). I zástupkyně ředitele (Z, 35-41) podrobně popisovala pár konkrétních příkladů, kdy se učitelský sbor snažil např. talentované dítě podpořit v zájmových aktivitách (tanec, zpěv) nebo v rozhodnutích studovat na střední škole, nicméně, úsilí učitelek a učitelů se nesešlo s efektivní dlouhotrvající odezvou. Žáci, a bylo jich velice málo (na prstech jedné ruky by mohli být sečtení, jak tvrdila), pokračovali na středních školách, avšak následně opouštěli předčasně tyto školy a středoškolské vzdělání si už nikdy nedodělali.

Velmi důrazně se o **významu předškolního vzdělávání** ve vzdělanostních trajektoriích a v postoji ke vzdělávání vyjadřovala ředitelka předškolního zařízení. *A je to na těch dětech celkově vidět, na těch, co prošly školkou celé tři roky (M, 55-56).* Upozorňovala na důležitost navštěvovat předškolní zařízení minimálně dva roky, před zahájením povinné školní docházky. Toto doporučení dávali i další odborníci z řad participantů výzkumu. *No, nicméně my za ten jeden rok nejsme schopni úplně to dítě připravit na školu, a ještě k tomu, když ta docházka je taková občasná (M, 139-141).* *...je nutné, aby předškolní zařízení navštěvovali déle než jeden rok, aby si na ten režim a na ty požadavky zvykaly, že jeden rok nemá zas takový efekt (U, 115-117).* Význam předškolního vzdělávání je spatřován především *...v těch sociálních, kulturních i hygienických návycích. Ale to se týká například i takové gramotnosti, čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti, držet tužku nebo držet příbor (M, 189-191).*

Dalšímu tématu, kterému se účastníci výzkumu věnovali, bylo prostředí českých škol. Uváděli, že se v něm romští žáci žel stále setkávají s **rasovou netolerancí**, která může ústít až v **přímé formy rasově orientovaného jednání**, například v **šikanu**. *Romské dítě se v té běžné škole potká s nadávkami, s tím vůbec, že je Romák, to je prostě to nejhorší (I, 261, 262).* Tento fakt je mnohdy důvodem k tomu, že rodiče nezapíší dítě na jinou školu než na tu, kterou navštěvuje převážná část romských dětí z okolí. *Ale díky tomu, že Romák... a to je jeden z důvodů, proč ty děcka právě odchází na tu segregovanou, anebo ještě předtím, že ho tam vůbec ta maminka do té školy nedá, protože se toho obává. Tak ho radši dá na tu školu, aby byl v uvozovkách mezi svými (I, 265-268).* Tato situace

v případech, že se neřeší, může mít destruktivní vliv především na děti. *A teď si vezmi, jaký je to pro člověka, který tím Romákem je? A který to zažívá? A teď si představ, že se jedná o dítě? (I, 293-296) ... třeba na středních školách je málo těch Romáků, ale potkávají se s tím. Oni, ti ostatní, je neakceptují, neberou je mezi sebe... jako spolužáky a takhle... (I, 366-368).*

Za významné činitele souvisejícím s pojetím hodnoty vzdělání romských žáků, byli shodně uváděni **pedagogičtí pracovníci – učitelé, vychovatelé, pracovníci ve volnočasových aktivitách i další pracovníci ve školním prostředí** působící. *A vztah ke vzdělání primárně ovlivňují osobnosti, které romští rodiče a děti ve škole potkávají. Například osobnost ředitele školy, osobnost učitele... Já myslím, že to začíná u těch rodičů (U, 35-38).* Jeden z participantů výzkumu upozorňoval na význam vztahu učitel – žák, potažmo učitel – žák – rodina.

Jiný upozorňoval na **potřebu odborného neučitelského personálu ve školách**. Ředitel vyzýval: *Dejte mi 3 sociální pracovníky do školy a já tu situaci změním!* (Ř, 76-88). Dále zdůrazňoval potřebu sociálních pracovníků, pedagogů nebo mediátorů v konkrétní škole, které by měl jako ředitel k dispozici, úkoloval je a oni by podléhali přímo jeho vedení. Kontrolovali by docházku a absence, dohlíželi by na přípravu na vyučování a byli by k dispozici při jednáních mezi stranami rodičů žáků a školy. Popisoval, že kdysi byla základní škola, ve které je ředitelem, zapojena do jednoho tříletého projektu, a ve škole působil právě takový sociální pracovník / pedagog a výsledky byly povzbudivé. Uvedl, že v některých evropských zemích to takto funguje a podobné modely kooperace školy s rodinami jsou plodné.

V tématu o prvcích, které se odráží ve vnímání vzdělání jako hodnoty, zazněla mnohá doporučení. Participantů výzkumu, coby odborníci v práci s romskou komunitou, se neubránili ve svých výpovědích návrhům a opatřením zefektivňujícím (dle jejich slov) edukační proces romských žáků. Jejich podněty vyvěraly přímo z osobní práce s dětmi a mládeží, z jejich často negativních osobních zkušeností, ze zaujetí pro romskou problematiku a z touhy celou situaci změnit. Ačkoli se toto téma přímo nepojí k hlavní výzkumné otázce, tato problematika byla ve výpovědích participantů natolik akcentována, že ji vzhledem k širšímu rámci práce neopomíjíme. Níže uvádíme výčet jednotlivých konkrétních doporučení a návrhů:

- **Nemít domácí úkoly**

Myslím si, že kdyby nebyly domácí úkoly, tak by se to možná zvládlo, že by se to možná zlepšilo v tom, že by nikdo nespoléhal na to, že ty rodiče jim pomůžou... jo jo... Když si člověk vezme, že přijde domů a má pomáhat dítěti s něčím, čemu nerozumí, tak jsou prostě v pasti. Oni nemají nikoho, kdo jim pomohl, takže možná fakt nemít úkoly na doma, nebo takové, které nezvládne ani ten rodič (L, 79-84).

- **Přísnější pravidla kontroly docházky romských žáků**

Participantů výzkumu pracujících s žáky na školách doporučovali pečlivější systém kontroly omluvených / neomluvených hodin.

- **Povinná školní docházka do 17 let**

Jako přínosné by se řediteli ZŠ zdálo opatření zavedení povinné školní docházky do 17 let. Tím pádem by žáci, kteří ukončují základní školu přirozeně „museli“ pokračovat ve vzdělávací dráze například v učebních oborech, což by pro ně bylo cestou k možnému snazšímu uplatnění se ve společnosti. Jako vhodné viděl podporu středoškolského vzdělávání romských žáků i nastolení možnosti podpory učňovského školství a modelů např. podle vzoru západní Evropy, kdy je učňovské školství více spojeno s praxí.

- **Motivačně nastavené metody práce s dětmi a mládeží**

V rámci tohoto tématu se jeden participant zmiňoval o metodě práce s romskou mládeží, která je motivuje k lepším školním výsledkům. *Ale zároveň, já chci po nich to, že pokud budeme vystupovat (na veřejných akcích v rámci zájmové činnosti), tak chci, aby jejich známky ve škole byly lepší. To znamená, že je fajn dát těm dětem směr, ukázat jim, že to jde a podporovat je v tom a nechat je zakusit trošku toho... v uvozovkách té slávy, nebo toho, co chtějí oni, ale potom také chci je posunout. ... uděláme to tak, že to navážeme na známky. Bude to prostě něco za něco. Nebude to prostě jenom to, že budete chodit tancovat a zpívat. Pro toho člověka je to pak něčím podmíněné, tak pak si toho víc váží a zároveň je dobrý... (I, 41-50).*

- **Potřeba silných vzorů**

V této souvislosti také participantů výzkumu hovořili o potřebě silných vzorů, které by mladé romské dívky a chlapci mohli následovat. *... mně přijde, že oni potřebují nějaký silný vzor. Oni jsou tam jak v síti, v těch rodinných problémech... (H, 74, 75) ...tam nejsou žádné vzory jiných lidí ... Řeknu příklad. Budeš chodit pořád do té samé jedné lokality a nebudeš poznávat nové lidi, tak je velká pravděpodobnost, že k tomu, co dělají ostatní vrstevníci, budeš inklinovat. Jo, ale pokud možná poznáš jiný lidi, ne pořád ty samé, ale poznáš jiný lidi, se kterými se prostě seznámíš, uvidíš nové příběhy, nové lidi, kteří studují, lidi, kteří zažili nějaký těžkosti, a přesto se s tím dokázali poprat a umí o tom hovořit... (I, 87-95). Oni mají vlastně mladé rodiče, kteří žili podobně. V nich mají jakýsi příklad... Také neříkám, že všichni. Je to už jako lepší, že ti starší Romové už chodí do práce, mají zaměstnání, avšak u těch mladých, je to stále, je to stále problém. Ti mladí to teprve musí poznat, že je to opravdu nutné chodit do práce (P, 366-371).*

- **Podpora zájmového vzdělávání**

Participantů výzkumu se shodli na potřebě podpory zájmových aktivit romských dětí a mládeže, při kterých (pokud se konají přímo ve školním

prostředí) dochází nejen k rozvoji talentů dětí, ale také ke sblížení učitelů a vedoucích kroužků s romskými dětmi.

AD 3 Majoritní prostředí

Dalším prostředím, ve kterém se nachází pozitivní či negativní prvky vzhledem k hodnotě vzdělání, je dle odborníků perspektivy ETIC majoritní prostředí a společnost. Participanti se vyjadřovali o **netoleranci a rasové diskriminace ve společnosti**, svá tvrzení potvrzovali přímými příklady a zkušenostmi. Diskriminace ve společnosti v podobě nerovného přístupu ke zdrojům (přístup k ekonomickým zdrojům), přístupu k zapojení se do sociálního a kulturního života společnosti i v praxi přetrvávající existence nerovného přístupu ve vzdělávání (například v podobě základních škol vykazujících znaky segregované školy) se přirozeně **odráží na osobnosti dítěte**. *No člověk nad tím nepřemýšlí, protože se ho to netýká, ale když nad tím zapřemýšlíme, tak zjistíme, že by se nám to taky nelíbilo, že by se nám..., že by se to na nás odrazilo, na naší osobnosti (L, 165-168). No, co tomu brání (pozn. úspěšné integraci)? Barva kůže. No samozřejmě, protože, když chceš... To je 14 dní starý případ. Mladá rodina chtěla podnájem, našla si ho a zavolá na realitku a po telefonu nebylo nic problém, ale na místě, jak je viděli, tak jim řekli, že Romové a psi nechťejí... A teď právě s jedním reportérem se o to zajímám, a tak z toho uděláme nějaký dokument, náměty máme... Ale to je jedno zrnko písku. Takovýchto příkladů je strašně moc (I, 104-110).* Takových konkrétních příkladů jsme zaznamenali ve výpovědích mnoho. I když toto vážné téma je pouze příbuzné tématu hodnot, shodneme v tom, že prostředí ne zcela přátelské není prostředím motivujícím účastníky výchovy a vzdělávání k aktivnímu zapojení se, a že kontext, ve kterém edukace v obecné úrovni probíhá, ovlivňuje její úspěšnost a efektivitu.

Negativním prvkem působícím nejen na životní strategie mnoha Romů, ale i na systém pozitivních hodnot spjatých s životem ve společnosti a na hodnoty vzdělání, seberozvoje a uplatnění se ve společnosti zůstává dle slov ředitele ZŠ (Ř, 9-12) **sociálně-politický kontext nastavení našeho společenského zřízení**. Systém sociálních dávek motivaci romských spoluobčanů k hodnotám společnosti, jako jsou vzdělání, práce, seberozvoj atd., nenapomáhají, ba naopak. Jsou přímo kontraproduktivní a působí silně demotivačně. Tuto demotivaci vnímá ředitel právě u žáků, kteří navštěvují ZŠ i v rodinách, ze kterých žáci pocházejí. Zdůrazňoval, že on a celý učitelský sbor se opravdu snaží, aby žáky společně motivovali k učení, žel výsledky jsou velmi sporadické. Vysvětloval, že žáci přejímají negativní vzory od členů svých rodin, velice rychle se adaptují na současné nastavení podmínek v sociální oblasti, na využívání systému sociálních dávek, na vše, co může být v jejich prospěch, zadarmo, bez vyvinutí jakéhokoli úsilí. Prvotně vidí změnu v politickém systému, avšak obecně se zdá (dle jeho slov), že není politická vůle řešit problém edukace romských dětí. Podobně situaci

viděl i další participant, nedostatky spatřoval už v samotném politickém a sociálním systému našeho státu, který rodiny neaktivizuje. Sociální faktory, sociální prostředí, které stát vytváří některým romským rodinám, není vůbec motivující ke změně jejich životní situace. Státem nastavený systém dávek působí proti tomu, aby se rodiny snažili svými vlastními silami dostat se z nepříznivé situace. Děti tento způsob chování kopírují a je poměrně nemožné jejich myšlení změnit a ve výchovně-vzdělávacím procesu je pozitivně ke změnám ovlivňovat (Z, 21-28).

Dalším bodem, o kterém se participant vyzkumu zmiňovali, byl **nefunkční systém rekvalifikací a nízké šance návratu do vzdělávacího systému**. Bylo upozorňováno na nemožnost účastnit se rekvalifikací v případě těch Romů, kteří sice mají ukončenou povinnou školní docházku, avšak nemají dokončeno základní vzdělání (díky i třeba několikanásobnému opakování ročníků). Předčasně opustili vzdělávací dráhu a možnost opětovného zapojení se do formálního i neformálního vzdělávání je pro ně takřka neuskutečnitelná. *No mně přijde strašně nefunkční ten systém těch rekvalifikací. V jiných zemích to funguje. Ten systém toho učňovského vzdělávání tam funguje jinak, je hodně spojen s praxí... Za další... k dokončování základek – Romové, když vyjdou a dokončí si povinnou školní docházku, to neznamená, že dokončili devátou třídu. Tím pádem nemohou navazovat střední školou v pozdějším věku. Nemohou se vrátit a hodně rekvalifikací může mít člověk jenom po ukončení celé základní školy, ne po splnění devítileté povinné školní docházky. Takže oni mají docházku, ale nemají ukončené základní vzdělání. Takže vlastně nemůžou nastoupit na rekvalifikaci. A to je prostě znevýhodňující. Takže to je další bariéra... (U, 305-320).*

Také **kooperace institucí zainteresovaných v řešení integrace menšin** na národní, krajské i regionální úrovni byla hodnocena jako nedostatečná. Zazněly podněty k profesionalizaci činností a efektivitě spolupráce mezi stranami státu, ministerstev, úřadů měst a krajů, neziskových organizací i školních zařízení. *Jo, ...takže škola, střední škola, pomoc od města, že tady ty tři subjekty by měly vzájemně kooperovat. Samozřejmě i s neziskovkami a třeba doučovat je. A tyto věci... Jo, ale moc se to neděje (I, 182-185). Podle mě by se to dalo zlepšit tím, kdyby fungovala dobrá kooperace mezi pracovníky a městem, protože si myslím, že ten pracovník může něco malinko změnit, ale většinou je to kooperace více lidí, kteří vydají nějakou energii a mají nějaký vliv a mohou toho člověka posunout (H, 56-60). Ale vždycky to musí být o vzájemné spolupráci, protože i když se rodič bude snažit sebevíc a nebude tam mít pomocnou ruku ze strany školy, tak s tím nic nenadělá (E, 177-179). ...ta spolupráce s OSPODEM se mě osobně vůbec nelíbí, a to se třeba ani nemusí týkat romských dětí (M, 239-240).*

Mezi negativa ovlivňující postoje mladé romské generace k seberozvoji a následnému uplatnění ve společnosti patří dle participantů **nedostatek příležitostí na pracovním trhu a uplatnění se pouze v neoficiální sféře**

pracovního trhu. ...víš, rodiče těch mladých lidí, oni pracují, ale musím říct, že to je na černém trhu (I, 192). Ale já se ještě vrátím k těm mladým, jestli mají vůbec, jestli mají vztah v práci. No tak mají. To mají, akorát problém je v tom, že se obávám toho, aby také neskončili na černém trhu. Tím chci říct..., prostě oni nemají šanci... (I, 199-202). Do práce by chtěli, i kdyby to měly být jenom dohoda. Často chodí i do práce takzvaně na černo, kdy se snaží zajistit finance aspoň nějak. Protože ty dávky kolikrát nepokryjí to, co to... co prostě potřebuji. Aspoň na výživu... (L, 228, 231).

Nicméně navzdory ztíženým podmínkám a nedostatečným šancím se uplatnit odborníci hovořili o zvyšujícím se procentu zaměstnaných mužů, byť krátkodobě. Zajímavým fenoménem, o kterém participanti výzkumu hovořili, je i **zaměstnanost romských matek**, či přinejmenším vůle zapojit se do pracovního procesu. *Takže se to rozmáhá, že i ty ženy by chtěly strašně moc pracovat, ale jejich nedostatečná kvalifikace, prostě, umožňuje jenom tady ty úklidové práce nebo pomocné práce v kuchyni nebo... nebo něco tímto způsobem. Možná někde v nějakém bistru nebo teď řeknu... někde ve vietnamské kuchyni, kde by umývaly nádobí* (L, 243-247). Otázkou je v tomto ohledu však rovnováha a sladění pracovního a rodinného života právě romských matek.

AD 4 Prostředí neziskových organizací

Participanti výzkumu z neziskového sektoru se vyjadřovali velice **pozitivně o roli volnočasových aktivit v motivaci k vlastnímu rozvoji dětí a mládeže**, o úloze dílčí podpory a pomoci romským rodinám v rámci jednotlivých jejich služeb (jako např. doučování, sociálně aktivizační služba, služba mediátora mezi školou a rodinou a ostatní sociální služby), které vedou v konečném důsledku ke změně smýšlení jejich uživatelů ve prospěch uvědomění si hodnoty vzdělání jako prostředku pozdějšího uplatnění se ve společnosti, a tím zajištění lepších životních podmínek prokreční rodiny svých potomků. Ve vztahu k výchově a vzdělávání viděli právě ve změně smýšlení a možnosti ovlivnění hodnotového základu jedinců naplnění smyslu jejich poslání. Nicméně jedním dechem upozorňovali na nedostatek vyžití v rámci volného času dětí a mládeže a na nevhodný, či pasivní způsob trávení volného času. Jeden z participantů výzkumu ve své výpovědi upozorňoval na nedostatek kulturního vyžití romské mládeže. *A teď mi řekni, ty děcka, kteří nemají to kulturní vyžití jako normální lidi, jako normální dospívající, tak prostě se to musí na ničem odrazit... Takže jsou agresivnější potom, stále se scházejí na jednom a tom samém místě, tam třeba u nádraží u té mašinky.* (I, 75-79).

Další participant se zmiňoval o **pasivním způsobu trávení volného času** romských dětí. S tímto jevem se často setkával při své terénní práci. *Ty děti sedí. Toto je pravda. A pokud mají televizi, tak sedí u televize, tak tráví čas pasivně...* (L, 142, 143). V rámci aktivního trávení volného času zazněla ve výpovědích

zajímavá tvrzení, když byly mezi důvody, proč Romové nenavštěvují volnočasové aktivity, zařazován **nedostatek financí na kroužky, rasová netolerance a strach i nízká kapacita nízkoprahových zařízení**. *Tak oni se strašně bojí jít do nějakých organizací... Kdyby to třeba bylo možné vyjednat, že by to bylo zaplacené a nemuseli by to platit ze svého, tak by to nemusely po finanční stránce řešit. (L, 146-148). Ty děcka jsou šikovný. Chtěli by chodit do volnočasovek, na tanec, nebo do ZUŠky na hraní... Oni jsou hodně skvělý, ale oni se bojí (L, 68-70). Tady jsou sice nízkoprahy, ale nepokryjí tu kapacitu... (I, 24).* Na druhou stranu, v případě, že jsou volnočasové aktivity a kroužky dostupné přímo v sociálně vyloučené lokalitě, je **omezena odpovědnost rodičů za volný čas dětí**. *Myslím si, že je to příliš nevychovává, když to všechno mají naservírované v místě... (P, 26-38).*

Pozitivně vzhledem k hodnotě vzdělání byla kvitována i služba v oblasti výchovného a kariérního poradenství pro romské děti a mládež (služba jedné NO). Sám její poskytovatel popisoval metody práce s cílovou skupinou ve prospěch pozitivní motivace k hodnotám spojeným s vlastním rozvojem a prací. *...v rámci kariérního poradenství, je to, že se třeba domlouvám s městem na nějakých zakázkách, kde bych mohl v podstatě dát práci mladým lidem... a v podstatě ani ne tak práci jako trvalou práci, ale spíše je zaučit a ukázat jim nějaké řemeslo ... no ta praxe je prostě záživnější pro ně (I, 137-144). A to je dobrý, protože oni tu praxi tam získají a už to toho člověka motivuje k tomu, aby mohl dál studovat, protože řekneš mu: Hele, dívej se... toto, když budeš dělat bez papírů, tak možná se k tomu ani nedostaneš. Anebo dostaneš úplně minimální mzdu. Pokud tohle vystuduješ a baví tě to, pak budeš mít víc peněz a je velká pravděpodobnost, že budeš dělat kdekoliv (I, 150-155).*

Musíme však podotknout, že spolupráce neziskových organizací a školy byla hodnocena velmi negativně, a to výpověďmi obou zúčastněných stran. Ředitel (Ř, 50-68) se vyjadřoval o **nefunkční, či neefektivní spolupráci s neziskovým sektorem**, s organizacemi, které se věnují romským rodinám v regionu. Sám byl po určitou dobu přítomen na různých setkáních, v jejichž centru bylo řešení edukace dětí, avšak dle něj, tato setkání byla neefektivní, neřešilo se jádro problému, které on vidí především v nevhodně nastaveném sociálně-politickém systému, a tak po nějaké době svou účast na setkáních přerušil. Jako vážnou výhradu na účet neziskových organizací zabývajících se sociální prací s romskými rodinami, či přímo doučováním dětí, uvedl problém suplování rodičovských rolí některými pracovníky neziskových organizací. Místo toho, aby (jak uváděl) motivovali v kladných postojích ke škole a vzdělávání rodiče a děti, místo toho, aby podpořili rodiče žáků a naučili je, jakým způsobem mají dítě připravit na školu (pomůcky, úkoly, plnění si povinností), tak to za ně dělají sami pracovnice. Tím je jejich práce v konečném důsledku kontraproduktivní. Také k oblasti doučování byl participant velmi kritický, měl výhrady k tomu, že doučují ne-učitelé, v mnohých případech pouze pracovníci v sociálních službách a jejich

způsob práce je neodborný, neefektivní a jen opět nahrazují to, co by vlastně měli dělat rodiče žáků.

