

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělávání v romské rodině – případová studie

Vypracovala: Mgr. Miroslava Rovenská, Ph.D.

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 18. 5. 2010

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své školitelce, PhDr. Daně Bittnerové, CSc., za trpělivé a přívětivé odborné vedení při vypracování této bakalářské práce a mnoho inspirativních myšlenek.

Dále děkuji všem členům rodiny, o níž tato práce pojednává, za jejich vstřícnost, ochotu a otevřenost.

OBSAH

1	ÚVOD.....	6
2	TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ TÉMATU PRÁCE	7
2.1	VZDĚLANOSTNÍ ÚROVEŇ ROMŮ V ČR.....	7
2.2	BIOLOGICKÉ TEORIE VZDĚLANOSTNÍ REPRODUKCE	7
2.3	TEMATIZACE VLIVU PROSTŘEDÍ.....	8
2.3.1	Sociální vlivy	8
2.3.1.1	sociální reprodukce: L. Althusser, S. Bowles a H. Gintis.....	8
2.3.1.2	Další sociální vlivy – stereotypy	9
2.3.2	Kulturní vlivy	10
2.3.2.1	Kulturní konflikt a hledání vlastní identity	10
2.3.2.2	Jazykové kódy Basila Bernsteina	12
2.3.2.3	Koncept kultury chudoby Oscara Lewise.....	13
2.3.2.4	Vliv vlastní interpretace společenské reality	13
2.3.2.5	Orientace rodičů na vzdělání	14
2.3.3	Na pomezí kulturních a sociálních vlivů	15
2.3.3.1	Pierre Bourdieu a kulturní kapitál	15
2.4	ROMOVÉ A VZDĚLÁNÍ	16
2.4.1	Romští rodiče a škola	16
2.4.2	Romové ve „zvláštních“ školách.....	17
2.4.3	Vliv romské kultury a historie na vztah Romů ke vzdělání	18
2.4.4	Romské dítě v „bílé“ škole	20
3	METODOLOGIE	22
3.1	VÝZKUMNÁ STRATEGIE	22
3.2	POSTAVENÍ VÝZKUMNÍKA	22
3.3	INFORMÁTOŘI A PROSTŘEDÍ VÝZKUMU	23
3.4	POUŽITÉ TECHNIKY SBĚRU DAT.....	23
3.5	METODY VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT	25
4	VÝSLEDKY KAZUISTIKY.....	26
4.1	PŘÍBĚH RODINY	26
4.2	MATKA	28
4.2.1	Strategie rodičů matky; školní trajektorie matky	28
4.2.2	Význam vzdělání očima matky a její vzory	29
4.2.3	Výchovné strategie matky	31
4.2.4	Strategie ve vzdělávání dětí; školní trajektorie dětí.....	32
4.2.5	Přímé působení matky na děti týkající se jejich vzdělávání.....	34
4.2.6	Vliv učitelů a kamarádů na školní docházku dětí očima matky	35
4.2.7	Vztah matky k učitelům a komunikace se školou	36
4.2.8	Hodnocení jednotlivých dětí v souvislosti se strategiemi uplatňovanými matkou vůči nim (se zaměřením na Patrika).....	37
4.2.9	Představy matky o budoucnosti jejích dětí.....	40
4.2.10	Tematizace vlastní etnicity a spojitost se vzděláním	42
4.3	SYN	44
4.3.1	Význam vzdělání očima syna	44
4.3.2	Představa o vlastní budoucnosti	45
4.3.3	Vztah ke škole – souvislost s vnímáním vlastního výkonu.....	46
4.3.4	Vztah ke škole – souvislost se spolužáky a postavením ve třídě	49

4.3.5	Vztah ke škole – souvislost s výukou a učiteli	50
4.3.6	Hodnocení vlastních schopností	52
4.3.7	Domácí příprava do školy; Člověk v tísní	53
4.3.8	Kamarádi	55
4.3.9	„Bílí“ a my; vnímání vlastní etnicity	56
5	DISKUSE	59
6	ZÁVĚRY	65
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67

1 ÚVOD

Předkládaná práce se týká v současnosti velmi aktuálního tématu: vzdělávání Romů. Neuspokojivá úroveň vzdělanosti romského etnika je jednou z příčin špatného postavení Romů na trhu práce a následně negativně ovlivňuje i jejich socioekonomickou úroveň, bytovou situaci atp.

Tento stav se snaží změnit k lepšímu řada vládních i nevládních iniciativ; předpokladem jejich úspěchu je ovšem porozumění přístupu samotných Romů ke vzdělání. Je nutno překonat etnocentrický pohled a zkoumat, jak se sami Romové staví k nabídce vzdělávacího systému, jak ji pro sebe interpretují a ohodnocují, jakou váhu vzdělání přisuzují a jaké strategie jsou schopni/ochotni pro získání (vyššího) vzdělání vyvinout.

K tomu chce dílem přispět i tato práce. Jde o případovou studii, která se zabývá přístupem ke vzdělání v romské rodině, jež sama požádala o pomoc ve formě doučování v rámci Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, o.p.s. Pozice doučovatelky v této rodině mi umožnila hledat odpovědi na otázky, kde pramení zájem rodiny o vzdělání, jaký význam mu připisuje, jaké strategie její členové vyvíjejí pro jeho dosažení a jak se do nich promítají vnější podmínky.

Práce vychází z literatury zabývající se danou problematikou a z existujících teorií vzdělanostní (sociální) reprodukce a teoretické koncepty získané z literatury konfrontuje s výsledky vlastního výzkumu. Cílem práce je obohatit diskusi o vztahu Romů ke vzdělání a vzdělávacímu systému, neboť jeho pochopení je dle mého mínění klíčové pro úspěch každé eventuální snahy o zlepšení vzdělanosti romské menšiny.

2 TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ TÉMATU PRÁCE

2.1 VZDĚLANOSTNÍ ÚROVEŇ ROMŮ V