Podobné zkušenosti o neefektivní spolupráci naopak na adresu škol však sdíleli i odborníci působící právě v neziskovém sektoru. Upozorňovali na **neúčinnou a nevstřícnou komunikaci mezi stranami školy a rodiny**, kterou například pracovníci sociálně aktivizační služby zastupují. *Tak někdy mi připadlo, že někteří (učitelé) úplně ten konflikt dráždili a provokovali a nebyla tam vůle to nějak primárně vyřešit, že tam nebyla ani ta profesionalita. Nebo možná je to na základě nějakých předsudků ze strany učitelů a už je... prostě ty romské rodiny má někdo ve škatulce... (U, 137-141). Chybí mi tam tahleta komunikace s rodinou, aby někdo zašel domů a řekl: Podívejte se, váš syn má problém s tím a s tím a s tím... chcete s tím pomoci? Nebo dokázala byste to vysvětlit? Nebo můžeme my pro něho něco udělat? My můžeme ho to doučit a... tak. Myslíte, že bychom s ním mohli dělat nějaký doučování, aby to to vaše dítě, aby to pochopilo? Ale toto se neděje... (I, 312-317).*

Neefektivitu a absenci spolupráce jsme identifikovali také v procesu umístování dětí do běžných základních škol. Participantů výzkumu uváděli četné příklady z praxe, kdy se nesetkali se vstřícností zaměstnanců škol v situacích, kdy romští rodiče chtěli zapsat dítě do jejich zařízení. *...mluvila jsem přímo s ředitelem a on mě skoro... no jako nemluvil se mnou pěkně, vyjel na mě, proč furt chceme dávat ty děti tam. A to jsem věděla, že asi před rokem a půl se nějaká moje kolegyně snažila umístit tam romské dítě do první třídy. A tady z toho důvodu, on si to pamatoval, po tom roce a půl... jako druhé dítě... a říkal, že my furt chceme tam umístit do této konkrétní školy ty děti. No, tak to je pak těžký takhle pracovat (U, 187-193).*

Ačkoli toto téma není přímou náplní výzkumného záměru, obsahuje cenné postřehy a podněty k možným změnám v této oblasti. Koneckonců přátelské prostředí všech zainteresovaných institucí zajišťujících socializaci, enkulturaci a integraci znevýhodněných skupin do společnosti působí jako motivační element v procesu uvědomování si pozitivních hodnot spjatých s uplatněním se ve společnosti, a vzdělání takovou hodnotou bezesporu je.

AD 5 Intrapersonální (vnitřní) prostředí

Participantů výzkumu zabývajících se výchovou a vzděláváním romských dětí a mládeže upozorňovali taktéž na prvky osobnostní povahy, charakteristiky, vlastnosti a individuální zvláštnosti, které mohou mít vliv na pojetí hodnoty vzdělání. Jednou z nich je **věk** vychovávaného jedince. Především učitelé a volnočasoví pedagogové se shodli na to, že jsou značné **rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi v motivaci a v aktivním přístupu ke vzdělání, k procesu vzdělávání se i k ostatním seberozvojovým aktivitám**. Celkově žáky mladšího školního věku posuzovali jako motivované, aktivní a nadšené. *...daleko větší nadšení pro věc mají ty mladší děti. Mají daleko větší nadšení pro aktivity, které*

sami rozvíjí... Tak mají právě ty mladší děti... s těmi mladšími se pracuje fakt, takhle... Neříkám, že by byly vděčnější. Co se týká vděku, taky ta skupina mladších a starších dětí je na tom asi stejně. Nicméně... A co se týká zápalu a dokončení činností, tak u těch starších je to horší, je. To já bych řekla, že to je nebe a dudy u těch starších (P, 273-279). Ředitel se vyjadřoval o tom, že ve výchově a vzdělávání dětí na prvním stupni ZŠ není až tak velký problém, děti jsou radostné, poměrně motivované, mají zájem se vzdělávat a učit se. Problém nastává s žáky druhého stupně, tam je také velké procento absencí, neomluvených absencí, výchovných problémů, které pramení především z nezájmu o školu celkově (Ř, 39-43). Mládež hodnotí rovněž další participant jako méně, téměř nemotivovanou k vlastnímu rozvoji, ani ke vzdělání i dalším aktivitám nebo činnostem. No, oni mají za sebou školu, když už mají 14,15 let pryč. Nechodí do práce, nemají motivaci k ničemu. Když jsem říkala, začneme drobnými věcmi, že třeba si někdo všimne toto, toto... nezájem (P, 293-295). (Mládež)...už nechodí do školy a už tam není ten návyk. Oni... následují tam jiné návyky, ty běžné, těch dospělých v sociálně vyloučené lokalitě a oni už nechtějí, nemají motivaci někde vystupovat. Oni by třeba rádi chtěli, oni naslibují. Oni mají takový ten impulz prvotní. Ale nakonec k tomu nedojde, ty výmluvy jsou různé (P, 305-310).

6. ZÁVĚRY VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu bylo **popsat specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romský žák preferuje.**

V rámci etnografického výzkumu, předpokládajícího delší pobyt v terénu, jsme usilovali o zachycení skutečností pomocí kombinace dvou úhlů pohledu EMIC a ETIC. V perspektivě EMIC jsme se koncentrovali na to, jak vidí specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám příslušníci dané kultury – romští žáci základních i středních škol, studenti a absolventi vysokých škol, a také jejich rodiče. Odhalili jsme specifické kulturní modely (především ty vztažené k edukaci a škole), které se odrážejí v hodnotovém systému žáků, i prvky, které se kladně, či negativně podílí na vnímání hodnoty vzdělání jako jedné z priorit směřujících jednání, myšlení a rozhodování žáků.

V perspektivě ETIC jsme se zaměřili na to, jak popisují specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám odborníci z řad sociálních pracovníků, učitelů a dalších pracovníků, kteří se v rámci svých profesí každodenně setkávají s romskými žáky, mládeží, či s celými rodinami. Zajímalo nás, jaké jsou podle nich prioritní hodnoty romské kultury i jaký význam romský žák přisuzuje hodnotě vzdělání.

6.1 Výsledky výzkumu ve vztahu k hodnotám

Jaká jsou specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romský žák preferuje?

K této hlavní výzkumné otázce se pojily tři dílčí otázky týkající se hodnot romské kultury, hodnotových systémů žáků a hodnoty vzdělání.

1. Jaké jsou hodnoty romské kultury?

Participantů výzkumu upozorňovali na fakt, že romská tradiční kultura se proměňuje. A to hned ve dvojnásobném smyslu. Jednak **procesem asimilace se kultura Romů přibližuje kultuře většinové společnosti, a to i konceptem hodnot.** Přibývá romských rodin, jejichž kulturní modely a z nich vyplývající jednání, smýšlení a životní strategie jsou přinejmenším podobné (ne-li shodné) těm majoritním. Romské rodiny přejímají velmi často sociokulturní modely typické pro majoritní společnost a romská kultura se více a více asimiluje. Postupem času dochází k přibližování současné romské kultury ke kultuře většinové a k adaptaci romských rodin společenským podmínkám, ve kterých dnes žijí.

Za druhé, **romská kultura jako svébytný systém se proměňuje v čase.** Dodržování romských tradic, zvyků a obyčejů se podle participantů výzkumného šetření vytrácí, romství už není v mladé generaci tolik zakořeněno a oslabuje. Nicméně, stále silné jsou žité vzorce chování v rámci soudržnosti (širších) rodin,

jež se projevuje vzájemnou pomocí a solidaritou, typickou pro kolektivistické strategie přežití. To se odráží i v pojetí systému hodnot.

V romské kultuře nadále dominují tradiční **hodnoty rodiny, dětí a blízkých vztahů i se vzdálenými příbuznými v rodě**. Charakteristickými rysy jsou **vysoká stabilita a soudržnost rodin, partnerská věrnost, vzájemná pomoc, respekt a úcta**. Na druhou stranu mnohem více romských rodin, než tomu bylo v minulosti, si uvědomuje **význam vzdělání** pro sebe a své potomky. Především v souvislosti s uplatněním se ve společnosti, s potřebou kvalifikačních předpokladů pro získání uspokojivého zaměstnání, které pak bude zdrojem příjmu, které rodiny potřebují ke kvalitnímu životu a zaopatření sebe sama. Avšak ne všechny rodiny takto smýšlí.

Hodnota vzdělání podle participantů výzkumu nepatří k dominantním tradičním romským hodnotám (i když Romové vždy měli v úctě vzdělané osoby). Alespoň ne ve významu spojeném se školským vzdělávacím systémem. Spíše ve významu rozvoje těch stránek jedince, které jsou úzce vázány na převzetí jeho rolí ve společnosti (v rodině) v budoucnosti. Máme tím na mysli například učení se být dobrou matkou, manželkou, učení se nápodobou od starších, od kterých je přejímáno to, co je k životu v romské rodině / komunitě a k převzetí rolí potřeba. Na druhou stranu je z výzkumného šetření patrné, že **vnímání vzdělání jako hodnoty prospěšné pro budoucí se uplatnění ve společnosti se proměňuje a nabývá na významu**. Mění se význam hodnot spjatých se školou u rodičů i dětí. Někteří rodiče si uvědomují roli těchto hodnot v životech svých dětí na základě svého vlastního neúspěchu na poli vzdělávání.

2. Jaký je hodnotový systém romských žáků?

3. Jaký význam romský žák přisuzuje hodnotě vzdělání?

Za zajímavé zjištění považujeme to, že **hodnotové systémy mladé romské generace** (romských žáků, studentů a absolventů škol) **se příliš neliší od hodnot, které preferují jejich rodiče**. Rodiče (analogicky jako žáci) vidí jako jasné priority v životě **rodinu a děti, zdraví**, následně hodnoty spjaté se zaopatřením rodiny (**bydlení, práce**) a hodnotu spojenou se **vztahy** – láskou. V obou hodnotových systémech (žáků i jejich rodičů) má také **hodnota vzdělání** a sebezvoje jasné místo. Přirozeně, že **skupina žáků si její důležitost uvědomuje poněkud více a zařazuje je k prvním třem životním prioritám** – rodina a děti, zdraví, vzdělání a osobní rozvoj.

Mezi participanty výzkumu, především z řad učitelů a sociálních pracovníků, panují **ambivalentní názory** na fakt, zda romští žáci i jejich rodiče hodnotu vzdělání integrují na přední místa ve svých hodnotových systémech. Pokud přiznávají, že ano, jasně rozlišují, že v pojetí hodnoty vzdělání se liší rodina od rodiny. Shodují se však v tom, že prvek, který zcela jasně působí na dominanci hodnot spjatých s potřebami zajištění života rodiny, a naopak velmi oslabuje postavení hodnoty vzdělání je **sociálně znevýhodňující prostředí a život**

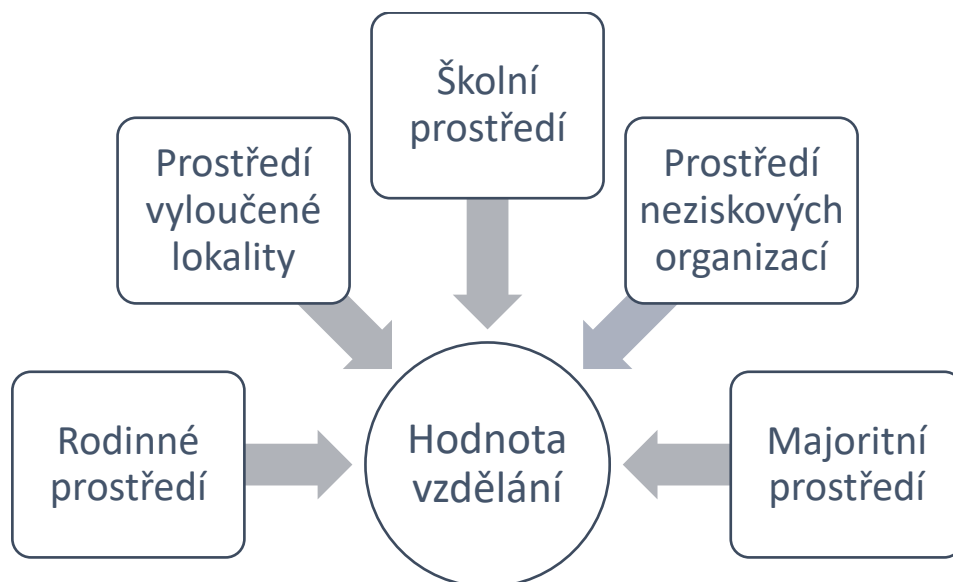
v sociálním (i ekonomickém) vyloučení. Tzv. **kultura chudoby** a její projevy se pevně otiskují do života mladé generace, která se ocitá v jejich poutech a nevidí cestu z nich. Modely chování posilované vzory rodičů a dalších členů rodiny se pak reprodukuje v životech následující generace žijící v sociálním vyloučení. V této situaci rodin, kdy jejich základní potřeby nejsou uspokojeny, jsou dominantními hodnotami přirozeně ty, které směřují k přežití – hodnota života, či přesněji řečeno, hodnoty přežití – bydlení, práce, život bez dluhů. Za to nejdůležitější je pak pokládáno vyřešení mnohdy existenčních problémů v každodenním životě.

Participantů výzkumu se spontánně vyjadřovali o různých prvcích, které se odrážejí v procesu formování hodnotového systému žáků a konkrétně ve vnímání hodnoty vzdělání. Z výpovědí jsme zaznamenali různá prostředí, ve kterých se prvky objevovaly, tak jejich analýzu interpretujeme vzhledem k těmto prostředím.

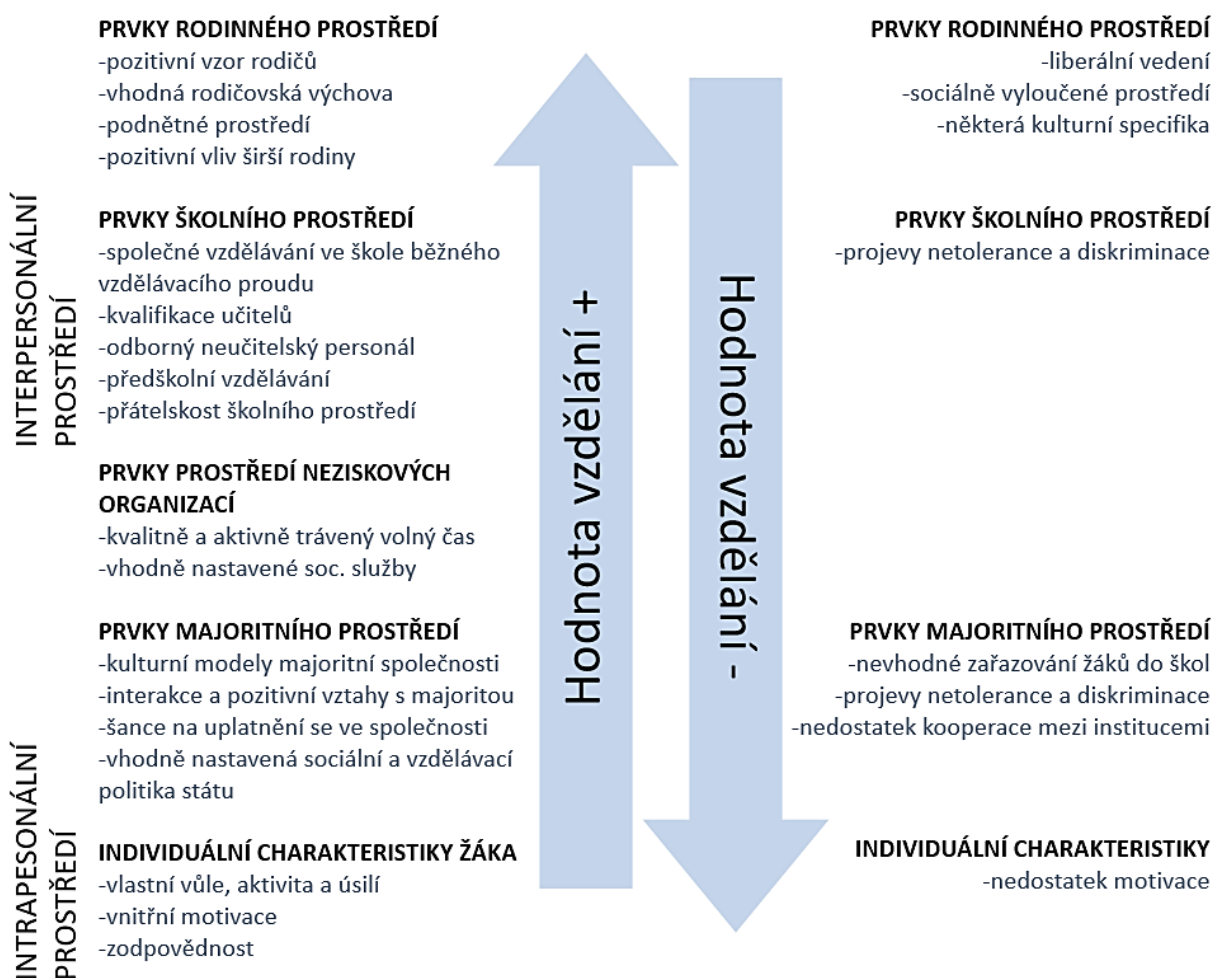
6.2 Výsledky výzkumu ve vztahu k prostředím

V prostředí, ve kterém romští žáci vyrůstají a které je každodenně obklopuje, se nachází různorodé prvky, které intencionálně i non-intencionálně působí na rozvoj jednotlivých stránek osobnosti žáka. Z výpovědí participantů výzkumu jsme identifikovali pět typů prostředí, ve kterých se objevovaly prvky hrající významnou roli ve vnímání vzdělání jako hodnoty.

Obrázek 5 Typy prostředí ve vztahu k hodnotě vzdělání



Obrázek 6 Prvky ve vztahu k hodnotě vzdělání



Níže podrobněji popisujeme prvky hrající významnou roli ve vnímání vzdělání jako hodnoty vzhledem k jednotlivým konkrétním prostředím.

Prvky v rodinném prostředí

Z modelu je patrné, že pokud v rodinném prostředí neabsentují podnětné a jasné výchovné strategie a motivující vliv rodičů, tak hodnota vzdělání je posouvána v očích dětí směrem k prioritám. Především bychom chtěli vyzdvihnout výchovné působení matky. Právě její role je v procesu interiorizace hodnoty vzdělání dominantní. Je to ona, která rozhoduje, zda a nakolik bude dítě navštěvovat předškolní zařízení, ona rozhoduje o výběru základní školy pro její potomky. Nutno si uvědomit fakt, že okamžik výběru školy následně determinuje další vzdělávací dráhu jednotlivce, i následně ovlivňuje míru spolupůsobení dalších prostředí, ve kterých se jedinec ocitá, a tak v konečném důsledku determinuje i jeho individuální vnímání hodnot důležitých pro uplatnění se ve společnosti.

V rodinném prostředí jsme jasně identifikovali úlohu rodičovského vzoru v transgeneračním přenosu hodnot. To, jak ke vzdělání přistupují rodiče, tak k této hodnotě přistupují i jejich potomci. Přirozeně, že postavení této hodnoty směřuje také jednání rodičů, a tak se jasně promítá do výchovy dětí a jejich vedení k plnění si školních povinností, k učení, k tomu, aby jejich prospěch byl uspokojivý a jejich šance na společenské uplatnění vyšší. Tito rodiče se pak snaží vytvářet podnětné a příznivé prostředí pro rozvoj potřeb a zájmů svých potomků. V rodinném prostředí jsme také našli jako pozitivní prvek vzhledem k vnímání hodnoty vzdělání roli podpory příslušníků mimo nukleární rodinu.

Za jednoznačně negativní prvek je spatřováno znevýhodňující prostředí, především pak život v sociálním vyloučení. Tyto skutečnosti pozici hodnoty vzdělání oslabují a posouvají ji na nižší pozice v žebříčku hodnot rodičů i jejich žáků. K prioritám rodin v obtížných životních situacích patří vyřešení vlastních existenčních problémů, do něhož vkládají rodiče své úsilí a čas. Přirozeně se pak nedostává potřebných časových investic a úsilí na dohlížení, kontrolu a pomoc se školními povinnostmi dítěti. V rodinách se objevuje díky těmto skutečnostem pouze malá snaha o motivaci dětí k učení i k pokračování ve vzdělanostních drahách.

Prostředí sociálně vyloučených lokalit je vnímáno účastníky výzkumu z řad odborníků, kteří pracují s rodinami jako demotivační a nepodnětné. Dokonce je vymezují jako prostředí sociálně patologické. Společně doporučují nesegregovat a nekoncentrovat rodiny především do velkých ghett za městy, naopak naději vkládají do integračních snah začlenění obyvatelstva do společnosti – v rámci bytové politiky měst a obcí. V souvislosti s tímto tématem si odborníci kladli otázku, zda je možné vůbec pro mladou generaci dostat se z pout sociálního a ekonomického vyloučení. Odborníci tvrdí, že právě život mimo podmínky sociálního vyloučení modeluje kladný postoj ke vzdělání a vyšší pravděpodobnost úspěšnosti ve škole.

Avšak nejen vnější motivace, ale i vnitřní motivace žáků k vlastnímu rozvoji je nedostačující. V sociálně vyloučeném prostředí absentují pozitivní vzory, které by mohly děti a mládež následovat, absentují vzorce chování předpokládající úspěšné zařazení se do společnosti, modely chování, které podporují zodpovědné, samostatné a soběstačné strategie přežití a nezávislost na vnějších zdrojích (např. v podobě sociálních dávek či neustálé pomoci a podpoře ze strany neziskového sektoru). Odborníci z řad participantů výzkumu se shodli, že cestu ze sociálního vyloučení podmiňuje také míra vlastního úsilí jednotlivců, odolnost vůči negativním vlivům okolí a schopnost překonávat nepříznivé překážky v podobě různorodých sociálních problémů směrem k zajištění optimálního sociálního fungování v societě.

Prvky ve školním prostředí

Potenciál posilující vnímání hodnoty vzdělání jako priority u romských žáků mají prvky nalezené ve školním prostředí. V tomto směru lze konstatovat, že odborníci z řad participantů výzkumu jednoznačně kladou důraz na rovný přístup ve vzdělávání, společné vzdělávání dětí z romských rodin s dětmi majoritními, zdůrazňují roli procesu integrace a inkluze pro jejich budoucí život. Jednoznačně byla odsouzena existence škol se znaky tzv. segregovaného školství a nevhodný způsob zařazování romských dětí do prvních tříd, které integrační a inkluzivní snahy nepodporují.

Významnými činiteli ve školním prostředí v souvislosti s vnímáním vzdělání jako hodnoty byli shodně uváděni: pedagogičtí pracovníci – učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé, pracovníci ve volnočasových aktivitách i další pracovníci ve školním prostředí působící. Jsou to ti, kteří mohou učinit školní prostředí více přátelské k žákům i jejich k rodinám a motivující v rozvoji romských dětí.

Celkově vzhledem k edukaci romských žáků bylo upozorňováno na význam vztahu učitel – žák, potažmo učitel – žák – rodina, i na potřebu odborného neučitelského personálu ve školách. V tomto směru je odkazováno na kvality učitelského sboru i na potřebu neučitelského personálu školy. Na potřebu sociálních pedagogů a sociálních pracovníků, kteří by byli v přímém styku nejen s žáky, ale také s jejich rodiči, a mohli by aktivizačně působit přímo v přirozeném prostředí vychovávaných jedinců. Výrok ředitele: „*Dejte mi 3 sociální pracovníky do školy a já tu situaci změním!*“, je opravdovou výzvou. V rámci školy byla zdůrazňována potřeba sociálních pracovníků, pedagogů nebo mediátorů v konkrétní vzdělávací instituci, které by měl jako ředitel k dispozici, úkoloval je a oni by podléhali přímo jeho vedení. Kontrolovali by docházku a absence, dohlíželi by na přípravu na vyučování a byli by k dispozici při jednáních mezi stranami rodičů žáků a školy.

Níže uvádíme výčet jednotlivých konkrétních návrhů, na které odborníci poukazovali v práci s žáky:

1. Potřeba vyškoleného personálu (nejen učitelů, ale také dalších pracovníků s rodinami žáků)
2. Přísnější pravidla kontroly docházky žáků
3. Povinná školní docházka do 17 let
4. Motivačně nastavené metody práce s dětmi a mládeží
5. Potřeba silných vzorů
6. Podpora zájmového vzdělávání
7. Nemít domácí úkoly

V procesu formování hodnotového systému a hodnoty vzdělání má také dle participantů výzkumu značný význam předškolní vzdělávání romských dětí, a to v délce minimálně 2 let.

Prvky v prostředí neziskových organizací

Velmi významné směrem k uvědomění si hodnoty vzdělání a vlastního rozvoje jsou dle participantů výzkumu neziskové organizace působící na poli volného času dětí a mládeže, nebo organizace doplňující nástroje státu v oblasti podpory a pomoci v sociálním fungování občanů. V našem konkrétním případě je třeba upozornit na přínos organizací podílejících se svou výchovně-vzdělávací funkcí na kvalitně a aktivně stráveném volném čase romských dětí a mládeže, nebo na organizace zajišťující přímou sociální pomoc rodinám s dětmi, jako je například pomoc v oblasti doučování, v přípravě na vyučování, pomoc v plnění si školních povinností, pomoc ve vyjednávání se školou, podpora při umisťování dětí do běžných škol apod. Cílem by však nemělo být přebírání zodpovědnosti za rodiče samotné, ale pomoci jim aktivizovat své vlastní síly, možnosti a potenciál.

V konečném důsledku tak prostředí neziskových organizací vhodně stimuluje pojetí hodnot vztažných ke vzdělání a ke škole v očích rodičů dětí a mládeže. Pracovníci z neziskového sektoru se vyjadřovali velice pozitivně o roli volnočasových aktivit v motivaci k vlastnímu rozvoji. Nicméně jedním dechem upozorňovali na nedostatek vyžití dětí a mládeže ze sociálně vyloučených rodin a na nevhodný, či pasivní způsob trávení volného času.

Prvky v majoritním prostředí

Rovněž majoritní prostředí je spatřováno jako motivující a podnětné především v oblasti pozitivních vlivů vrstevníků z řad většinové společnosti. V přirozených přátelských a kamarádských vazbách mezi dětmi a mládeží z minority a majority dochází ke vzájemnému obohacování a prolínání kulturních vzorců, modelů chování i hodnot samotných.

Nicméně, rizikem stále zůstává nálepkování žáků učiteli i spolužáky, kvůli viditelným sociálním rozdílům a nízké životní úrovni projevujícím se především v materiálním zaopatření dětí. Vytvoření prostoru (na národní, regionální i lokální úrovni), kde se tyto skupiny (romská minorita a majorita) mohou přirozeně potkávat je nezbytné. Nevyhnutelné je tak posílení integračních strategií a vytvoření rámce pro opatření, která povedou ke zvrácení negativních trendů ve vývoji situace značné části Romů v ČR nejen v oblasti vzdělávání, ale také v oblastech dalších, jako je například zaměstnanost, bydlení, oblasti zdravotní a sociální. Takto nastavené životní prostředí by mělo cílit k postupnému odstranění neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi situací značné části Romů a většinové části populace, zajistit účinnou ochranu Romů před diskriminací, zaručit bezpečné soužití a podnítit rozvoj romské kultury, jazyka a participaci Romů na společenském životě.

Účastníci výzkumu hodnotili kooperaci institucí zainteresovaných v řešení integrace sociálně vyloučených rodin do společnosti na národní, krajské, regionální i municipální úrovni jako nedostatečnou. Zazněly podněty

k profesionalizaci činností a k efektivitě spolupráce mezi stranami státu, ministerstev, úřadů měst a krajů, neziskových organizací i školních zařízení. Především sociální pracovníci jednoznačně kvitovali společné vzdělávání všech dětí a možnosti podpory žáků ze sociálně znevýhodňujícího, či přímo vyloučeného prostředí.

Individuální charakteristiky žáka

Neopominutelnou roli hrají ve výčtu prvků vnějších prostředí **charakteristiky jednotlivce** (vlastní vůle, aktivita a úsilí, vnitřní motivace, zodpovědnost, cílevědomost apod.). Vnitřní nastavení jedince, jeho resilience vůči negativním vlivům prostředí, schopnost vyrovnat se s nároky, které na něj okolí klade, schopnost adaptace prostředí jsou důležité ukazatele interiorizace hodnot spojených se školou a vzděláním. Avšak ve shodě s výzkumným zjištěním, že motivace a aktivní přístup k seberozvojovým aktivitám ovlivňuje také věk vychovávaného, je třeba nastavit příznivé podmínky výchovy jedince v co možná nejnižším věku, tak, aby si co nejdříve osvojoval vhodné návyky, způsoby chování, interiorizoval hodnoty, které jej pak budou směřovat k dosažení kýžených cílů na základě svého vlastního úsilí. Tak se opět dostáváme k významu podnětného rodinného prostředí a jeho vlivu na rozvoj osobnosti.

6.3 Shrnutí výzkumu kulturních modelů ve vztahu k edukaci

Níže shrnujeme výzkumná zjištění v oblasti kulturních specifík romské kultury vzhledem k edukaci romského žáka.

Aspekt diverzity aneb „nejsme všichni stejní“.

Romská kultura není statický pojem, naopak velmi dynamicky se mění, transformuje se, adaptuje na podmínky, ve kterých její nositelé právě žijí. Z tohoto úhlu pohledu jsou kulturní modely (coby kognitivní mapy, podmiňující chování a určující specifické chápání světa) napříč romským etnikem rozdílné. V romských rodinách, u kterých jsme v rámci výzkumu pobývali, jsme identifikovali difference v hodnotových systémech, v normách a pravidlech, ve stylu komunikace, ve stylech výchovy v rodině a v různé míře podpory dítěte. Mohli jsme pozorovat i nuance v životní úrovni rodin, ve vzdělanostní úrovni rodičů žáků, v kulturním kapitálu, jež rodina vlastní, v míře přítomnosti pozitivních vzorů, v rozsahu i intenzitě interakcí se členy majoritní společnosti. Přirozeně tak i zájem o výchovně vzdělávací proces dětí i postavení hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích rodin se různila.

Byli jsme svědky toho, že některé romské rodiny intenzivněji přejímají sociokulturní modely typické pro majoritní společnost, jiné rodiny méně. S ohledem na tyto skutečnosti je kulturní diverzita romského etnika v současnosti ještě více markantnější a jednoznačné vymezení specifík zvnitřněných kulturních

modelů jednotlivých romských rodin komplikovanější. **Nelze tedy v žádném případě všeobecně tvrdit, že prostředí romských rodin je jednoznačně nepodnětné, rizikové pro vývoj osobnosti žáka, či jeho vývoj nevhodně stimuluje. Konkrétní podmínky žáků se mohou v rámci rodin značně měnit. Zde platí všeobecný princip zohledňování individuality (i individuálních podmínek výchovy konkrétního žáka), který zamezí nevhodné stigmatizaci takového žáka a projevů tohoto jevu v rámci edukace.**

V této souvislosti vidíme jako důležité v rámci diagnostického zjišťování podmínek žáka určit, zda je prostředí, ve kterém vyrůstá, opravdu znevýhodňující, případně ve kterých aspektech je nedostačivé (např. nedostatek stimulů, nedostatečná jazyková vybavenost, nízká motivace ke vzdělávání, deficity v oblasti přípravy na výchovně-vzdělávací proces apod.) a tyto se snažit v rámci pedagogické (či sociálně/speciálně-pedagogické a sociální práce (nejen) v rámci školy) zmírnit či eliminovat.

Také hodnoty, které romští žáci (i jejich rodiče) preferují, i důvody této preference, se na individuální úrovni různí. V rámci našeho výzkumu jsme se setkali s žáky a jejich rodiči, které o edukační proces nejevili příliš zájem. Dále s těmi, jež zájem sice deklarovali, ale absence úsilí směrem k úspěšnosti ve škole tento přístup popírala. Avšak také jsme se setkali s žáky, studenty a rodiči, kteří vzdělání označovali jako jednu z priorit života svého, nebo života jejich dětí a následně svým jednáním toto prohlášení stvrzovali. Zde bychom mohli hovořit o přebírání hodnot typických pro majoritní společnost mladou romskou generací z řad středoškoláků a vysokoškoláků, přičemž tradiční hodnoty v jejich očích bývají zachovány. Ovšem můžeme i polemizovat nad tím, zda se v tomto případě jedná o dynamické prolínání kultur, anebo spíše přirozený vývoj (či transformaci) modelů romské kultury adaptujících se aktuálním podmínkám života společnosti.

Romská kultura aneb „kultura chudoby“?

Na druhou stranu Romové jsou skupinou, která je silně ohrožena fenoménem sociálního vyloučení, projevujícího se v dimenzích ekonomického, kulturního a sociálního, symbolického, politického i prostorového vyloučení. V této souvislosti je upozorňováno na koncept chudoby, jakožto termínu označujícího specifickou kulturu skupiny osob, které zažívají silný pocit marginality, bezmocnosti, závislosti, podřadnosti a přesvědčení, že instituce neslouží jejich zájmům a potřebám. Společnými znaky kultury chudoby je vysoká míra pasivity jejich členů, žití v přítomnosti, omezení kognitivních funkcí, nerozvinutý jazyk, jednodušší myšlení, podceňování významu vzdělávání, velmi slabé rodinné vazby, opoziční vztah k majoritě, avšak s očekáváním, že se většinová společnost o ně postará (srov. Skarupská, 2016). Můžeme tak polemizovat, zda kulturní modely romských rodin, žijících v exkluzi nejsou spíše než projevy specifík romské kultury, projevy právě kultury chudoby, které se neváží na koncept etnického vědomí.

Hodnota vzdělání na výsluní, nebo ve stínu sociálních problémů?

Ať už tak či onak, život rodin v sociálním vyloučení se trvale otiskuje do života mladé romské generace, která se ocitá v jejich poutech a nevidí cestu ven. Modely chování posilované vzory rodičů a dalších členů rodiny se pak reprodukuje v životech následující generace žijící v sociálním vyloučení. V této situaci rodin, kdy jejich základní potřeby nejsou uspokojeny, jsou dominantními hodnotami přirozeně ty, které směřují k přežití – bydlení, práce, život bez dluhů. Za to nejdůležitější je pak pokládáno vyřešení mnohdy existenčních problémů v každodenním životě.

Vnímání hodnoty vzdělání v očích romských žáků i rodičů jsme identifikovali jako velmi ambivalentní. V rodinách alespoň částečně integrovaných do majoritní společnosti jsme registrovali postavení hodnoty vzdělání výše, směrem k prioritám. Děti byly umísťovány do škol v běžném vzdělávacím proudu, v rámci spádové oblasti – tedy společně s dětmi z majority. Romští žáci, kterých je většinou ve třídách jen několik, mají přirozené vztahy se spolužáky z většinové společnosti, či interakce v rámci sousedských vztahů. Vzdělanostní aspirace romských žáků jsou také přirozeně ovlivněny aspiracemi jejich spolužáků. Není úplnou vzácností, že romský žák pokračuje ve vzdělanostní dráze na střední, nebo i vysoké škole. Rodiče i jejich potomci mají většinou jasnou představu, čeho chtějí v životě dosáhnout, a jejich plány se příliš neliší od plánů rodičů a dětí ve většinové společnosti.

I v našem výzkumném šetření jsme se setkali s romskými žáky a absolventy středních škol, s romskými studenty a absolventy univerzit a byli jsme svědky jejich naplněných snů, co se týče vzdělanostní, či profesní kariéry. Tento fakt přirozeně tvrzení, že Romové obecně hodnotu vzdělání neřadí ke svým prioritám, velmi oslabuje.

Jasně dané role muže a ženy aneb „je opravdu normou, že matka nepracuje“?

Na základně zjištění z uskutečněného etnografického výzkumu sledujeme romskou kulturu přibližující se maskulinním modelům chování oproti femininním. To znamená, že sociální role obou pohlaví jsou rodově jasně dané. Již v raném věku lze v rodinách pozorovat výchovu k žádoucím genderovým rolím. Maskulinní společnost lpí především na tradičně diferencovaných rolích muže-otce a ženy-matky. Takto odlišné, předem dané role odsuzují především u dívek hodnotu vzdělání směrem k nižším pozicím v hodnotové hierarchii systému hodnot dané kultury v distributivním smyslu (na úrovni konkrétních kulturních systémů), ale přirozeně také v osobnostním smyslu na úrovni jednotlivce. Především pro mladé romské dívky je proto vnímání hodnoty vzdělání determinováno kulturními modely typickými pro tradiční rodinu a tradiční rozdělení rolí, kdy žena je matkou, pečovatelkou, tou, která udržuje vztahy v rodině, stará se prakticky o vnitřní chod rodiny. Výsledkem interiorizace

takového kulturního modelu v hodnotovém systému jedince má pak dopad na předčasné ukončování vzdělanostních drah, pasivní přístup ke vzdělávání se v rámci školní edukace.

Avšak i zde vidíme určitou diverzitu. Byli jsme svědky toho, že romské ženy – matky byly zaměstnané, usilovali o zvýšení kvalifikace. Je však pravdou, že s těmito fenomény jsme se setkali spíše v rodinách, které žili mimo vyloučené lokality.

Hodnota mateřství a hodnota dítěte aneb „Nane čhave – nane bacht“⁶.

Znakem majoritní (české) společnosti je klesající tendence natality, výskyt rodin s průměrně jedním, či maximálně dvěma dětmi. Naproti tomu v tradiční romské kultuře a společnosti jsou považovány děti, především jejich množství, za jednu z nejvyšších hodnot. Čím větší počet dětí v rodině, tím více společenského uznání, respektu. Dá se tvrdit, že podle počtu dětí v rodině se měří „úspěšnost“ rodiny, potažmo celého společenství. Koncentrace na množství dětí a vnímání tohoto jevu jako „Božího požehnání, milosti a přízně“ vyjadřuje tradiční romské přísloví „*Nane čhave – nane bacht*“, v překladu „*Nejsou děti – není štěstí*“.

Toto kulturní specifikum opět neposiluje vnímání vzdělání jako priority. Je pak příčinou předčasného (z pohledu majoritní kultury), většinou několikanásobného mateřství a otcovství mladých romských dívek a chlapců, předčasného partnerství a společného zakládání rodin. Preference hodnot spojených se vztahy (partner, manžel) a následně s dětmi pak v očích mladé romské generace zastiňují hodnoty spjaté se vzděláním a školou a opět se mohou podílet na předčasném ukončování vzdělanostních drah.

Kolektivismus vs. individualismus aneb „já na té škole sama nezůstanu“!

Romská kultura, jak o tom hovořili osoby participující na výzkumu, je orientována především na skupinové soužití. Kolektivismus je patrný v mnoha kulturních modelech dospělých i dětí. Romští žáci jsou více altruističtí, což vyplývá z hodnot, o nichž hovořili v interview (vzájemná pomoc v rámci komunity, rodina a komunitní příslušnost). V jejich kultuře jsou tyto hodnoty přirozené. Na druhou stranu toto specifikum příliš nepřeje individuálnímu vyniknutí jedince v rámci skupiny. Přízpůsobení se převažujícím a dominantním názorům, požadavkům, normám a hodnotám skupiny a potlačení projevů vlastních je přirozeným aspektem fungování mnoha romských dětí v širší rodině i vrstevnické skupině. Silná konformita je v tomto ohledu negativním prvkem promítajícím se v edukaci žáků.

Především v situacích, kdy dívky (v některých případech i chlapci) byly účastny vzdělávání na střední škole mimo bydliště rodiny a bydleli během týdne na internátech, jsme byli svědky odchodů z těchto škol. Cítily se osamoceny,

⁶ Nejsou děti – není štěstí (překlad z romštiny).

vytrženy z rodiny. V důsledku situace, kdy by dívka zůstala na škole / internátu sama (jako jediná Romka), raději volí odchod, navzdory tomu, že její prospěch je uspokojivý. Zřídka jsme se s tímto tvrzením setkali v případě chlapců. Taktéž jev umístování dětí do škol, ve kterých je větší procento romských žáků, z důvodu přesvědčení rodičů, že zde se bude jejich potomek cítit lépe, protože je „mezi svými“ je zcela v praxi běžný, nicméně v konečném důsledku znevýhodňující pro dítě již na startující čáře, jak o tom hovořili účastníci výzkumu.

Na druhou stranu, využití tohoto specifika kultury je nasnadě v rámci forem a metod, například prostřednictvím skupinového a kooperativního učení. Romští žáci jsou v oblasti spolupráce obzvláště citliví, ve vývoji vzájemných sociálních vztahů přirození, pomoc a kooperace nejen v oblasti rodiny (např. péče o mladšího člena rodiny) je pro ně samozřejmou.

Liberální přístup k dítěti anebo „svoboda nade vše“.

Účastníci výzkumu hovořili často o liberálním, protektivním a nedirektivním přístupu rodičů k dětem. To se přirozeně reflektuje hned v několika skutečnostech ve vztahu k edukaci. Jednak v tom, že chybí vnější motivace ze strany rodičů podporovaná odměnami (i určitými tresty) jako nástrojů k docílení kýženého společenského chování – v tomto případě aktivně vyvíjené úsilí žáka v rámci výchovně-vzdělávacího procesu i v rámci procesu učení. Tyto nedostatky spatřujeme v nekvalitní domácí přípravě na výuku. Avšak upozorňujeme, že opět se situace napříč romskými rodinami různí. Byli jsme svědky situací, kdy rodiče (matky) nepustí své děti za vrstevníky, dokud nemají hotové úkoly a připravenou „aktovku“ na další den. Na druhou stranu jsme zaznamenali tvrzení, že pokud se děti sami nechtějí učit, tak je nutit nemá smysl. Tato svoboda byla reflektována také v souvislosti s častými absencemi dětí ve škole, v situacích, kdy při jakékoli drobné překážce, špatné náladě, strachu, nechuti, či nevolnosti dítěte je rodiče z vyučování omlouvají.

„Nesegregovat, nesegregovat a zase nesegregovat“!

Na závěr si dovolíme zmínit jeden významný fenomén nesouvisející primárně s kulturními specifiky (spíše fenomén z těchto specifik vyplývající), který byl natolik účastníky akcentován, že si jej nedovolíme neinterpretovat v závěrečném shrnutí. Tímto fenoménem je segregace⁷ ve smyslu oddělování, či vylučování jako opozitum integrace.

- překážky v účasti na společném vzdělávání (a to nejmírněji řečeno)

Z interview s žáky, rodiči i s odborníky z praxe jsme jasně identifikovali hlavní nedostatky v podpoře žáků, kteří jsou poznamenáni sociální exkluzí. V první řadě jsme zaznamenali nevhodné metodiky zařazování žáků do škol i praktiky znemožňující společné vzdělávání s ostatními dětmi z majoritní společnosti,

⁷ Tento pojem užíváme proto, že jej ve svých výpovědích užívali účastníci výzkumu.

umístování dětí z romských lokalit výlučně do tzv. romských škol. Toto téma je velmi citlivé a zkušenosti participantů našeho výzkumu (rodičů a sociálních pracovníků) jsou jasně vypovídající o přinejmenším slabé funkčnosti školského systému vzhledem k této problematice. V tomto směru můžeme jen odkázat na příklady dobré praxe škol, které nevidí ve společném vzdělávání romských dětí a dětí z majority problém ani ideově, ani prakticky. Samozřejmě, že jsme si vědomi celé šíře této otázky (nevůle rodičů majoritních dětí umístit své potomky do školy s větším počtem romských dětí, či zachování si postavení školy s nabídkou kvalitního vzdělávání v rámci existence škol v současném „tržním“ prostředí apod.).

- vyloučení v dalších oblastech společenského života

Dopady těchto procesů jsou pro romské žáky tristní, devastující. Prostředí sociálně vyloučených lokalit znemožňuje ve všech aspektech zdárný vývoj jedince a edukace ve školní instituci není s to deficity bezezbytku narovnat.

Na základě výpovědí participantů, jsou následně jmenována doporučení, na které by se mělo při řešení otázek spojených s edukací žáků z rodin postižených sociální exkluzí brát zřetel:

1. Podpora celé rodiny v plnění svých funkcí vzhledem ke všem členům. Především k dětem.
2. Potřeba kompenzovat nedostačující podporu dítěte ve vzdělávání ze strany rodiny.
3. Potřeba pomoci v oblasti domácí přípravy dětí.
4. Potřeba eliminovat rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte, ať už jde o různé druhy závislosti, násilí nebo zneužívání.
5. Potřeba motivace žáků k vlastnímu rozvoji a vzdělávání a navýšení uvědomění si vzdělání jako hodnoty.
6. Potřeba aktivního a smysluplného vyplnění volného času romských dětí a mládeže.
7. Potřeba pomoci rodinám v komunikaci se školou (a naopak).
8. Potřeba multidisciplinárního týmu pracovníků ve školách (vyškolení učitelé, sociální pracovníci, sociální pedagogové, psychologové, mediátoři mezi školou a rodinou atd.).
9. Potřeba funkčních změn na úrovni státu v oblastech bydlení, zaměstnání.

6.4 Diskuse výsledků

Otázka problematiky vzdělávání romských žáků v podmínkách českého vzdělávacího systému je velice aktuálním pedagogickým tématem již dlouhá léta. Tento fenomén odborná veřejnost řeší již mnoho let, dosud však nejsou zodpovězeny všechny otázky. Kaleja (2011), mimo jiné, upozorňuje na absenci komplexních strategií, jak romské žáky vést, motivovat, jakým způsobem s nimi

a jejich rodiči komunikovat, i na absenci znalostí, které se týkají etnika jako takového. Přitom znalost etnika výrazně ovlivňuje volbu výchovně vzdělávacích postupů (vyučovacích metod, organizačních forem aj.), přístup k vzájemné interakci učitele s romským žákem, komunikaci s romskými rodiči apod. (Kaleja, 2011).

Výsledky našeho výzkumu se v podstatě doplňují se zjištěními předchozích výzkumných šetření na českém poli. Na stavu dosaženého vzdělání romských žáků se dlouhodobě promítá faktor vzdělanostní reprodukce (Katrňák, 2004; Vojtíšková, 2011). Dle četných výzkumů (Katrňák, 2003; Navrátil, 2003; GAC, 2007, 2009; Homoláč, 2009; Němec, 2010; Gulová, 2010; Šotolová, 2011; Fónadová, 2014; Čada, 2015), které se zaměřily na popis sociálního znevýhodnění Romů nebo na edukaci romských žáků, se významně podílejí i další faktory, kterým jsme se velmi pečlivě věnovali v jedné celé kapitole teoretické části práce. Náš výzkum existenci některých z nich dosvědčil. Především sociokulturních specifik, které se mohou stát vlivnou determinantou působící právě na úspěšnost edukačního procesu žáků.

Jedním z těchto specifik, obecně jmenovaných jako znevýhodňující faktor vzhledem k výchově a vzdělávání je nízká pozice hodnoty vzdělání. Nicméně, naše zjištění nejsou v tomto směru jednotná. Mnohé výzkumy potvrzují fakt, že význam vzdělání je v romské kultuře tradičně nízký (Lukáč 2015). Rosinský (2006) například dokazuje, že v případě romských žáků na Slovensku, je jejich motivovanost k učení čtyřikrát menší než u ostatních žáků.

Nicméně, my jsme zjistili, že hodnotové systémy Romů vzájemně se příliš neliší co do priorit. Také ve srovnání s hodnotami majoritní populace je hodnotový systém Romů velmi podobný hodnotovému systému české mládeže (srov. Sak 2000, 2004). Uznáváme však, že existují nuance napříč rodinami. Nemůžeme jednoznačně tvrdit, že Romové jsou charakterističtí tím, že vzdělávání nepovažují za hodnotu – na tomto výroku se shodli jen někteří účastníci výzkumu z řady učitelů, ostatní poukazovali na souvislost významu vzdělání se sociálními podmínkami, ve kterých romské rodiny žijí a odkazovali na koncept kultury chudoby, na projevy dlouhodobého života v sociálním vyloučení apod. Nelze tedy paušálně tvrdit, že romské rodiny nevidí ve vzdělání svých dětí žádný význam. S tímto se ztotožňuje Pape (2007, s. 13), když upozorňuje na fakt, že Romové si váží dosaženého vzdělání i vzdělaných osob obecně. Výrok „*vzdělání není pro Romy hodnotou*“ pak spojuje s prohlášením příslušníků z řad většinové společnosti, kteří problém nevnímají v širších souvislostech.

Naše výzkumná šetření potvrzují slova Němce (2009), který tvrdí, že vnímání hodnoty vzdělání se v mnohých rodinách postupem času mění. I Lukáč (2015) zabývající se touto otázkou na Slovensku připouští, že nízká úroveň dosaženého vzdělání je klíčovou překážkou rozvoje romské komunity, nicméně situaci je nutno vidět v širším pohledu a uvědomit si, že multikauzálně zde působí širší

sociální, ekonomické a kulturní determinanty. Problém vzdělanostní úrovně Romů v konečném důsledku poukazuje na koncept chudoby, na sociální exkluzi, které jej ještě umocňují. Pak můžeme konstatovat, že život v sociálním vyloučení vysokého procenta Romské populace je nejenom důsledkem nízké vzdělanostní úrovně, ale zároveň jeho příčinou. Že hlavní důvod nízké vzdělanostní úrovně romské minority je život na okraji společnosti, je tvrzení jednoznačně akcentované našimi participanty. Štrachová (2011) prostředí vyloučených lokalit spatřuje jako rizikové pro vývoj osobnosti žáků především v souvislosti s tím, že ve svém okolí žáci nevidí žádné pozitivní vzory, žádné úspěchy, většina rodin je odkázána na špatně nastavený sociální systém, rodiny jsou zvyklé na příjem sociálních dávek, na pomoc neziskových organizací, terénních pracovníků a koordinátorů. Toto prostředí zároveň nepřináší potenciál ke změně. Také naši participanti výzkumu se vyjadřovali podobně.

Nicméně, participanti výzkumu ze sociálně vyloučených lokalit se nevyjadřovali ve smyslu, že vzdělání nemá pro ně, či jejich děti význam. Naopak. Jak si tedy, spolu s Nekorjakem et al. (2011) vysvětlit, že význam, který deklarují, nakonec svým praktickým jednáním mnohdy popírají? *„Respondenti mohou uznávat vzdělání jako pozitivní hodnotu, ale přesto nemusí usilovat o její naplnění, jestliže struktura kapitálů a zároveň dispozice jejich habitů ve vztahu ke škole nejsou s tímto ideálem v souladu. A to včetně situace, kdy v daném sociálním poli existují objektivní podmínky pro naplnění takového ideálu. Právě z tohoto složitě provázaného vztahu zřejmě pramení údiv vyučujících, že i přes existující programy a snahu některých škol nejsou dosažené výsledky příliš povzbudivé. Černý Petr se proto v jejich očích ocitá v rukou rodin, jejichž reprodukční strategie neodpovídají představě „normálních“ vzdělávacích trajektorií, které český vzdělávací systém podporuje a preferuje“* (Nekorjak et al., 2011).

Avšak chybou je taktéž posuzovat vzdělanostní aspirace a volby vzdělanostních drah z pohledu majoritní skupiny (Reay & Ball, 1997). Rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách a ty, které mají nízký socioekonomický status, neinvestují do vzdělávání svých dětí úsilí, protože primárně to není oblast, ve které by byly úspěšné a takové aktivity se nezdají být v jejich očích smysluplné. *„Panuje zde spíše nedůvěra v instituci školy a ve význam vzdělání jako něčeho, co přinese vyšší sociální status“* (Nekorjak et al., 2011). S tímto souvisí i problematika výběru školy. Na bedrech rodičů leží těžký úkol. Vybrat pro svého potomka školu spádovou, kterou navštěvuje většina romských dětí z lokality, kde žijí, nebo školu, která je navštěvována menším procentem romských dětí? Preference rodičů jsou často silně ovlivněny jejich vlastními zkušenostmi se vzděláváním (David et al., 1994).

Naše šetření ukázalo shodně s dalšími výzkumy a tvrzeními odborníků, že Romové preferují hodnoty spojené s rodinou a vztahy obecně. Rodinu (širší rodinu) vidí jako základní instituci, která má plnit biologicko – reprodukční,

sociálně – ekonomickou, ochrannou a emocionální i sociálně – výchovnou funkci. Co se týče té poslední, naši participanti výzkumu nás utvrdili v tom, že výchova v rodině je více, či méně liberální. Tento aspekt výchovy je ve výzkumech týkajících se výchovy v romských rodinách spatřován jako dominantní velmi často. Hovoří o něm i Ďuričková (2000) i Szókeová (2012).

Právě v tomto přístupu je spatřováno riziko, že se děti nenaučí respektovat normy majoritní společnosti a jejich chování se může jevit jako poruchové. Výchova v rodině se svým obsahem koncentruje zejména na to, co je nezbytné pro budoucí život v rodině a v širší komunitě, jíž jsou jednotlivé romské rodiny součástí. Děti jsou brzo vedeni k samostatnosti, k péči o druhé, především o mladší sourozence, pokud v rodině jsou. Obzvláště dívky se podílejí na chodu celé domácnosti. Romské rodině jsou vlastní pevné sociální vazby a vzájemná solidarita všech jejích členů. Absentuje však pevná struktura, diferencovanost denního programu, vymezení osobního teritoria a osobních věcí i tlak na dodržování mnoha omezení, které jsou typické pro majoritní společnost. Na tom, že tradiční výchova v romské rodině neposkytuje dětem takový základ, který učitelé u žáků prvních ročníků předpokládají, a tak v samém počátku výchovně-vzdělávacího procesu žáka mohou vznikat nepochopení a nedorozumění, která se odráží na úspěšnosti dítěte ve škole, se shodují i organizace poskytující služby v oblasti pomoci rodinám (Člověk v tísni, Projekt varianty, 2002). Výchovu v romské rodině bychom mohli dle nich charakterizovat v následujících bodech:

- Výchova je kolektivistická, nevychovává individuální osobnost, ale člena kolektivu.
- Základem výchovy je důraz na volnost a svobodu dítěte.
- Při školní přípravě se od dítěte neočekává enormní úsilí ani přílišná snaživost.
- Rodina dítě chrání, zároveň ho však i omezuje.

I v rámci našeho výzkumu jsme našli v tomto ohledu společné body.

Jako aktuální fenomén z života rodin našich participantů jsme zaznamenali zájem matek o zařazení se na pracovním trhu i zvyšující se procento zaměstnaných matek (o zvýšeném procentu zaměstnaných, nebo více či méně pravidelně vydělávajících mužů – otců ani nemluvě). Setkali jsme se s rodinami, kde otec i matka pracují. Tento trend jednoznačně neguje rozdělení tradičních romských rolí a zároveň popírá stereotypy laické veřejnosti o „typické“ romské rodině, kde matka je ženou v domácnosti a pokud některý člen pracuje, je to otec. Je pravdou, že situace, kdy oba rodiče pracují, jsme zaznamenali v lokalitách postižených sociálním vyloučením řídkěji než u romských rodin žijících mimo tyto lokality. Nicméně participanti se vyjadřovali, že si zaměstnání aktivně hledají, i když jsme v tomto ohledu zaznamenali značnou frustraci. Naše výsledky se tedy většinou neshodují s tvrzeními, že v romských rodinách pracují zejména

muži (pokud vůbec pracují), matky jsou téměř vždy v domácnosti a o práci ani neusilují, jak to uvádí například Morvayová (2008).

6.5 Doporučení pro praxi

Domníváme se, že uskutečněný výzkum přinesl užitečné poznatky a stal se jednou z možných odpovědí na volání odborníků po zkoumání okolností a faktorů, které determinují proces výchovy a vzdělávání žáků z odlišného kulturního zázemí, po hledání mechanismů, které pomohou překlenout trhliny v záležitosti nedokončených, či předčasně ukončených vzdělanostních drah Romů jako bariéry uplatnění se na pracovním trhu a z toho často plynoucí příčiny ekonomické a sociální exkluze.

Využití výzkumných zjištění v oblasti pedagogické teorie

Pro oblast pedagogiky se mohou stát výstupy výzkumného projektu dílkem do mozaiky složité struktury prvků tvořící kontext edukace romského žáka. Mohou poskytnout kompaktní **poznatky právě v oblasti podmínek edukačního procesu romského žáka**. Podrobný popis kulturních modelů typických pro prostředí, které žáka obklopuje a jehož specifické vzorce si žák interiorizuje v rámci procesů socializace a enkulturace, může poskytnout teoretický vhled do edukace této specifické skupiny žáků, na který je možno klást důraz při **profesní přípravě, či zvyšování kvalifikace učitelů**, sociálních i speciálních pedagogů. Taktéž se domníváme, že výsledná zjištění je možno uplatnit v rámci požadavku na společné vzdělávání všech dětí v rovině odpovědi na některé z otázek týkající se metod a technik, **jak konkrétně může učitel pracovat s heterogenitou ve třídě a s kulturními i sociálními rozmanitostmi žáků**. Znalost faktů a souvislostí konkrétního prostředí žáka je nezbytným krokem, který logicky předchází efektivní práci s žákem v rámci procesu edukace. Je potřeba nejen zázemí žáka znát a akceptovat, ale taktéž jej reflektovat a (spolu)pracovat s ním.

Využití výzkumných zjištění v oblasti pedagogické praxe

Přínos pro oblast **vztahu učitel – romský žák** mohou nalezené souvislosti pomoci více **pochopit a porozumět individuálnímu prožívání specifických situací** spojených se školním vzděláváním, či prostředím na straně žáka. Skutečnosti mohou pomoci realizovat opatření a implikovat je do výchovně-vzdělávacího procesu s cílem zvýšit šance žáka na úspěšnost ve škole a na dosažení optimálních edukačních výsledků.

Předpokládá se, že učitel (a další pracovníci) bude disponovat kompetencemi, podporujícími úspěšnost edukačního procesu žáka. Jednou z těchto kompetencí je **kompetence diagnostická**. V tomto směru je potřeba, aby učitel vhodným

způsobem identifikoval, v jakých oblastech žák potřebuje podporu a v jaké intenzitě. V případě zjišťování deficitů na základě znevýhodňujícího (sociálně, či kulturně) prostředí žáka, je třeba citlivě kooperovat s dalšími pracovníky, které má škola k dispozici (sociální / speciální pedagog, sociální pracovník, psycholog apod.). Je vhodné přesně určit projevy znevýhodnění – oblast jazykové nedostatečnosti, absentující výchovné podněty, či například diference v hodnotových strukturách. Konkrétní poznatky z výzkumného šetření mohou učitelé (nejen ti) aplikovat do přímé pedagogické činnosti s žákem, který tak může být **stimulován podněty, jejichž bohatost v rodinném prostředí absentuje.**

Zpracování odlišností v hodnotových systémech žáků do výuky je na místě obzvláště v souvislosti s rozvojem afektivní stránky osobnosti žáka, jako jednoho z cílů edukace. S hodnotami, které si každý žák přináší ze svého rodinného prostředí, je možno pracovat přímo ve výuce. Především v průřezových tématech jsou otázky spojené s hodnotovými systémy, preferencemi a rozdílnostmi vhodné ke společným diskusím edukátora a žáků. A to nejen v rámci kulturně – standardního přístupu, ve smyslu odlišností a jejich meziskupinového srovnávání, ale především v rámci transkulturního přístupu ve smyslu hledání společného základu lidství, společných hodnot, které propojují příslušníky různých kultur. Tato témata jsou pak vhodná k využití i v dalších průřezových tématech, než je multikulturní výchova (zejména v osobnostní a sociální výchově, výchově demokratického občana a výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech). V konkrétním případě, je možno například diskutovat nad universálními dominantními hodnotami romské kultury (úcta k bližnímu, solidarita a vzájemná pomoc) ve významu pro mezilidské vztahy obecně.

Výzkumné výsledky mohou taktéž přispět **v efektivní komunikaci a kooperaci strany školy a rodiny žáka**, kdy je třeba dbát na specifické strategie přístupu k žákovi a jeho rodinnému zázemí (například při výběru školního zařízení, v případě řešení absencí žáků, v případě motivace k učení apod.) V tomto bodu spatřujeme budování důvěry a přátelských vztahů a oboustranně respektující komunikace za nevyhnutelné. V této souvislosti akcentujeme **potřebu sociálních pedagogů**, kteří jsou v rámci své profesní kvalifikace vybavení na tuto roli ve školním prostředí, případně na potřebu **sociálních pracovníků**, kteří mohou působit v přirozeném prostředí romských rodin (lokalit) jako prostředníci mezi stranou školy a rodiny žáků.

Využití výzkumných zjištění v oblasti neformálního vzdělávání, sociálně-pedagogické praxe a v oblasti sociálních služeb.

Zde spatřujeme **nezbytnost kooperace dalších institucí zainteresovaných určitým způsobem do výchovy a vzdělávání romských žáků jako nezbytnou potřebu**, na kterou upozorňovali téměř všichni participanté výzkumného šetření. Především akcentujeme potřebu **vhodného a aktivního využití volného času**

děti a mládeže z romského prostředí, a posílení interakcí mezi skupinami jedinců z tohoto prostředí a prostředí většinového. Právě tyto reciproční vazby umožňující přejímání kulturních modelů většinové společnosti v přirozeném vrstevnickém prostředí dětí a mládeže, mají za důsledek **upevňování hodnot, norem a pravidel**, jejichž přítomnost se ve školním prostředí předpokládá a v edukačním procesu žáků se na ně navazuje.

Využití výzkumných zjištění v oblasti následného pedagogického výzkumu

V oblasti následného výzkumu se mohou naše výsledná zjištění uplatnit jako základna pro tvorbu podobně nastavených kvantitativních a kvalitativních výzkumných projektů. Především bychom chtěli upozornit na potřebu empirických šetření majících výstup přímo do praxe vzhledem k posílení nástrojů inkluze a mechanismů společného vzdělávání všech dětí v podobě metodik, jak nastavit přátelské prostředí školy vhodně pracující s diverzitou ve třídách apod.

6.6 Etické zajištění výzkumu a limity výzkumu

Etické zajištění výzkumu

V rámci vztahu ke zkoumaným lidem a skupinám je během výzkumu bezpodmínečně nutné za všech okolností zachovávat důstojnost a práva informátorů, v co největší možné míře je seznamovat s cílem, účely a postupy výzkumu, zvažovat etické následky společenských vztahů jdoucích nad rámec výzkumu, usilovat o získání poučeného souhlasu informátorů s prováděním výzkumu, realizovat maximálně transparentní výzkum a minimalizovat provádění skrytého výzkumu, který je možné provádět jen v eticky neproblematizovaných případech, jak uvádí Janeček (2014), který v těchto bodech zároveň odkazuje na Etický kodex České národopisné společnosti.

V rámci zajištění etických zásad výzkumu jsme se drželi obecných pravidel, na která upozorňují mnozí odborníci (srov. Pelikán, 2011; Švaříček & Šed'ová, 2014; Hendl, 2016). V první řadě jsme dodrželi požadavek na **poučený (informovaný) souhlas**. Participanti výzkumu byli předem plně informováni o smyslu, průběhu a okolnostech výzkumu a svůj souhlas ztvdili svým podpisem formuláře, ve kterém deklarovali souhlas s uskutečněním výzkumného šetření, s podmínkami dodržení důvěrnosti, anonymizace a uchování dat, s možnostmi odstoupení od výzkumu, či s možnostmi zpřístupnění výzkumné zprávy. Výzkumné šetření dbalo i na **citlivost přístupu k nezletilým** – v případě nezletilých participantů výzkumu byl nutný souhlas zákonných zástupců. Přirozeně, že v rámci zajištění **požadavku na svobodu odmítnutí či zrušení účasti**, měl participant výzkumu možnost kdykoli svou účast na výzkumu ukončit. V souladu s dodržením zásady **zachování důvěrnosti** jsme všechna jména a konkrétní lokality, místa bydliště

pozměnili, či je záměrně neuváděli konkrétně. V rámci požadavku na **soukromí** jsme se snažili citlivě vstupovat na půdu domácností rodin, respektovali jsme pravidla, která před nás kladly. Pokud to bylo žádáno, vždy jsme se se členy rodin domlouvali předem na konkrétní čas návštěvy, přizpůsobovali jsme se chodu rodiny a režimu dne školáků, i pracovnímu či jinému vytížení rodičů. Snažili jsme se vytvořit co možná nejvíce **bezpečnou a přátelskou atmosféru** pro účast osoby výzkumníka v domácnostech rodin, jsouce si vědomi toho, že právě tato atmosféra podmiňuje otevřené sdílení životní reality participantů výzkumu.

Pokud nastaly situace (a ty nastaly), kdy bylo zapotřebí vyjádřit **emoční podporu** v tíživých situacích, či momentech, kterých jsme byli při sdílení, anebo díky dlouhodobějšímu pobytu v jejich blízkosti, očitými svědky, snažili jsme se o **empatický přístup** a motivaci ve směru k aktivizaci a optimalizaci jejich sil, i když na druhou stranu byli vědomi **dodržování požadavku nestrannosti**. Nicméně, tam, kde to především morálně nadřazený lidský přístup vyžadoval, jsme recipročně oporu vyjádřili. Citlivý přístup jsme uplatňovali především v prostředí sociálně vyloučených lokalitách, kdy jsme byli pozorovateli neutěšených životních podmínek participantů, jejich bezradnosti a pocitu marginality. To se přirozeně odráželo i v jejich pohnutých výpovědích často plných emocí a hlubokého dojetí.

I přes přísné dodržení etických zásad výzkumu a pečlivosti výzkumníka, mohou být předkládané výsledná zjištění limitována v následujících oblastech:

Limity výzkumu na straně výzkumníka

Dlouhodobý pobyt výzkumníka v prostředí romských rodin a celých lokalit se do jisté míry negativně odrážel v podmínce zachování nestrannosti a odstupu od zkoumaných jednotek. Dlouhodobé ponoření se do problematiky také mohlo zúžit perspektivu nadhledu nad zkoumanými skutečnostmi. Nicméně to je přirozené riziko především v etnografických výzkumech, kdy se výzkumník stává součástí komunity, podílejícím se na problémech a životech jednotlivců i celých skupin. Nutno podotknout, že obecně do prostředí romských rodin a lokalit jsme nevstupovali jako do prostředí nám zcela neznámého. Tato skutečnost byla na jednu stranu předností (především v souvislosti s etnografickým designem výzkumu) – usnadňovala navázání kontaktu, umocňovala důvěru, ale na druhou stranu smazávala jasnou hranici mezi výzkumníkem a zapojenými osobami⁸, a tak se mohla promítnout do strategie vedení interview, či do analytické práce s výzkumným materiálem.

⁸ Například, když jsme začali s dětmi nebo rodiči mluvit v romštině, či zpívat tradiční romské písně, umocnilo to rychlost navázání kontaktu, podpořilo oboustrannou důvěru, umožnilo vstup na území soukromí rodin a vytvořilo platformu pro otevřené sdílení.

Limity výzkumu na straně participantů

Jako limitní spatřujeme především aktuální psychické rozpoložení účastníků výzkumu, okolnosti, které zažívali a které se mohli negativně odrážet na jejich ochotě se sdílet, či adekvátně hodnotit zkoumaná témata.

Nutno upozornit také (v případech participantů z romského prostředí) na omezené jazykové kompetence, či možnosti nepochopení významu spojení slov, či celého dotazovaného syžetu rozhovoru. V takových situacích bylo nutno se slovně ujistit, jak tématu osoba rozumí a jestli vůbec. Opakování položených otázek a na druhou stranu utvrzování se v tom, jak význam chápou participanté výzkumu, nebylo vzácností.

Limity na straně metodologie

Kvalitativní přístup ke zkoumané skutečnosti a etnografický design výzkumu, koncentrující se na popis toho, jak příslušníci té či oné kultury vnímají danou sociální realitu, jsou založeny na subjektivním pohledu. Toto hledisko jsme se snažili eliminovat kombinací perspektivy ETIC a EMIC. Nicméně i tak zůstává hlavním limitem nemožnost generalizace výsledných zjištění na celou etnickou skupinu Romů (i s ohledem na širokou etnickou i kulturní diverzitu v rámci romského etnika jako takového). Naše výzkumná zjištění se tedy vztahují k vybraným lokalitám, přesněji řečeno k vybraným skupinám.

Na druhou stranu výhodou v takto položeném výzkumném projektu, kdy je vyžadován pobyt v terénu, a vracení se do něj, umožňuje proces teoretického vzorkování a souběžnosti procesů sběru dat, analýzy dat a tvorby interpretací dat, využitím technik snowballing, tracing, prořezávání suchých větví apod., až do doby saturace dat, kdy nám již sběr dalších výpovědí přináší stejné a opakující se témata.

Naopak, v rámci zajištění validity výzkumného šetření, jsme se snažili ve výzkumné zprávě podat co nejpřesnější deskripci všech dílčích kroků – od odůvodnění výběru designu výzkumu, výběru výzkumných metod, technik sběru dat, po popis postupu při výběru participantů, popis případů, popis samotné analýzy dat i podrobnou interpretaci dat. Opírali jsme se nejen o konkrétní koncepce odborníků kvalitativního výzkumu v pedagogice, ale také v antropologii, jíž je etnografický výzkum nedílnou součástí. Dále jsme se snažili podat vysoce podrobnou analýzu i interpretaci dat s cílem přispět k přesvědčivosti a důvěryhodnosti (coby komponent credibility výzkumu).

V rámci triangulace pomocí kombinace výzkumných metod či kombinace výzkumných perspektiv jsme se snažili zachytit skutečnosti pohledem dvou hledisek (perspektivou ETIC a EMIC), přičemž jsme využívali několika metod a technik sběru dat – neformální interview, etnografické interview, projektivní

metodu CREDO MEM, techniky volného jmenování – freelisting, pozorování. Taktéž terénní deník, do kterého byly zaznamenávány další okolnosti a podrobnosti výzkumu (účely jednotlivých konkrétních výjezdů, popisy rodin, popisy prostředí, reflexe výzkumníka apod.), byl důležitou součástí výzkumného rámce.

Krokem navyšujícím validitu samotného výzkumu, byla taktéž možnost vyjádření se participantů k přepisu etnografických interview. O této technice hovoří například Gavora (2010) jako o zpětné verifikaci zjištění (tzv. member check). Směrem k participantům byla vyslovena nabídka k zaslání přepisu, tuto nabídku využilo několik z nich. I možností následných interview s doplňujícími otázkami, které upřesňovaly předchozí informace, bylo snižováno riziko mylného chápání reality sdílené ve výpovědích na straně výzkumníka.

7. ZÁVĚR

V naší národní kultuře vycházející z evropských tradic jsou hodnoty spojené se vzděláním a budoucím profesním uplatněním ve společnosti velmi vysoce ceněny a děti jsou všeobecně vychovávány v přesvědčení, že míra dosaženého vzdělání jednoznačně determinuje a svým způsobem předurčuje životní dráhu jedince i konečnou kvalitu jeho života. Avšak, v různých kulturách mohou být hodnoty (tudíž i hodnota vzdělání) vnímány odlišně i jejich význam pro osobní život jednotlivce může být odlišný.

V teoretické části práce jsme se snažili popsat základní koncepty vztahující se ke kultuře a k hodnotám pohledem pedagogiky, i jiných na člověka zaměřených věd. Co nejprecizněji jsme analyzovali specifika edukace romských žáků, popisovali konkrétní úskalí na straně státu, rodiny, školy i jednotlivce. Ztotožnili jsme se s tvrzeními mnohých expertů, že determinanty sociokulturní povahy jako jsou odlišnost hodnot, norem, pravidel, stylu komunikace, sociálních rolí, jazyková odlišnost, odlišná výchova v rodině, či nízká vzdělanostní úroveň rodičů, méně rozvinutý kulturní kapitál rodiny, nižší podpora dítěte ze strany rodiny, absence pozitivních vzorů, život v prostředí vyloučených lokalit, nedostačující materiální podmínky rodiny, mnohdy dlouhodobá chudoba, málo podnětné rodinné prostředí, méně jazykově stimulující prostředí, nezájem o výchovně vzdělávací proces, nízká pozice hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích, nízká motivace pro školní práci v rodině i nízká vnitřní motivace se velmi výrazným způsobem reflektují ve výchově a vzdělávání romských žáků.

Z výše uvedených specifík jsme se koncentrovali především na specifika romské kultury v procesu konstruování hodnotového systému žáka, přičemž v žebříčku priorit jsme se blíže koncentrovali na hodnoty, které podmiňují úspěšnost edukačního procesu – na hodnotu vzdělání. Ztotožnili jsme se s tvrzením, že význam, který žáci přisoudí hodnotě vzdělání, se promítá do úspěšnosti edukačního procesu.

Ve výzkumném projektu jsme vycházeli z toho, že osobnost (žák) je zasazena do určitého prostředí a s tímto prostředím tvoří nedělitelný celek. Její vývoj je přirozeně podmíněn celou řadou vnějších a vnitřních prvků, které se reflektují ve formování hodnotového základu. Tyto prvky jsou ve vzájemně ovlivňujících se vztazích. Konkrétně, cílem výzkumu bylo popsat specifika romské kultury ve vztahu k hodnotám, které romští žáci preferují. Výzkumná zjištění jsme interpretovali do souvislosti s jejich výchovou a vzděláváním. Cílili jsme na zachycení kulturních domén, na zachycení hodnotového systému romských žáků a jejich rodičů i prvků, které se zrcadlí ve vnímání vzdělání jako hodnoty.

V rámci závěrů výzkumu jsme upozornili na skutečnost, že romská kultura se mění a kulturní modely Romů se postupem času přibližují těm majoritním. Především v rodinách, které žijí mimo vyloučené lokality. V této souvislosti

narážíme na odlišné vnímání hodnot napříč romskými rodinami. Také pohled na vnímání hodnoty vzdělání se různí prizmatem odborníků pracujících s dětmi, mládeží i s celými rodinami. Učitelé poukazují na nízké postavení hodnoty vzdělání v žebříčku hodnot žáků i jejich rodičů. Sociální pracovníci pohled upřesňují, když tvrdí, že spojitost významu vzdělání v očích rodičů a žáků souvisí s prostředím, ve kterém rodiny žijí.

Nicméně, zjistili jsme, že hodnoty romských žáků se příliš neliší od hodnot, které preferují žáci majoritního prostředí. Na první místa jsou shodně umisťována rodina a děti, zdraví a vzdělání.

Ve vnímání vzdělání jako hodnoty, hrají významnou úlohu prvky rodinného prostředí. Především vzor rodičů, kulturní modely rodiny, životních strategie jsou v rámci transgeneračním přenosu předávány potomkům. To vše se přirozeně promítá do výchovy dětí a jejich vedení k plnění si školních povinností, k učení, k tomu, aby jejich prospěch byl uspokojivý a jejich šance na společenské uplatnění vyšší. Ti rodiče, kteří se snaží vytvářet podnětné a příznivé prostředí pro rozvoj potřeb a zájmů svých potomků, jsou těmi, jejichž děti mají větší šance být ve vzdělávacím procesu úspěšnější.

Podle učitelů, sociálních pracovníků i samotných rodičů bylo za jednoznačně dominující negativní prvek ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí spatřováno znevýhodňující prostředí, především pak život rodin žáků v sociálním vyloučení. K prioritám rodin v obtížných životních situacích přirozeně patří vyřešení vlastních existenčních problémů, do něhož vkládají rodiče své úsilí a čas, a tak se nedostává potřebných investic k řešení problémů spjatých s edukací a se školou. V sociálně vyloučeném prostředí absentují pozitivní vzory, které by mohly děti a mládež následovat, chybí vzorce chování podmiňující úspěšné začlenění se do společnosti, modely chování, které podporují zodpovědné, samostatné a soběstačné strategie přežití a nezávislost na vnějších zdrojích.

Další jasně pozitivní prvky vzhledem ke vnímání hodnoty vzdělání jsou spatřovány na straně školy, školy běžného vzdělávacího proudu, školy bez znaků segregace, školy s přátelským klimatem a s jasným odmítáním netolerantního a nerespektujícího chování ze stran spolužáků. Silný potenciál v souvislosti s uvědoměním si vzdělání jako hodnoty byl nalezen také v kolektivu pedagogických pracovníků školy. Vlivnými činiteli ve školním prostředí jsou přirozeně především učitelé, asistenti pedagogů, vychovatelé a další pracovníci, kteří mohou učinit školní prostředí více přátelské k žákům i jejich k rodinám a motivující v rozvoji romských dětí. V tomto směru je odkazováno na kvality učitelského sboru i na potřebu nečitelského personálu školy. Na potřebu sociálních pedagogů a sociálních pracovníků, kteří by byli v přímém styku nejen s žáky, ale také s jejich rodiči, a mohli by aktivizačně působit přímo v přirozeném prostředí vychovávaných jedinců.

Důraz byl kladen na rovný přístup ve vzdělávání, společné vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího / vyloučeného prostředí s ostatními dětmi. Zdůrazňován byl proces integrace a inkluze pro budoucí život romské mládeže. Jednoznačně byla odsouzena existence škol se znaky tzv. segregovaného školství, kdy romské děti tvoří i více než 50 % dětí ve třídě / škole. Praxe žel ukazuje, že takové školy v České republice existují i přes všechny integrační a inkluzivní snahy.

Rovněž majoritní prostředí se svým působením zrcadlí ve vnímání vzdělání jako hodnoty. Pozitivní vzory z řad (nejen) mladé neromské generace a modely chování typické pro majoritu působí motivačně ke změně smýšlení, ovlivňuje postoje i pořadí hodnot v hodnotovém systému. Důležité jsou v tomto ohledu vztahy s vrstevníky a spolužáky z řad majority. Také přijetí majoritní společnosti a pocit užitečnosti jsou důležitými komponenty vedoucími k osvojení si vzorců chování podporujících uplatnění se ve společnosti.

I neziskové organizace prostřednictvím svých konkrétních služeb (jako např. doučování, sociálně aktivizační služba, služba mediátora mezi školou a rodinou i další sociální služby) podporují a pomáhají rodinám, dětem a mládeži ze sociálně vyloučeného prostředí. Svou invencí oslabují mechanismy sociálního vyloučení romských rodin a vedou v konečném důsledku k možnému lepšímu začlenění se Romů do společnosti, k uplatnění se ve společnosti, a tím k zajištění si lepších životních podmínek.

V procesu modelování hodnotového systému romských dětí a mládeže se reflektují také specifika kulturní povahy. Jsou to především rysy kolektivismu a životní strategie zaměřené na rodinu a děti, které si stále silně zachovává i současná romská kultura, a jasně dané role v rodinných strukturách a orientace na život v přítomnosti. Dominance priorit tradiční rodiny často vede k předčasnému ukončování vzdělanostních trajektorií kvůli partnerství, mateřství a rodičovství mladých dívek a hochů z řad Romů. Tradiční vazby na rozšířenou rodinu i celé širší společenství, nepodporují individualismus, vyniknutí osobní nezávislosti a soběstačnosti jedince, ani prosazování individuálních zájmů a cílů. Naopak, kolektivismus jako životní strategie je spojen se společenskými vazbami člověka, počítá s vyšší mírou vzájemné závislosti a solidaritou všech členů dané society.

V době, kdy otázky spojené s edukací romských žáků především v souvislosti s možnostmi jejich pozdějšího profesionálního uplatnění na trhu práce a s úspěšným zařazením se do života společnosti na straně jedné, a s tématy, jak efektivně společně vzdělávat všechny děti v souladu s idejemi inkluzivního vzdělávání na straně druhé, spatřujeme výsledky našeho výzkumu jako užitečné pro pedagogickou i sociálně-pedagogickou praxi. V tomto směru se domníváme, že práce naplnila své cíle.

Povzbudivé jsou pro náš reflektované skutečnosti, že zodpovědný přístup k vlastnímu seberozvoji i uvědomění si potřebnosti vyšší úrovně vzdělání pro výběr budoucí profesní dráhy v očích romských žáků, absolventů i jejich rodičů roste. Navyšuje se i zájem o další formy vzdělávání dospělých, kteří deklarují, že kdyby měli ty šance a možnosti, tak by investovali do svého vlastního vzdělání mnohem více než kdysi. To je nadějně vzhledem k mladé romské generaci, kterou takoví rodiče vychovávají, a jejichž hodnoty, postoje, strategie a přístupy se v procesu mezigeneračního přenosu reprodukuje.

Kéž ovoce těchto procesů spatříme vbrzku!

*„Sar hin manuš avribarardo, avka kamel te dživel.“
Člověk chce žít tak, jak jej vychovali.*

(Romské přísloví)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Agentura Evropské unie pro základní práva. (2016). *Druhé šetření o menšinách a diskriminaci v Evropské unii: Romové – vybrané výsledky*. (2018). Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné také z: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_cs.pdf

Amnesty International. (2009). *Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. London: Amnesty International.

Bakošová, Z. (1994). *Sociální pedagogika: vybrané problémy: Vysokoškolské skriptá*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Filozofická fakulta.

Balvín, J. (2004). *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix.

Balvín, J. (2008). *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix

Barany, Z. (2002). *The East European Gypsies: Regime change, marginality, and ethnopolitics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Benedictová, R. (1999). *Kulturní vzorce*. Praha: Argo.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Culture: Theoretical studies towards a sociology of language*. New York: Schocken Books.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2014). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. Dostupné z: https://fhs.cuni.cz/FHS-545-version1-funkce_kulturnich_modelu_ve_vz.pdf

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Sciences Information*, 10(2), 45-79.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul.

Budilová, L. (2015). Etnografie a terénní výzkum. In L. Toušek, L. Budilová, G. Fatková, O. Hejnal, L. Lupták, M. Růžička, & J. Šimek, *Kapitoly z kvalitativního výzkumu* (9-25). Plzeň: Katedra antropologie, Fakulta filozofická Západočeská univerzita v Plzni.

Bunescu, I. (2014). *Roma in Europe : the politics of collective identity formation*. Farnham: Ashgate.

Burke, P. (2005). *Lidová kultura v raně novověké Evropě*. Praha: Argo.

Buryánek, J. (Ed.). (2002). *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Člověk v tísní*. Dostupné z <https://www.clovekvtsni.cz/interkulturni-vzdelavani-1045pub>

Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia.

Čada, K. (2015). Romští žáci v předškolním vzdělání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková, *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (27-35). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Člověk v tísní. Projekt Varianty. (2002). *Vzdělávání Romů v ČR*. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

David, M., West, A., & Ribben, J. (1994). *Mothers' intuition: choosing secondary school*. London: Falmer Press.

Davidová, E. (1995). *Romano drom: cesty Romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Davidová, E. (2004). *Romano drom: Cesty Romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku* (2., přeprac. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého.

Dlabal, M. (2006). *Kulturní dimenze příslušníků romského etnika v České republice*. [online] [cit. 2017-06-06] Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2006/texty/pdf/dlabal.pdf>

Doubek, D. (2014). Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury. In Bittnerová, Doubek, & Levínská, *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (22-32). Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Dostupné z: https://fhs.cuni.cz/FHS-545-version1-funkce_kulturnich_modelu_ve_vz.pdf

- Ďuričková, M. (2000). *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Metodické centrum.
- Durozoi, G., & Roussel, A. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: EWA.
- Dvořáková, M. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.
- Eriksen, T. H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.
- Fatková, G. (2015). Analýza kulturních domén v kvalitativním výzkumném designu: metoda volného jmenování (freelisting). In L. Toušek, L. Budilová, G. Fatková, O. Hejnal, L. Lupták, M. Růžička, & J. Šimek, *Kapitoly z kvalitativního výzkumu (9-25)*. Plzeň: Katedra antropologie, Fakulta filozofická Západočeská univerzita v Plzni.
- Fónadová, L. (2014). *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti : (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Fučík, P., Haltufová, M., Marada, R., & Nekorjak, M. (2010). *Ethnic Differences in Education in the Czech Republic: Survey Report*. Budapest, Central European University, Center for Policy Studies, EDUMIGROM Survey Studies. Dostupné také z:
http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/edumigromsurveyreportczechrepublic.pdf
- GAC. (2007). *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha: Gabal Analysis & Consulting. Dostupné také z:
https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf
- GAC. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: Gabal Analysis & Consulting. Dostupné také z:
www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/VZDELANOSTNI_DRAHY.pdf
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozš. české vyd.)*. Brno: Paido.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

- Göbelová, T. (2006). *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání: Axiological dimension in education and upbringing*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Göbelová, T. (2013). *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*. Ostravská univerzita, pedagogická fakulta.
- Goldthorpe, J. E. (1967). *The sociology of post-colonial societies: economic disparity, cultural diversity, and development*. New York: Cambridge University Press.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková, *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Gulová, L. (2010). *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Habart, T., & Janská, I. (Eds.). (2011). *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni.
- Habrová, M. (2015). Definice sociálního znevýhodnění. In L. Felcmanová & M. Habrová, *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (8-10)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Haburajová Ilavská, L., Balvín, J., & Staňková, I. (2019). Comparison of options for supporting socially disadvantaged Roma pupils within the Czech and Slovak republic education system. In *EDUCATION AND NEW DEVELOPMENTS 2019* (Vol. 2019, pp. 517- 521). Lisbon: Portugal by GIMA.
- Hancock, I. (2010). *Danger! Educated Gypsy: Selected Essays*. Hertfordshire: University Of Hertfordshire Press.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 2). Praha Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Hirt, T., & Jakoubek, M. (eds.). (2006). *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations* (dotisk, přepracované vydání). London: Sage Publications.
- Horák, J. (1996). *Kapitoly z teorie výchovy: problematika hodnot a hodnotové orientace*. Liberec: Technická univerzita.
- Horváthová, E. (1964). *Cigáni na Slovensku. Historicko-etnografický náčrt*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Hübschmannová, M. (1999). Několik poznámek k hodnotám Romů. In *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Socioklub.
- Hübschmannová, M. (2002). *Můžeme se domluvit* (4. nezměn. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hůle, D. (2007). Segregační aspekty “proromských” politik. *Demografie* 49 (1): 40–46.
- Hůle, D. (2011). Tendence spádových škol v lokalitě. In *Pojďte do školy!: Nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí* (36-42). Praha: Člověk v tísní. Dostupné také z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1083/file/042-poj-te-do-koly-ne-rovn-ance-na-vzd-l-v-n-znev-hodn-n-ch-d-t-.pdf>
- Jakoubek, M. (2004). *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start.
- Janeček, P. (2014). Etnografický výzkum. In *Úvod do etnologického výzkumu*. Brno. Masarykova univerzita.
- Kaleja, M. (2009). *Specifika ve výchovně vzdělávacím procesu v kontextu romských žáků v primární škole*. [Rigorózní práce]. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kaleja, M., Krpec, R. (2013). *Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání*. GRANT journal, Volume: 02; Issue: 01; Start page: 18
- Katrňák, T. (2003). Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia*, 35(1), 61-76.

- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Knotová, D. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kohn, M., L. (1977). *Class and conformity: a study in values, with a reassessment*. Midway Reprint ed. Chicago: University of Chicago Press. Midwest reprints.
- Kohout-Diaz, M., Bittnerová, D., & Levínská, M. (2018). Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická Orientace*, 28(2), 235-268. Dostupné také z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1969). *Kritický nástin systémů a definic kultury*. Brno: Krajské kulturní středisko.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.
- Kubaník, P., Červenka, J., & Sadílková, H. (2010). Romština v ČR - předávání jazyka a jazyková směna. *Romano Džaniben*, (1), 11-40.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov.
- Kučerová, S. (2011). Antropologické a axiologické východiská pedagogiky. *Pedagogika.sk*, 2(2), 108-118.
- Kuchař, P. (2003). *Rozvoj pozitivní identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského střediska mládeže v Ostravě. Disertační práce*. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra antropologie a zdravotní vědy, Olomouc.
- Kwadrans, L. (2011). *Education of the Roma in the Czech Republic, Poland and Slovakia – gap confrontation between expectations and reality - comparative research*. Wrocław: PROM.
- Lábusová, A. (2015). Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. In *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou*

podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (11-17). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Leppin, Z. (1968). *Filosofie hodnot a naše doba: (úvod do problematiky axiologie)*. Praha: Svoboda.

Lévi-Strauss, C. (1999). *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis.

Lewis, O. The culture of poverty. *Soc* 35, 7–9 (1998). Dostupné také z: <https://doi.org/10.1007/BF02838122>

Liégeois, J. P. (1997). *Rómovia, cigáni, kočovníci*. Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy.

Liga lidských práv. (2007). *Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů. Liga lidských práv.

Miskovic, M. (2009). *Roma education in Europe: in support of the discourse of race*. *Pedagogy: Culture & Society*, 17(2), 201-220. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1080/14681360902934442>

Monitorovací zpráva občanské společnosti o implementaci národní romské integrační strategie v České republice za rok 2018. Brusel, 2018. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51003529-b1ac-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-cs/format-PDF>

Morvayová, P. (2008). Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu. *Antropowebzin*, 2008(1), 27-55. Dostupné také z: <https://otik.uk.zcu.cz/handle/11025/15599>

Mousová, Z. (2003). Příslušnost k menšině jako příčina handicapu. In M. Vágnerová & Z. Mousová, *Psychologie handicapu* (Vyd. 2. opr). Liberec: Technická univerzita v Liberci.

MŠMT. (2016). Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-kvalifikovanych-odhadu-poctu-romskych-zaku-v-zs>

Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál.

- Nekorjak, M., Suralová, A., & Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně-prostorových nerovností. *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*, 2011(1), 657-680.
- Němec, J. (2018). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, 3(1), 99-120. Dostupné také z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.250>
- Nový, I., S. Schroll-Machl. (2001). *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání* (2. vyd). Praha: Management Press.
- Pape, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (2., nezměn. vyd). Praha: Karolinum.
- Prudký, L. (2009). *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- Qvarsell, B., & Wulf, C. (Eds.). (2003). *Culture and Education*. New York: Waxmann Publishing Co.
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997). Spoilt for Choice : The Working Classes and Education Markets. *Oxford Review Of Education*, 23(1), 89-102.
- Reichel, J. (2008). *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada.
- Richerson, P. J., & Boyd, R. (2012). *V genech není všechno, aneb, jak kultura změnila evoluci člověka*. Praha: Academia.

Ringold, D., Orenstein, M. A., & Wilkens, E. (2005). *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.

Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York: The Free Press.

Rosinský, R. (2006). *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa – Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.

Rozvoj vzdělávání Romů v České republice: Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu. (2007). Roma Education Fund. Dostupné také z: https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/web_czech_report_czech.pdf

Říčan, P. (1997). Socializace romských dětí ve škole. *Pedagogická Orientace*, 1997(2), 40-54.

Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč.

Sak, P., & Kolesárová, K. (2004). *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis.

Sak, P., & Saková, K. (2006). *Komputerizace společnosti, vzdělávání a životní styl: Výzkumná zpráva*. Dostupné z: <http://www.insoma.cz/komputerizace.pdf>

Skarupská, H. (2016). Selected methods of intervention suitable for work social educator with children at risk of social exclusion. *Sociální Pedagogika*, 2016(4 (1), 87-103. <https://doi.org/doi:10.7441/soced.2016.04.01.06>

Soukup, M. (2014). *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii*. Praha: Karolinum.

Soukup, V. (2000). *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál.

Soukup, V. (2004). *Přehled antropologických teorií kultury* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.

Staňková, I. (2018). *Životní příběh vysokoškolsky vzdělaných Romů* [Rigorózní práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Dostupné také z: https://theses.cz/id/0s7rgv/RP_Stakov.pdf

Staňková, I., & Venterová, L. (2017). Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí. In A. Wiegerová & A. Dalajková, *Fórum mladých výzkumníků V.* (27-37). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Syřiště, I. (2014). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Szökeová, A. (2012). *Kooperácia rómskej rodiny a školy: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_szokeova_alena_-_kooperacia_romskej_rodiny_a_skoly.pdf

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Grada Publishing.

Ševčíková, V. (2008). *Slyšet, cítit a dotýkat se : romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů* (2., rozš. vyd). Praha: Grada.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Tylor, E. B. (1974). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Gordon Press.

Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* (Vyd. 2). Hradec Králové: Gaudeamus.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Vláda ČR. (2015). *Strategie romské integrace do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

Vláda ČR. (2020). *Dekáda romské inkluze 2005-2015*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dekada-romske-inkluze/predsednictvi-cr-dekada-romske-inkluze.pdf>

Vláda ČR. (2020). *Zásady dlouhodobé Koncepce romské integrace do roku 2025*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zasady-dlouhodobbe-koncepce-romske-integrace-do-roku-2025-20283/>

Vojtíšková, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*, 47(5), 911–935.

Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, účinná od 01. 01. 2018 (aktuální znění od 1. 1. 2020). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Wroczyński, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Zákon č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016. Praha, 2017. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016_1.pdf

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017. Praha, 2018. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018. Praha, 2019. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Důležitost vzdělání ve vztahu ke kvalitě života	40
Obrázek 2 Procento romských žáků opakujících ročníky ZŠ (GAC, 2009).....	45
Obrázek 3 Model perspektiv ve výzkumném šetření.....	63
Obrázek 4 Užité metody a techniky sběru daty perspektivy EMIC.....	65
Obrázek 5 Typy prostředí ve vztahu k hodnotě vzdělání.....	123
Obrázek 6 Prvky ve vztahu k hodnotě vzdělání.....	124

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Počet Romů v jednotlivých krajích ČR v roce 2017	32
Tabulka 2 Kvalifikované odhady počtu romských žáků v základních školách podle rámcových vzdělávacích programů (Vláda ČR, 2020)	34
Tabulka 3 Počty škol podle odhadovaného podílu romských žáků na celkovém počtu žáků školy ve školním roce 2016/2017 (Vláda ČR, 2020)	36
Tabulka 4 Úskalí edukace romských žáků (vlastní syntéza).....	41
Tabulka 5 Činitelé modelující úspěšné vzdělanostní trajektorie vzdělaných Romů	46
Tabulka 6 Seznam rodin a jednotlivců participujících na výzkumu	70
Tabulka 7 Seznam uskutečněných metod.....	71
Tabulka 8 Seznam participantů výzkumu	79
Tabulka 9 Tabulka kulturních domén – hodnot	83
Tabulka 10 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu romská kultura.....	84
Tabulka 11 Seznam kulturních domén – hodnot Romů	85
Tabulka 12 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu hodnota vzdělání	86
Tabulka 13 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu romská kultura.....	96
Tabulka 14 Seznam kulturních domén – hodnot Romů	99
Tabulka 15 Seznam subtémat a významových jednotek v rámci tématu hodnota vzdělání ..	103

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
ČSSR	Československá socialistická republika
DiS.	Diplomovaný specialista
et al.	a ostatní
EU	Evropská unie
FRA	Agentura Evropské unie pro základní práva
GAC	Ivan Gabal Analysis & Consulting
HVC	Hlavní výzkumný cíl
HVO	Hlavní výzkumná otázka
IRU	Internacionalno Romani Unia
JIP	Romano Internacionalno Jekhipen
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
orig.	Originál
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PO	Podpůrná opatření
PŠ	Praktická škola
REF	Roma education fund
ROI	Romská občanská iniciativa
RVP ZŠS	Rámcové vzdělávací programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
RVP ZV UV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV-LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RVP	Rámcový vzdělávací program
s.	strana
SAS	Sociálně aktivizační služba
Sb.	Sbírky
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
VC	Výzkumný cíl
VO	Výzkumná otázka
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

Staňková, I., & Venterová, L. (2019). The concept of educational values from the perspective of learners from different cultural backgrounds. In E. Ewa Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, & A. Szafrńska (Eds.), *Edukacja malego dziecka. konteksty społeczne i międzykulturowe* (pp. 175-187). Kraków: Impuls.

Staňková, I. (2018). Roma song lyrics: a mirror of social phenomena and values of the Roma ethnic group. *Edukacja Międzykulturowa*, 9(2), 162-178.
<https://doi.org/10.15804/em.2018.02.08>

Staňková, I., & Venterová, L. (2019). Personal and Educational Values of Pupils from Different Cultural Backgrounds: Compatibility or Conflict? In *Education and new developments 2019* (pp. 271- 275). Lisbon, Portugal by GIMA.

Staňkova, I., & Venterová, L. (2019). “Sink or swim?” Equal educational opportunities for children from a different cultural background in the EU. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(7), 138-147. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i7.4524>

Haburajová Ilavská, L., Balvín, J., & **Staňková, I.** (2019). Comparison of options for supporting socially disadvantaged Roma pupils within the Czech and Slovak republic education system. In *Education and new developments 2019* (Vol. 2019, pp. 517- 521). Lisbon. Portugal by GIMA.

Balvín, J., Farkašová, M., & **Staňková, I.** (2019). Andragogický rozměr v práci sociálního pedagoga Miroslava Dědiče. In M. Krystoň & I. Pavlov (Eds.), *Andragogické štúdie 2019* (pp. 21-30). Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.

Staňková, I., & Venterová, L. (2017). Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí. In A. Wiegerová & A. Dalajková, *Fórum mladých výzkumníků V.* (pp. 27-37). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Staňková, I. (2016). Analýza vlivu romské kultury na hodnotový systém žáků. In A. Wiegerová & A. Dalajková, *Fórum mladých výzkumníků IV* (pp. 119-126). Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Účast na konferencích

International Conference on Multilingual and Multicultural Learning: Policies and Practices (MMLPP19)

UK FF, Praha, 14. 12. – 15. 12.2019 (Společný příspěvek - PhDr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Value Education of Children of National Minorities and Foreigners in the Czech Republic.**

Fórum mladých výzkumníků VI., Studentská magisterská a doktorandská konference IGA 2019

UTB FHS Zlín, 28. 11. 2019 (Společný příspěvek - PhDr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Quo vadis, mladý výzkumníku? Aneb reflexe cesty projektem IGA**

10th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2019)

Atény, Řecko, 1.11 – 3. 11. 2019 (Společný příspěvek - PhDr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **„Sink or swim?“ Equal educational opportunities for children from a different cultural background in the EU**

Konferencia Edukácia dospelých 2019

Katedra andragogiky Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, 4. 4. 2019 (Společný příspěvek - doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., a PhDr. Iva Staňková)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Andragogický rozměr v práci sociálního pedagoga Miroslava Dědiče.**

International Conference on Education and New Developments 2019 – END 2019

Porto, Portugalsko, 22. – 24. 6. 2019 (Společný příspěvek - PhDr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Personal and Educational Values of Pupils from Different Cultural Backgrounds: Compatibility or Conflict?**

International Conference on Education and New Developments 2019 – END 2019

Porto, Portugalsko, 22. – 24. 6. 2019 (Společný příspěvek - doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, Ph.D. a PhDr. Iva Staňková)

Virtuální účast

Název příspěvku: **Comparison of options for supporting socially disadvantaged Roma pupils within the Czech and Slovak republic education system.**

Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie: 30 lat doświadczeń – problemy – perspektywy

Virtuální účast

Cieszyn – Ustroń, Polsko, 4 - 5. 06. 2019

Název příspěvku: **The value of education as a factor in the modelling a successful career of Roma university graduates.**

XXIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa SOCIALIA 2018: społeczno-pedagogiczne problemy współczesnej europy. kompetencje społeczne w procesie redukcji deficytów i rozwiązywania problemów jednostki oraz wspólnoty
Dabrowa Gornica, Polsko, 15. – 16. 11. 2018

Aktivní účast

Název příspěvku: **Hodnota vzdělání z perspektivy romských studentů středních a vysokých škol.**

International Teacher Education Conference (ITEC, 2018)

Indiana University, School of Education, IN, USA, 8. - 10. 8. 2018

Aktivní účast

Název příspěvku: **The value system as one of the determinants of the educational proces.**

XXVIII. Conference of CESE 2018

Nicosia, Cyprus, 29.5.-1. 6. 2018 (Společný příspěvek - Mgr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Educating Romani and Anglophone Pupils in the Czech Republic.**

9. ROČNÍK STUDENTSKÉ KONFERENCE, FHS, ÚPV

Zlín, 17. 4. 2018 (Společný příspěvek - Mgr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Metodologická specifika výzkumu hodnotových preferencí žáků z odlišného kulturního prostředí.**

Studentské fórum@ 2017, XVI. ročník

Velké Bílovice, 21. -22. 12. 2017 (Společný příspěvek - Mgr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí**

Międzynarodowa konferencja naukowa, „Edukacja małego dziecka“, Konteksty społeczne, międzykulturowe i oświatowe

Ustroń, Polsko, 26 - 27. 10. 2017 (Společný příspěvek Mgr. Iva Staňková, Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **The concept of educational values in the perspective of learners from different cultural backgrounds**

Fórum mladých výzkumníků V., Studentská magisterská a doktorandská konference IGA 2017

UTB, FHS Zlín, 25. 10. 2017 (Společný příspěvek - Mgr. Iva Staňková a Mgr. Lenka Venterová)

Aktivní účast

Název příspěvku: **Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí.**

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA P1:	UKÁZKA Z TERÉNNÍHO DENÍKU – VÝJEZDY
PŘÍLOHA P2:	UKÁZKA Z TERÉNNÍHO DENÍKU – reflexe výzkumník z pozorování v rodině
PŘÍLOHA P3:	UKÁZKA INTERVIEW (EMIC) – ŽÁK
PŘÍLOHA P4:	UKÁZKA INTERVIEW (EMIC) – RODIČ
PŘÍLOHA P5:	UKÁZKA INTERVIEW (ETIC)
PŘÍLOHA P6:	INFORMOVANÝ SOUHLAS
PŘÍLOHA P7:	UKÁZKA metody CREDO MEM

PŘÍLOHA P1: UKÁZKA Z TERÉNNÍHO DENÍKU - VÝJEZDY

Terénní výjezdy – RODINA č. 1:

Pořadí účel, datum

1.	Informační schůzka 11/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Představení výzkumu, úvodní interview • Předběžná domluva a zajištění výzkum
2.	Informační schůzka 3/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Organizační domluva • Zajištění etických standardů výzkumu (informovaný souhlas) • Distribuce dotazníku „Credo mem“
3.	Sběr dat I 5/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Sběr „Credo mem“ • Vstupní interview – David • Vstupní interview – Naďa • Neformální interview (3 děti) • Poznámky z pozorování
4.	Sběr dat II 9/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Neformální interview • Návštěva sociálně vyloučených lokalit s Davidem • Poznámky z pozorování
5.	Sběr dat III 12/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Neformální interview • Návštěva sociálně vyloučených lokalit s Davidem • Poznámky z pozorování
6.	Sběr dat IV 1/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Neformální interview • Návštěva lokalit, kde žijí Romové (mimo SVL) s Davidem • Poznámky z pozorování
7.	Sběr dat V 3/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Interview – David • Interview – Naďa • Poznámky z pozorování
8.	Sběr dat VI 4/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Neformální interview • Interview – Karolína • Interview – Růžena • Poznámky z pozorování
9.	Sběr dat VII 8/2019	<ul style="list-style-type: none"> • Neformální interview • Následné interview – David • Následné interview – Naďa

PŘÍLOHA P3: UKÁZKA INTERVIEW (EMIC) – ŽÁK

Lída 18 let (SŠ) – 9. 11. 2019

..., já bych se tě chtěla zeptat, na jaké střední škole jsi?

Střední škola gastronomie a služeb, už jsem tam čtvrtým rokem...

Tak počkej, to budeš končit?

Ne, já jsem právě byla 3 roky na cukrářku a teď jsem na navazujícím studiu, na nástavbě, obor podnikání. Takže to budu dělat ještě necelé dva roky. Příští rok budu maturovat...

A chodila jsi na běžnou základní školu nebo na tu, jak se říká tady segregovanou?

Já jsem právě chodila na tu segregovanou, na XY...

A to mě prosím řekni, jakým způsobem si se z této školy dostala na střední školu a vlastně až k maturitnímu oboru? To fakt není tak časté tady v tom městě...

Já už jsem od mala byla vedená rodičema, že prostě ten papír je mnohem lepší než být na úřadu práce a nic nemít. Prostě vzdělání... o tom se pořád doma mluvilo. Máma říkala, že jí je prostě jedno co vystuduji, ať je ze mě jedno co... a jestli budu s výučním listem anebo i s maturitou...

Že je to prostě na mě, hlavně ať mám nějaký papír a ať se někde v životě uplatním. Na toto velmi dbali, mamka s tatínkou... jo... Že prostě jedno, kam půjdu, hlavně, ať něco mám.

Aha a tobě to bylo jedno? Nebo jsi od mládí měla jasno?

No právě že ne. Já jsem původně měla vybranou jinou školu, policejní, tady kousek v XY, v jednom městě anebo... No ale právě tu policejní, to jsem moc chtěla. Ale dávali jsme dvě přihlášky na střední školu. Jsem dala teda tu a potom prostě jenom tak nějaký obor, ať tam něco mám do počtu... A právě ta policejní mi nevyšla. Nevyšla mi žádná střední s maturitou a potom bylo, ale druhé výběrové kolo... A říkala jsem si, že tam na tu školu tu gastro, že půjdu jenom na rok na cukráře a pak... Jsem to zkoušela přejít na tu policejní školu, ještě jako v prváku na konci, ale měla jsem k tomu přidanou ještě přihlášku na sociálně správních činnostech v jednom městě na dojíždění. Tam do toho města na to dojíždění jsem se teda dostala, tak jsem tam šla, ale dlouho jsem tam nevydržela. Já jsem tam musela být právě na internátu. No, a to bylo těžké v tomto. Byla to prostě pro mě strašně velká změna a já jsem to, nevím proč... vzdala. Já jsem tady měla prostě kamarádky, kamarády... a tady už jsem prostě byla zvyklá, že jsem tady doma. Tak jsem to nedodělala a vrátila jsem se... A přišla jsem zase zpátky do toho druhého ročníku na toho cukráře. No pan ředitel mě hned přeřadil do druháku, že jsem vlastně ani dlouho nechyběla jenom na začátku v tom září a že pokud chci maturitu... tak, že mně potom třetíáku nabídne tu nástavbu. A já, že jo. Tak jsem teda dala toho cukráře, ten výuční list. A teď jsem na oboru podnikatel na nástavbě...

A co učňovské zkoušky?

Jo, šlo to v pohodě. No ale učení bylo hodně na ty zkoušky. Bylo toho dost, nedělalo mi to ale problémy. Prostě jsem se naučila... No, spíš, já jsem prostě chtěla, prostě já jsem si řekla, že na to kašlat nebudu, že to chci... Jsem absolutně nechtěla na to kašlat. A já když něco chci, tak vím, že pro to musím něco udělat. (směje se)

A to si takto věci říkáš?

Jo. Třeba jako teď... teď si říkám, abych nemusela brát peníze od rodičů, ale naopak jim přispět, tak si prostě najdu brigádu, takže si prostě chodím vydělávat. Dělam tady (ukazuje kousek) prodavačku.

A to se dá zvládat střední škola, denní studium na nástavbě a přitom pracovat?

No dá se to. (směje se) Když se chce, tak se to dá. Musím.

Kolik ti je vlastně roků?

18 roků a pár měsíců...

Hele a co po střední škole, až doděláš maturitu?

No, já jsem přemýšlela o tom, že bych zase chtěla zkusit toho policajta... (směje se)

Jako myslíš zase tu střední školu?

Ne, jako že bych šla dělat na městskou policii... jako do zaměstnání, ale nevím. Já jsem přestala trochu s kondičkou, s fyzickou, a oni ji tam velmi přísně vyžadují. Tak to asi nevím, ale vím, že bych chtěla nějaké dobré uplatnění hlavně.

A co vysoká škola?

Nevím, nevím. Zatím ne. Uvidím. Tak já mám ještě čas rok a půl.

No a jak jsi mi říkala, že tě rodiče vedli doma k učení...

No, oni právě že od mala... už mi právě říkali, i učitelé mi vlastně říkali v první třídě, že jsem chytrá a že mi to jde. A já jsem v páté třídě zkoušela přijímačky na gympl, ale oni mě nevzali. Skrz to, že jsem byla pod čarou... neměla jsem plný počet. Takže o kousek to uniklo, ale máma říkala, ať už to kašlu, že dochoďím devítku tam...

A co kamarádky, jak se na to dívaly, že ty jsi šla dál na střední školu a oni ne?

No, oni sami říkali, že jim je to jedno, ta střední škola. Prostě oni neviděli ani oporu v těch rodičích, když oni řekli, že jdou na pracák, tak rodiče jim řekli: Dělej si, co chceš, mě je to jedno, no.

A už mají své vlastní děti?

No, většina už má v těch mých letech 18, 19 letech... už mají děti...

A tobě to nevadí, že ony mají a ty ne?

Ne, já jsem si říkala, že děti mi neutěčou, ale mládí jo a možnost dělat školu, to taky. (směje se)

A máš kamarádky, vrstevnice v komunitě od vás anebo z majority?

No, právě že moc z komunity ne. Právě od té doby, co jsem v prváku... vlastně už ty čtyři roky na té střední škole, tak mám většinou kamarádky z majority. A to mě prostě hodně změnilo. No já jsem se hrozně změnila, od té doby, protože já jsem viděla, jak se chovají. Já jsem vlastně byla celých devět let s těma holkama z té komunity, a pak jsem byla rok s bílýma, protože jsem tam byla jediná, sama na té škole. A mě to prostě hrozně změnilo. Už po tom prvním roce. A já jsem si říkala, ne prostě, já nemůžu být taková, jak jsem byla. Sice jako mám kamarádky z komunity, ale je to kamarádka, třeba..., kterou mám už strašně dlouho. Ona je starší, ta kamarádka, stejně o dost, takže říkám, že ne. Že prostě mám kamarádky z majority, mám vztahy s kamarádkami, se spolužačkami... úplně v pohodě. A oni jsou rádi, že jsem tam. Já jsem vlastně šla na nástavbu, udělala jsem přijímačky, a to jsem dala... No a pak bylo druhé výběrové kolo a já jsem jako jediná z cukrářek nechtěla jít sama, tak jsem přemlouvala ještě dvě holky, ať jdou teda se mnou, ale máme to hrozně dobrý ve třídě. Ten kolektiv. A máme tam ještě dvě holky z cukrářů, to je smíšený obor. To nejsou jenom cukrářky, tam je i kadeřník, číšník, kuchař, a to je tam všechno dohromady...

A co v budoucnu?

No, to sice nevím, ale určitě bych si chtěla začít šetřit na vlastní byt. A chtěla bych se osamostatnit úplně jako od rodičů. A taky bych do budoucna chtěla... taky si chci něco užít, ale hlavně pak mít nějakou stabilní práci, která bude fakt dobře placená. A potom třeba nějaký vztah a děti, ale to uvidím. Tak všechno je přede mnou... prostě mám čas na to všechno ještě. (směje se)

Ty jsi velmi pozitivní, to je na tobě fajn... A škola tě baví co?

No jasně, že mě baví. To bych tam jinak nechodila. (směje se)

A jaké předměty tě baví nejvíc?

Abych pravdu řekla, já jsem na učňáku měla strašně ráda ekonomiku. To mě zajímalo, ty věci... Ale od té doby, co mám jinou učitelku, ona je taková prostě... prostě jiná..., tak mě to úplně až tolik nebaví. Ale baví mě matika, občanka, takový i ty společenské předměty... (odmlka)

Tak já ti strašně moc děkuji, že jsi za mnou přišla, že jsi o sobě povídala. Víš, já moc mladých romských dívek a kluků nepotkávám, jako těch, kteří šli studovat na střední školu...

No jasně. Ale já celý ty čtyři roky... (ještě chce pokračovat v rozhovoru) ... I vlastně ta podpora těch učitelů na těch školách, tam to strašně je. No, ani se nebavili jako učitelé s námi... Oni se

bavili s námi jako kamarádi. Prostě, když byl nějaký problém, tak oni nám pomohli. Vždycky nás podporovali.

A v kolektivu jste problémy neměli?

Ne, vůbec. Úplně v pohodě, úplně normální kolektiv.

Ještě mi prosím pověz, kde bydlíš, kde bydlí tvoje rodina a ty?

Já bydlím tam... (popisuje, kde bydlí) ... na té ulici.

Takže to není sociálně vyloučená lokalita?

Ne to není. Tam jsme dřív vyrůstali, ale pak jsme se přestěhovali sem, když jsem byla malá a bydlíme na této ulici. Do 15 let jsem tam vyrůstala jako v ghettu. No. Bydleli jsme tam a pak jsme se přestěhovali na jinou ulici...

Já ti moc děkuji za rozhovor, jsi hodná, že jsi za mnou přišla.

PŘÍLOHA P4: UKÁZKA INTERVIEW (EMIC) - RODIČ

Nad'a - 24. 3. 2019 (první rozhovor)

Já bych se tě chtěla zeptat, co si ti vybaví, když se řekne romská kultura?

No... my Romové... My jsme takový... My jsme hodně... no, jak bych to řekla, citliví...

A co to znamená citliví?

No, tak třeba, jak bych ti to řekla. No třeba tak, že teď jsme nedávno seděli venku. David dělal úklid venku, už se na to nemohl dívat. My jsme byli kolem baráku. A lidi kolem na to kašlali a on se na to nemohl dívat. A tak prostě... no víš, my tady máme rozdělené služby. No, ale my jsme neměli službu. No třeba. On byl venku, bylo venku pěkně, tak on prostě začal tam uklízet. Jo a pak, jak bylo uklizené, přišel jeden pán a takhle jsme seděli a mluvili jsme. A přišel jeden..., ale on byl docela dobře oblečený a šel k popelnici... víš... a tam hrabal jídlo. No, a já... mě to tak vzalo. Říkala jsem: Davide... fuj, co to dělá? Mně bylo jako kdyby z toho špatně, ale potom mě to jako zamrzelo. Takhle se mě to dotýkalo tady toto... že... já říkám, dívej se, Davide, běž mu donést něco na jídlo. Prostě my, ti Romové, jsme takoví. A tam byli kolem i vaši, ale oni nic neudělali, ale my jo. No protože... tak mě to zamrzelo tady toto. Prostě jsem na něho myslela a celý den jsem na něho myslela. I David říkal, ať jde sem a poslali jsme Růženu, protože jsem čistila koš, ať donese dva chleby a ať mu donese řízek. David mu to podal, on mu to dal a on poděkoval, ten pán a šel pryč. No, a teď kdyby jsme nepomohli, tak bychom si to vyčítali. No, já bych s tím ani nemohla žít. Já bych s tím ani nespala, ani on, ani já. Jo? A třeba... Byl tady člověk jeden, bílý... a on nic neudělal, tak i v tom je tady toto potřeba, že uvidíme někoho nemocného, anebo uvidíme někoho, že něco nemá... no tak navzájem si pomáháme. A ta pomoc vzájemná, to bylo tak vždycky u Romů. Je to tak, že před tím, jak si to vybavuji, jak to bylo dřív, že jak ještě naši rodiče žili, jak jsme žili s nimi. Jo, viděli jsme, že oni byli hodně na pomoc druhým, navzájem sobě. Prostě oni bez sebe navzájem neseděli, nepili, nejedli a takové věci oni prostě byli takoví. No a teď, jak nám prostě naši rodiče odešli... jo a scházeli jsme se... my jako rodina jsme byli vždycky pohromadě. Třeba o víkendu, to jsme museli, museli jsme se vidět všeci. Šli jsme do jednoho baráku, nebo do jednoho bytu... to je jedno kde... Tam jsme to pouto měli. Jo prostě, ale teď, tak postupně se to ztrácí... tak oddálení jsme od sebe všeci teď. Ale i přesto..., furt tam je to, že když se na něco domluvíme, nebo když něco přijde, nebo když někdo umře, nebo když někdo něco fakt potřebuje, tak... tak je tam to..., že máme jednotu v sobě.

Mluvila jsi o změně, proč si myslíš, že nastala?

Víš co, já jsem si naprosto jistá. Já vím, čím to je. Od té doby, co odešli rodiče..., ... naši rodiče, jak žili, tak my jsme měli v sobě tu jednotu, ale jak postupně odešli pryč, tak už jde každý po svém. Ten měl to, ten měl tamto, ten měl jiné věci... jo. Pak je už ani vůbec nezajímalo, jestli někdo má dostatek, co jíst, nebo nemá, co jíst. Ale co, ať se sám postará... už takové to bylo. Ale jak rodiče žili, toto nebývalo. Když se doslechli, no on potřebuje tady to ...tak už jsme se i vybírali hromadně a pomohli jsme jim a dali, co mohli. Ale tady nejde jenom o to, aby jsme se... ale ta láska. Jo. Že už není taková, jaká by měla být u Romů. A proto ti říkám, že od té doby, co naši rodiče odešli...no, jak tady nejsou, že to pouto mezi námi... jako máme se rádi všechno, ale už to není to, jak jsme byli zvyklí. Takový spojení. Jako mě to mrzí, určitě tady toto, protože já bych toto chtěla zpátky. Proč to je tak? Ptám se sama sebe, proč to tak je? Já jsem se v ničem nezměnila, to je mi divné. Já jsem furt stejná, jo prostě jestli jsem věřila v Boha nebo nevěřila v Boha... Já jsem furt stejná, já prostě... já je mám ráda všechny, jako bez rozdílu, jako moje sourozence a tak, švagrové, bratrance, sestřenice, tak... a furt. Ale já to nemůžu pochopit, a to nejenom mezi námi a mojí rodinou, to je všude... všude. (téměř pláče)

Myslíš jako i v jiných městech?

Jo, jo, jo, jo... všude se to tak děje. Však mluvím s nimi, že to už není to, co bývalo a tak. Že všechno je tady jiné. Víš co, jak kdyby v nás nebyl život... teď opravdu. Vem si to, když i příroda se změnila, tak člověk se nezmění? Voda není, a i když prší, tak ta voda stejně není. Není v tom život, prostě tak. Nedivím se pak, že se všechno kolem tak změnilo. To člověka tak zabolí, jako toto... Jak si vzpomenu třeba..., jak to třeba mezi námi kdysi bylo krásné, ...to, že jsme byli furt veselí a teď nejsme, ne nejsme veselí. Jo zasmějeme se, to jo, ale... ale mě připadne i toto umělé... (je plačtivá)

To je smutné toto slyšet...

Ano, to je...

A řekni, prosím, změnilo se něco směrem k lepšímu?

Víš co? Jako myslíš tady v XY?

No spíše obecně mezi Romy.

No, všímám si, že už jsou na tom Romové lepší. Že se zajímají i o jiné věci, jo třeba o školu, anebo že se tady změnilo, že jsou třeba asistenti, nebo že si udělali různé kurzy a že chcou prostě..., jak bych ti to řekla... no prostě chtějí být, ... no mají zájem, spíš mají zájem o to, aby žili jinačím životem. A to tady v XY, toto tady vidím, že to takhle vyšlo. A je tady klid. A že každý chce pracovat, což kdysi... to nebyvalo, že fakt byli upoutání na ty sociálky jako. Ale tady teď každý druhý člověk pracuje, každý druhý člověk tady pracuje (zdůrazňuje) a je jedno jestli ženy nebo muži. Oni pracují, protože oni mají zájem, změnilo svůj život. Takže to není tak, jak kdysi... Vidím třeba někdy na videu, že žijí Romové někde v chatrčích... jak to může být? Vždyť je rok 2019? Jak to tak může být? Jak tak můžou žít? A třeba nějací Romové, oni si šli za lepším, šli někde jinde a dostali se zpátky tam, kde nic nemají, jako co? V těch chatrčích zas bydlí... Přišli třeba z Anglie a tam poznali jinačí život, poznali, jak se tam žije. Ne, že by museli někam chodit pro vodu, ale prostě mají vodu i kávovar měli a v chatrči to nemají. A tady v XY to není. Právě, tak já to vidím tak, že naši Romové právě z XY, že se přizpůsobili. To se mi na nich líbí, že se přizpůsobili – tak žít mezi vašimi, víš, že šli pracovat. No, a že mladí mají zájem jít i na učiliště, že chtějí vystudovat, jo. A tak... (odmlka)

A to chtějí rodiče, nebo to chce mládež?

No, ta mládež to chce. Jako všichni tady... skoro, jako nevidím tady, že někdo by nechtěl, že by neměl zájem se dál učit.

Tak to je změna k lepšímu ne?

To ano, ano. (odmlka)

A kdybychom se podívali ještě na tu dobu zpátky, na dobu, když jste vyrůstali s rodiči. Co bylo pro Romy tehdy ještě tak důležité, co třeba dneska už tak důležité není?

No, co bylo důležité pro Romy? No prostě, aby se drželi každý k sobě navzájem. Víš tady toto. Oni na to tak dbali, to si pamatují... taťku, jak říkal: Bez práce... nikdo vám tady do ruky nic nedonese. Jo, já jsem starý a musím dělat a mamka to samé. No, jako oni se těžce dřeli v té době, jak já si pamatuji, jo. A to bylo za komunistů, ale měli jsme, u našich rodičů, měli jsme skoro všechno, ale nebylo to tak, jak to je v dnešní době. Že třeba mamka mi koupila švihadlo, jo a já jsem si s tím švihadlem skákala celý den, ale teď děcka chtějí telefony. Děcka chtějí tady toto a tady toto... hrůza. (Směje se) A teď děcka neposlouchají. A já jsem si třeba za učení nebo za něco takového zasloužila zmrzlinu od mamky, jo. A byla jsem hodná holčička (směje se) a takový..., jaký jsou oni? (směje se). Co? Oni všechno mají. Já jsem byla vychovaná, ale oni? (směje se)

A na čem jim teda záleží mladé romské generaci, co oni považují za hodnotné?

No, jako děti moje?

Ano třeba, o co tvé děti usilují?

Víš, o co usiluje? Oni... já budu upřímná, já ti nebudu lhát..., aby jsme je my poslouchali a ne oni nás. (směje se)

Tak to mi, prosím, vysvětli...

Tak třeba můj Daneček (nejmladší syn), on mě tak vytočí, jako z něčeho... že třeba mu to nechci dát, ale on mě tak... prostě k sobě upoutá, že nakonec to, co chce, ode mě jako dostane. A toto u mě nebylo dřív. Ani já to tak neměla s mamkou. A je to chyba třeba na mojí straně, já vím, že to je moje chyba, že to není chyba jeho, ale moje. Ale v dnešní době... to není chyba jenom u mě. Já to vidím všude toto. Jestli půjdu k sestře, nebo jestli půjdu za švagrovou, nebo jestli jdu tam a tam... No ty děti, děti si neváží a ničeho dneska. Jako chtějí, aby něčeho dosáhly, to jo. Ale no, oni mají lehký život. Né jak my, jak my jsme si třeba prošli. (odmlka)

A čím si myslíš, že to může být?

No, já si myslím, že výchovou... jo jsme na ně moc hodní. No, já si myslím že, na ně nejsme přísní. Ale víš, ale třeba naše rodi... moji rodiče mi řekli: Ne! A třeba... a stejně mě měli rádi, ale řekli mi NE, tak já jsem se s tím smířila. A řekni jim dnes NE! Neřekneš, protože oni ví, že... že oni budou usilovat o to, co oni chtějí. Tak. A doba je... (směje se)

Není to dobrá doba?

No, není... no... nebo jak na co. To je pravda. No, třeba je pravda, že zase je dobře, že oni nepoznají takový život, ty podmínky, jaké my jste poznali, když jsme vyrůstali... Ne. Ale dívej se, i tak v domě hrůzy (místo, kde dříve bydleli – sociálně vyloučená lokalita), tam jsme měli už vodu. No, a pavlačák, i tam jsme měli vodu, ale tam v domě hrůzy, ještě jak jsme bydleli na XY, tak tam jsme se třeba koupali tak, že jsme měli lavory, ohřátou vodu... a tak jsme se koupali. A mamka nám umývala hlavy, to všechno a tak... Takový život to byl, ale to bylo kdysi, ale teď je jaká doba? No, ale někdo tak, a ještě v horším žije. To nemůžu pochopit. To je krásná doba, protože jsou veliké možnosti jít tam a tam... Kdo chce, tak se postará o rodinu... A kdo nechce... tak... No, my jsme tak taky byli naučení žít. No, ale každý rok je jiný a doba se mění, ne? No a je to o tom přizpůsobení. Dívat se kolem, no tak...tak já chci taky tak žít... A když chci, tak to udělám. A udělám pro to všechno, no ale někdo třeba ne, že? Někteří mají kupu dětí, a přitom žijí a stále v bídě... Jako tady Romové... Romové...v ghettu... no, nebo Romové na Slovensku...jojo hrůza. Já jsem se dívala, teď no Marek udělal sbírku a odnesl to tam teď, na to Slovensko. No však ty znáš toho Juru, no a jeho ségra dostávala velké peníze, ale kde skončila zase... v té chatrči. Takové lidi já nechci litovat. No oni měli šanci. Jo. A měli mít postavený barák, ale no na tom Slovensku, jak teď žijou někteří... To my si tak nežijeme, jako oni, to není nic tady toto. To, jak si oni polepšili! A proč? Protože to chtěli. A též dřív v osadách žili, a to všechno... měli propadlé domy, ze dveří měli udělané stěny baráčku, ale teď mají postavené krásné domy, teplo tam mají, vodu mají, všechno... Šli za lepším. A dokázali to, ale někdo ne. (odmlka)

A proč si myslíš, že někdo ne, že měl málo šancí?

Možnosti měli, měli právě... proto ti o tom mluvím, že oni možnosti měli, ale já nevím, jak se k tomu nazpátek dostali, když už měli jinačí život. Přesto se tam zpátky dostali, třeba u nás v XY takhle nežijí Romové. Oni prostě chtějí krásně žít. (odmlka)

Kdybys měla mladé romské generaci něco vzkázat, čeho by si měli vážit, čeho by si měli cenit, jak by měli žít, co by to bylo? Co by sis přála pro ně...

No víš, já bych jim přála všem... Já si oceňuji lidi, kteří žili v hrozných podmínkách jo... A vidím, jak se zlepšili... to normálně člověka až potěší. Ale i přesto bych přála lidem, aby se probudili. Už není doba ta, jak byla třeba za komunistů, je doba jinačí a jsou tady veliké možnosti a nabídky veliké jsou. Jsou, jako neříkám, že nejsou. Jo. Prostě ať se probudí, ať jdou za tím, co si myslí, že nedokážou. Dokážou to. A takhle...Přála bych si pro ně, aby prostě..., aby si vážili toho, co jim člověk nabízí, co jim život nabízí, protože...no mají to před očima. Mají to prostě, mají to... (opakuje) No a dívej, chvíli jsem dělala pomocnou sílu v restauraci a prostě bavilo mě to. No a teď třeba nemůžu, protože jsem po operaci s rukou, ale hned, jak se uzdravím, okamžitě si jdu najít práci, už mě to nebaví. Prostě taky si říkám, už mě to nebaví. Já prostě nechci...nechci se na něho (ukazuje na manžela), nechci se na něho spoléhat, aby se o nás staral celý život, když už dělá on, já také chci dělat. Navíc chci, aby moje děti měly to

všechno, co potřebují, aby nebyli smutní z toho, že něco nemají. Ne, že prostě, já nemám na to..., nemůžu vám to dát, to ne. Jako malá jsem se s tím smířila, ale teď v tady tuto dobu, co je... Oni se nesmíří, tyto děti, ty děti budou brečet. No, ale já neříkám, že my třeba něco nemáme, že žijeme špatně. Ne, nežijeme, proč by jsme si žili špatně? On (ukazuje na manžela) není hloupý chlap, že ne. A vím, že se o nás postará. Víš. Ale já nechci, aby v tom byl jen on, i já v tom chci být.

No, ale to není tak typické pro Romy. V tradiční romské kultuře přece žena má být doma...

(směje se a doplňuje...) ... a starat se o děcka. Jo a tak. (směje se) Tak dá se najít nějaká rovnováha. Ale víš, co ti řeknu? Že žena stihne všechno! (směje se) Jo fakt, žena stihne všechno. Takže opravdu dá se to teď v této době... dá se to normálně zvládnout. Žena zvládne všechno... (opakuje a směje se)

Děkuji Ti za rozhovor a budu si pamatovat, že žena zvládne všechno. To je takové motto na konec (směji se také).

PŘÍLOHA P5: UKÁZKA INTERVIEW (ETIC)

U - (učitelka, sociální pracovníce, doučovatelka) - 11. 12. 2019

Můžeš mi říci, jak dlouho pracuješ s romským etnikem, v jakých pozicích jsi pracovala, nebo pracuješ?

Tak pracuji s nimi od roku 2010 jako terénní sociální pracovníce, v jedné organizaci. V současné době ještě učím a jsem ještě v jedné organizaci, která se zabývá touto menšinou.

A kde učíš?

Učím na vyšší odborné škole, učím předměty týkající se etnických menšin, teorie a metody mezinárodní sociální práce, a podobně. Je to hodně o sociální práci v sociálně vyloučených lokalitách, o komunitní práci, takže ze své praxe. Učím proto... mě si vybrali, že jsem tak spojená s tou praxí...

Při práci s romskými rodinami, v rámci terénní práce, přišla jsi do styku, nebo řešila jsi problémy v rámci výchovy a vzdělávání?

Ano, dokonce jsme i doučovali, já jsem vlastně byla dobrovolník jako doučovatel. Vlastně to bylo ještě za studií... jsem pracovala dobrovolnicou a pracovala jsem jako výchovný pracovník nízkoprahového zařízení, kde vlastně docházely děti a mládež, převážně z romských rodin, protože ten nízkoprahový klub byl v sociálně vyloučené lokalitě. Tam jsem pracovala asi rok nebo dva. Začínala jsem tam vlastně jako dobrovolník, a pak už jsem tam byla jako zaměstnanec. A také jsem tři roky pracovala v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi. To se přímo překrývalo s výchovou a vzděláváním. I když jsme přímo nemohli doučovat (v SAS), ale týkalo se to problémů ve škole, řešení problémů a zajišťovali jsme komunikaci mezi rodinou a školou a tak podobně.

Aha, takže jsi začínala jako doučovatelka romských dětí?

Ano.

Prosím, mohla bys mi říct, jaký vlastně mají romské rodiny vztah ke vzdělání?

Podle mě je to rodina od rodiny. Nejde to paušalizovat, je to prostě různé. A dokonce to nemám ani ráda, to když se říká, že to nemají v kultuře zakořeněno, myslím to vzdělávání. Já to nevidím jako kulturní záležitost. Já to vidím tak, že kultura rodiny od rodiny je jiná, že mnohdy to je kultura chudoby... A vztah ke vzdělání primárně ovlivňují osobnosti, které romští rodiče a děti ve škole potkávají. Například osobnost ředitele školy, osobnost učitele... Já myslím, že to začíná u těch rodičů. No, ale samozřejmě, že je to obojí, je to i u rodičů, i u dětí, koho ve školství potkávají, jaké osobnosti. Někdy to může vypadat s rodičema v pohodě, ale třeba v případě jejich dítěte učitelka na to najela moc rychle a to dítě se prostě může seknout a třeba... Jsou tam i nějaké psychosomatické obtíže a objeví se konflikty, komunikační konflikty a to nejenom mezi dětmi, ale i učiteli, ale i mezi rodiči a učiteli. Vznikne tam nedůvěra a tak... (Odmilka)

Takže říkáš, že se to nedá paušalizovat a dokonce ani vztáhnout ke kultuře?

Ano, to si myslím. Myslím si, že když už bychom mluvili o kultuře, která ovlivňuje význam vzdělání v očích Romů, tak je to ta kultura chudoby..., že v kultuře chudoby není vzdělání zakotveno jako priorita, ne obecně v jedné nebo druhé kultuře, ... majoritní nebo romská kultura... Prostě to sociální vyloučení přináší spoustu dalších problémů, dalších návazných problémů, pro které to nemají ti lidé, kteří jsou v tom sociálním vyloučení, jako prioritu... Tak to chápu... A zároveň nemají ten sociální kapitál, nemají kapacitu ty děti doučovat. No, je to taky chyba ve školském systému, že to je tady tak hodně nastaveno ve smyslu spousty povinností. Například domácí úkoly a podobně.

Když jsme narazili to, že vlastně vztah ke vzdělání nebo hodnota vzdělání, že není otázka kultury v tomto případě, tak co vlastně její postavení v očích Romů může ovlivňovat, podle tebe? Mluvila jsi o sociálních podmínkách, ve kterých rodiny žijí, pak si zmínila vliv osob, které ty rodiny, rodiče nebo děti, potkají... co dál?

Myslím si, že má vliv i ten kontext, v jakém se romské etnikum dlouhodobě nachází. Že to také hraje roli. Myslím tím historicky. Třeba existence těch zvláštních škol, prostě ten systém, do kterého oni byli automaticky kdysi zařazováni.

A jsou nějaké šance na změnu, v tom, aby si romské rodiny více uvědomovali důležitost vzdělávání v životě jejich dětí?

Já vidím jako primární věc přátelskost toho prostředí... Jako myslím toho okolí, které oni potkávají a to myslím systémově. Možná... teď mě tak napadá jediná kulturní věc, kterou bych viděla, že ovlivňuje hodnotu vzdělání v očích romských rodin... a to je vliv takových těch starších v tom rodě, jsou to ty tchýně, nebo matky těch dcer, které tomu vzdělání nemusí přikládat váhu. Především myslím u žen, že tolik nedávají význam této hodnotě a tlačí na to, aby jejich vnučky měly brzo děti... Anebo je tam žárlivost ze strany zase toho partnera, když mají ty mladé děvčata přítele, tak tchýně si to většinou hlídají a tlačí rodina ze strany toho kluka na tu vlastně nevěstu na tu mladou, aby měli brzo děti a aby už byla doma, aby se starala o muže, o partnera a vlastně ani nikam nechodila, a že vlastně vzdělání nepotřebuje. Takže tady to vidím jako takové kulturní specifikum, ten kulturní aspekt, který může ovlivňovat hodnotu vzdělání v očích například děvčat...

A myslíš si, že to stále ještě přetrvává u mladé generace?

No, myslím si, že to záleží rodina od rodiny, tam, kde ty rodiny jsou více tradiční... například. Případně mi, že více se to drží u těch rodin, jejichž někteří příslušníci přišli třeba nedávno ze Slovenska a kteří mají takové ty větší vazby, ty širší rodinné vazby. Tak tam si myslím, že se to více drží. A zase vím, že některé romské rodiny mohou být takové, tak moc pokrokové, že si uvědomují tu důležitost ve vzdělávání, a kupodivu i tatínek, a na to vzdělávání, i když je to třeba chlap, ... ty věci, co se týkají školy, většinou zajišťuje matka, nejde to úplně paušalizovat, ale setkávám se s tím v tomto kontextu. Někdy je to taková zas na druhou stranu laxnost těch rodičů, ale nemyslím si, že to je o hodnotách v té kultuře. Ale spíše ty rodiče jsou takoví rezignovaní, mají spoustu problémů, spoustu potíží, které se vztahují přímo k životu. A oni jsou prostě vyhořelí a rezignovaní... a pořád řeší dluhy... na elektřině a tak... a také musí... už se jim nechce dávat peníze, nechce se jim investovat například do toho, že by dítě chodilo na střední školu. A když vůbec někdo chce jít, tak to jsou takové šílené boje, protože ty děti pořád nejsou zletilý a... I když ty děti mají motivaci a chtějí, tak jsou tam ty vrstevníci... A je to prostě těžký to s těmi rodiči vykomunikovat, aby tam jeli do té školy něco zařídit, koupili nějaké pomůcky, nebo vyřídili nějaké stipendium pro to dítě. Oni kolikrát nehnou ani prstem...

A rodiny s těmi nejmenšími dětmi, v jakých oblastech by potřebovali podporu?

Tak já jsem jednou četla nějaký výzkum, teda není to z mé praxe... například jak je ten rok předškolního vzdělávání povinné, že to nemá význam, že když už tak dva roky. Dva roky předškolního vzdělávání, že má význam právě pro tyto děti ze sociálně vyloučené lokality. Že se to tak prostě projevuje, protože pro ty děti je to někdy velký šok zvládnout nároky té školy a ten režim, tak že je nutné, aby předškolní zařízení navštěvovali déle než jeden rok, aby si na ten režim a na ty požadavky zvykaly, že jeden rok nemá zas takový efekt. A je třeba fakt, že i když my máme ten předškolní klub pro ty děti, tak oni jsou tam furt nemocné, oni vůbec nemají vybudovanou imunitu, protože oni jsou jenom v té rodině a tak... Potom se dostanou do širšího kolektivu a mají takový problém s nemocemi. Prostě u nás (majority) ty maminky navštěvují různé předškolní zařízení, mateřská centra a podobně. Takže děti přijdou do kolektivu, hrají si někde na písku, na sídlišťích a přijdu do kolektivu s dětmi a ta imunita je nějakým způsobem bodovaná. Ale u těch romských dětí ne, u romských dětí je ten vstup do toho širšího kolektivu mnohem, mnohem později než u dětí z běžné populace, k podpoření imunity tak dochází později v případě těch romských dětí...

A když jsi pracovala jako prostředník ve vyjednávání mezi romskou rodinou a školou, jaká tam byla úroveň komunikace?

No, zase je to individuální. Ale já jsem spíš vstupovala už do těch vyhrocených situací, do těch konfliktů, že už tam snad ani nebyla vůle to nějakým způsobem napravovat, že to bylo už jenom o urovnávání nějaké aktuální situace, aby se to odehrávalo v nějaké kultuře projevu a podobně, aby nedošlo k nějakému agresivnějšímu výstupu, a opět to záleželo na osobnostech, ať už těch rodičů dítěte, ale samozřejmě i těch učitelů, pedagogů. Tak někdy mi připadlo, že někteří úplně ten konflikt dráždili a provokovali a nebyla tam vůle to nějak primárně vyřešit, že tam nebyla ani ta profesionalita. Nebo možná je to na základě nějakých předsudků ze strany učitelů a už je... prostě ty romské rodiny má někdo ve škatulce...

Jak, prosím tě, vnímáš ten problém spádovosti škol, problém segregovaných škol a problém malého procenta romských dětí v běžných školách?

No, ale tady ta spádovost je kupodivu rozdělená... jako... ta velká sociálně vyloučená lokalita je rozdělena do dvou nebo tří škol podle spádovosti. Takže oni stejně ty romští rodiče umísťují děti právě ne do spádové školy, ale do té školy, kterou můžeme nazvat segregovanou. Tady je to prostě hodně problém těch rodičů. Jednak to mají blízko, a i když vnímají, že to není ideální, že tam mají ty děti třeba i kázeňské problémy, tak pro část z nich je to pohodlnější, že tam mají vrstevníky. A když už tam nechtějí dát ty děti, tak je dají do té bývalé zvláštní, do té speciální školy. Říkají, že i když je to škola nižší úrovně, i když rámcové vzdělávací programy by měly být vyrovnané, tak to prostě tak není. Pořád to tam je, ta snížená úroveň... a kultura školy a to klima... Pořád to tam je... No, a oni děti dávají tam. Je tam právě ta speciální škola a praktická škola v jednom. Takže ty děti dávají tam. No prostě není ta škola většinová. Zažila jsem jen párkrát, že chtěli dát děti do té většinové... jsem měla dva příklady takové. Jeden v 5. třídě a byl požadavek, aby přešel, že tam měl kázeňské problémy a maminka hodně viděla, že to je těmi vrstevníky, které tam má v té škole... A tak jsme bojovali za to, aby chodil do spádové školy a kontaktovali jsme tuto školu, ale tady je problém v tom systému. Teď odbočím... Vedlejší škola z vedlejší obce, tam se potýká ta ředitelka školy s těmito problémy... jednotliví ředitele se různě vymlouvají na nedostatek kapacity. Já jsem si nejdříve myslela, že nejsem tak schopná to vyjednat. Na odboru školství mi všichni řekli, že mají všichni volnou kapacitu, a i podle statistik, ale když potom zajdu za ředitelem s tou konkrétní romskou rodinou, tak najednou volno není. A oni prý mají sníženou kapacitu v té třídě na základě různých programů a podobně a informace o tomto opatření ten odbor nemá. V konečném důsledku nemusí být pro toho romského žáka volná kapacita v té dané třídě, do které my bychom ho chtěli spolu s rodiči zařadit. A nejde tam prokázat snahu o nějakou diskriminaci, prostě třeba řeknou, že mají sportovní třídu a že by tam byla potřeba nějaká sportovní zkouška a ten žák na tu sportovní zkoušku by nestačil, takže se s tím dá nějakým způsobem manipulovat a pracovat... No a po těchto peripetiích to samozřejmě ti rodiče vzdají. Nechají to dítě na té bývalé zvláštní nebo na té speciální škole, protože jsou z toho unavení. A to člověk vycítí při tom jednání, že ho tam prostě nechtějí. Protože my jsme podávali několik přihlášek a chtěli jsme, aby při nepřijetí to nějak adekvátně odůvodnili, ale prostě ti ředitelé škol jsou kolikrát k tomu laxní, a s tím člověk prostě nic neudělá. Potom jsem ještě tady zažila další případ. To byla zase jiná škola. Mně se tam vlastně přestěhovala klientka z azyláku do bytu úplně vedle té školy. Napřed jsem tam volala, mluvila jsem přímo s ředitelem a on mě skoro... no jako nemluvil se mnou pěkně, vyjel na mě, proč furt chceme dávat ty děti tam. A to jsem věděla, že asi před rokem a půl se nějaká moje kolegyně snažila umístit tam romské dítě do první třídy. A tady z toho důvodu, on si to pamatoval, po tom roce a půl... jako druhé dítě... a říkal, že my furt chceme tam umísťovat do této konkrétní školy ty děti. No, tak to je pak těžký takhle pracovat. No, a když to slyší potom klientka, tak samozřejmě, že ona to vzdá. Já jsem jí chtěla nabídnout doprovod, ale ona již slyšela o těch okolnostech, a tak to prostě vzdala. Ale ten klučina byl strašně bystrý. A ona taky původně chtěla, aby ten klučina měl vzdělání na běžné základní škole a přistoupila na to. Takže ta vůle by tam byla, ta snaha. Ale ta bariéra prostě přišla z druhé strany v tom jednání, ze strany té školy. A je to prostě odradí. Tak to se člověk nemůže divit. Četla jsem o tom i nějaké

stanovisko ombudsmana, článek o tom, když se vyjadřovali přímo v kanceláři advokáti a právníci, a říkali, že tento jev je běžný. Že to školní prostředí není tolik vstřícné a tolik přátelské právě tady k těm dětem z rodin romských, nebo obecně dětem ze sociálně vyloučených lokalit. A rodiny, které se setkají s prvním neúspěchem v tom vyjednávání zařadit dítě do běžného vzdělávacího proudu, že jsou odrazeni a že už nechťejí dál hájit své práva a už ani netrvají na tom písemném potvrzení a tak. Dále ta kolegyně, co tam předtím zařadila to dítě, tak se vlastně tam setkala s takovou šikanou ze strany učitelky, že dostávalo už v první třídě nějaké pětky a kolegyně to právě srovnávala s výsledky jiných dětí, s výsledky ostatních dětí na jiných školách a ty rozdíly byly naprosto neadekvátní. A navíc, dostávat pětky v první třídě, to by snad ani nemělo být. To dítě by se mělo hlavně namotivovat, aby ho škola bavila, aby chtělo, aby mělo zájem. Takže i takový přístup někdy ze strany učitelů můžeme registrovat. Pak mi přijde přirozené, že to dítě a ti rodiče, že to vzdají. A tak se vrátí zpátky buďto do segregované školy nebo na nějakou speciální školu... A pak jsem měla jeden případ na jiné škole, který... tam to dopadlo dobře. Maminka byla motivovaná tím, že na tu školu chodila ona sama, na tu běžnou většinovou školu a tam bylo to, že oni toho chlapečka chtěli. Tam to dopadlo dobře. Jen tam byl problém ten, že ten chlapeček byl velmi často nemocný. Možná to byly problémy somatizované, že se cítil ve škole takový dezorientovaný, ztracený, potřeboval podporu a že třeba ráno nevěděl, kam má jít z šatny a tak dále. Takové spíš praktické věci, ale když se to vykomunikovalo, že maminka si třeba promluvila s učitelkou a domluvila se, že toho chlapečka bude doprovázet až do třídy, anebo že si ho v té šatně někdo odchytne a do té třídy dovede, tak pak se to všechno spravilo a bylo to bez problémů. A po chvíli tu podporu už ani nepotřeboval. Ale ta maminka, zdůrazňuji, byla hodně motivovaná a hodně se s ním doma učila...

A oni bydleli taky v sociálně vyloučené lokalitě?

Ano, bere se to jako sociálně vyloučená lokalita, ale jsou to jenom dva rodinné velké domy, mimo tu hlavní sociálně vyloučenou lokalitu. Ano, ty domy jsou zase od nějakého překupníka s chudobou... pronajmou tam byty..., ale není to ta hlavní sociálně vyloučená lokalita, jsou to baráky s romskými rodinami, ve kterých jsou třeba tři, čtyři byty a bylo to tady v centru. Takže v tomto případě to vypadá dobře. A to jsou takové ojedinělé případy...

Kolik žije v tomto městě Romů?

No, já jsem teď psala nějaký projekt, kdy jsem potřebovala vůbec nějaké statistiky... No právě mně to přijde přehnané, jedna zpráva uvádí něco kolem 5 tisíc, zase jiná zpráva uvádí kolem tisícovky. Takže prostě něco mezi tím. Z toho jedna třetina jsou děti, které jsou školou povinné. Takže přesné odhady nejsou, nebo já jsem to aspoň nenašla, a to jsem po tom pátrala hodně v těch různých zprávách. Možná kdybych kontaktovala romskou koordinátorku kraje, tak oni mají možná nějaké statistiky...(Odminka)

Zmínila jsi romské hodnoty a romskou kulturu, co Romové vnímají jako tu nejvyšší hodnotu?

Asi tu rodinu, ty rodinné vazby. S ohledem na ně se často rozhodují. Myslím si, že tohle je nejdůležitější pro ně. Spoléhají na ně, na jejich pomoc.

A co třeba ti, co už mají nějakou vzdělávací dráhu za sebou, jak se uplatňují ve společnosti?

No, ti mladí Romové, to mi přijde taková ztracená generace, protože už je to nějaká následná generace žijící v tom sociálním vyloučení. Ani jejich rodiče nebyli třeba dlouhou dobu zaměstnaní a nenašli žádné uplatnění na trhu práce. Sami často padají do různých závislostí, a to myslím i třeba opravdu do závislostí jako jsou například drogy. To byl problém kdysi, fetování, a teď je to problém zase. A já jsem měla takové v uvozovkách průseráře, se kterými jsme třeba chodili do těch škol a řešili ty výchovné problémy. Tam pak byl dokonce i jeden z diagnostů a z tama byl furt na útěku. A teď jsem ho potkala a vůbec bych ho nepoznala. Byl... hrozně mu to slušelo, byl pěkně oblečený, posiluje, chodí do práce. Má taky rodinu a hodně ho drží zkrátka, co říkal, tchýně. Ž prý s nimi i bydlí a hrozně se to spravilo v jeho případě. A tam jsme vnímali, že to rodinné zázemí, tam maminka jeho partnerky, ta tchýně, měla dobrý vliv. On pocházel z rodiny, kde to nebylo úplně v pořádku, nebylo tam to ukotvení

hodnot. No a právě když se dostal do té rodiny té své partnerky a toto všechno tam bylo, tak prostě se dal do pořádku. Takže tam v té rodině to držela tchyně...

A jak pomoci této generaci, která vychází z osmičky, z devítky?

To je asi hodně o těch vzorech. O lidech, co oni potkají. Teď je takový dobrý příklad... V jednom městě, je tam ředitel jedné školy a on dostal ocenění ředitele roku, na jedné základní škole. Tam to bylo také bráno jako taková segregovaná škola, taková romská škola. A tam právě spadaly tyto děti a teď je to právě škola, kam všichni chtějí. On to prostě od základu nějak změnil. Nastavil tam i dobré podmínky pro ty učitele. Ti, co s tím nechtějí mít nic společného, tak ti odešli. On má hodně individuální přístup i k těm žákům a studentům, že všechny zná jménem... A zrovna jedna studentka mi říkala, která byla na praxi v neziskovce, kde se s tím setkala, že ti rodiče hodně to říkají o tom řediteli, že to umí všechno vyřešit a vykomunikovat. Že když nemají peníze na pomůcky, donesou paragony, ale nevím jak..., prostě nějakým způsobem jim to proplatí a zajistit ty pomůcky. Asi má schválené nějaké dotace. A tyto děti se tam cítí dobře a baví je to tam chodit. A pořád je tam stále velké procento romských dětí, dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. A ta škola už nemá ani tu pejorativní nálepku. A to je prostě dobrý příklad toho vzdělávání pro všechny. Inkluze a podobně. Tam je potom také super vliv té vrstevnické skupiny. Když je to namixované anebo vyložene segregované, děcka to berou jako normu. A když to berou jako normu jako to, že se na všechno kašle, tak se s tím prostě svezou... A jak teda pomoci? Vrátím se k tématu... No, aby nemuseli řešit ty finance, protože kolikrát tam jsou ti zákonní zástupci, že to musí řešit a ty rodiče na to nemají kapacitu. Absolutně. Možná, aby byli už nějakým způsobem zesvěprávnění, aby si mohli to vyřídit sami, že když už jsou motivováni jít dál, na další školu, tak ať si vyřídí sami také to stipendium. Když třeba ty rodiče nejsou motivováni. Ale oni nemůžou, protože oni nemají 18 let.

A ti, kteří už nechtějí jít na střední školu?

No mně přijde strašně nefunkční ten systém těch rekvalifikací. V jiných zemích to funguje. Ten systém toho učňovského vzdělávání tam funguje jinak, je hodně spojen s praxí. Člověk třeba nastoupí do nějaké firmy, tam pracuje v nějakém oboru a dostává nějakou mzdu. Třeba nějakou nižší, ale dá se za ní vyžít. Zároveň si v tom oboru dodělává praktické vzdělání, kvalifikaci. To mají prostě hodně spojené s tou praxí a je to taky o tom, že to reaguje na poptávku nedostatků v té profesi, zaměstnavatelů. Za další... k dokončování základek – Romové, když vyjdou a dokončí si povinnou školní docházku, to neznamená, že dokončili devátou třídu. Tím pádem nemohou navazovat střední školou v pozdějším věku. Nemohou se vrátit a hodně rekvalifikací může mít člověk jenom po ukončení celé základní školy, ne po splnění devítileté povinné školní docházky. Takže oni mají docházku, ale nemají ukončené základní vzdělání. Takže vlastně nemůžou nastoupit na rekvalifikaci. A to je prostě znevýhodňující. Takže to je další bariéra... A když by si někdo chtěl dodělat řádně tu základku, tak moc škol toto nenabízí. Takže to je taky problém. No a pro maminky? Třeba, aby se vrátily do vzdělávacího systému a po dětech si dodělávaly vzdělání nebo nějakou rekvalifikaci, to je taky úplně nemožný. No a tam je to taky nějaký kulturní aspekt. Já jsem jednou dělala pracovního poradce a oni všichni chtějí do práce a potom, když jsme došli na to, že vlastně nemohou. Ta pracovní doba, po kterou mohly, byla strašně omezená. Nemohou dělat v době, kdy jsou ty děti doma, takže brzo ráno nemohou, dělat odpoledne nemohou...kvůli těm dětem. To znamená, že ty matky mohou dělat jenom v tu dobu, pokud je to dítě ve škole, protože oni ho tam musí dovést do té školy, ale musí ho také sami vyzvednout, anebo dokonce musí uvařit oběd, takže přes oběd musí být taky doma. Ale potom umístění na tom trhu práce je velmi omezené. Ony musí stihnout uvařit ještě manželovi oběd, takže to všechno ztroskotalo v tom, že jsme nenašli ten čas, že když už se uplatňovaly tak na nějakých veřejně prospěšných pracích... Takže sladit u matek ten rodinný život a ten pracovní život to nejde. U chlapů jsem si zase všimla, že je tam důležitá ta široká rodina. I když třeba individuálně deklarovali, že chtějí práci a tou klasickou cestou jsme sepisovali životopisy

a tak... tak oni si vždycky chtěli najít něco, kde mohou být jako parta, že nikdy tam nechtěli být samotní. Oni chtěli, aby jich tam bylo víc pospolu, protože třeba často naráželi na diskriminaci a pro jednoho je těžký čelit tomu a odolávat. Takže když byli jako parta, tak šli v pohodě do práce. To by bylo fajn, kdyby ty kluky si hned brávala pod křídla ta starší generace a zapracovávala je... (Odmlka)

Já ti moc děkuji za rozhovor, narazili jsme spoustu témat, která jsou velmi zajímavá. Děkuji za informace, které jsi mi řekla.

PŘÍLOHA P6: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS KE ZPRACOVÁNÍ A ZPŘÍSTUPNĚNÍ OSOBNÍCH A CITLIVÝCH ÚDAJŮ

Já, níže podepsaný/á (dále jen „informant/ka“):

podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), tímto udělují svůj výslovný a svobodný souhlas se zpracováním veškerých svých osobních a citlivých údajů, které jsem poskytl/a během rozhovorů pořizovaných ve zvukové či audio-vizuální podobě v rámci výzkumného projektu:

. Analýza vlivu romské kultury na hodnotový systém žáků

pro tyto následující účely:

- vědecký či historický výzkum v oblasti humanitních věd;
- archivace ve veřejném zájmu;
- vzdělávací činnost (možnost využití úryvků či ukázek z rozhovorů při výuce);
- publikační činnost (odborné články, studie, sborníky, monografie apod.).

Jsem si vědom/a skutečnosti, že správcem těchto údajů se na dobu neurčitou podpisem tohoto souhlasu stává:

Souhlasím s tím, aby rozhovory a informace v nich obsažené byly v případě potřeby poskytnuty v písemné či elektronické podobě na základě podmínek, jež stanoví správce, také dalším subjektům (domácí či zahraniční akademická pracoviště a výzkumné instituce), a to výhradně pro účely vědeckého výzkumu v oblasti humanitních věd (hodící se zaškrtněte):

souhlasím nesouhlasím

Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o tom, že podle výše uvedených právních předpisů o ochraně osobních údajů mám právo:

- kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
- vyžádat si informaci o tom, jaké osobní a citlivé údaje jsou o mně zpracovávány;
- vyžádat si opravu nebo doplnění svých osobních a citlivých údajů;
- žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracování již dále není důvod;
- žádat omezení zpracování údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadá důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
- žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
- vznést námitku proti zpracování mých osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
- nebýt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
- mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci ochrany osobních a citlivých údajů lze využít následující kontakty:

.....

Individuální požadavky informanta/ky, jimiž je správce údajů povinen se řídit (např. anonymizace dat, požadavek autorizace přepisu před publikací, odmítnutí online zpřístupňování osobních a citlivých údajů po splnění podmínek stanovených správcem, využití rozhovoru pouze pro některý z výše uvedených účelů, zákaz využití rozhovorů dalšími subjekty třetími stranami nebo v rámci jiných výzkumů apod.) – hodící se zaškrtněte:

nepožaduji požaduji,

uved'te Vaše konkrétní požadavky:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Datum, místo podpisu:

.....

Podpis informanta/ky:

.....

PŘÍLOHA P7: UKÁZKA - CREDO MEM

Pečlivě se zamysli nad následující otázkou:

Co všechno ve svém životě považuješ za důležité a proč?

Rozepiš se, prosím, do následujících řádků:

ŠKOLA JE PRO MĚ DŮLEŽITÁ ABYCH MĚLA VÝUČNÝ LIST A ABYCH
SI NAŠLA PRÁCI PROTOŽE V DNEŠNÍ DOBĚ SI NENÍ PRÁCI BEZ
NĚJAKÉHO PAPIŘU JE VELMI DŮLEŽNÉ. KDYBYCH JEDLA U ŠKOLY
TAK ~~BY~~ PŘEMÝŠLÍM O TOM ŽE JÍJDU DO PRÁCE A DÁL BYCH
STUDOVALA DÁLKO VĚ OBOR PODNIKÁNÍ ABYCH MĚLA I MATURITU.
V DNEŠNÍ DOBĚ JE MÁLO ROMSKÝCH DĚTÍ ABY SE ASPOŇ
VYKÁČILI A MĚLI CHCI DOKÁZAT ŽE JSEM ROMKA A MĚM
ASPOŇ VÝUČNÝ LIST A ŽE NEJSEM JAKO OSTATNÍ. CHCI
ROMSKÝM LIDEM UKÁZAT ŽE TO NENÍ SLOŽITÉ A BÝT JIM
PŘÍKLADEM. NECHCI SEDĚT NA ZADKU A ČEKAT NA SOCIÁLNÍ DÁVKY
TAK PROTO JE PRO ŠKOLA DŮLEŽITÁ ABYCH SI NAŠLA PRÁCI A
NEPRACOVALA JEN ZA MINIMÁLNÍ PLZDU.

Iva Staňková

**Analýza vlivu romské kultury na hodnotový
systém žáků**

Analysis of the Influence of Roma Culture
on the Pupils' Value System

Disertační práce

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2020

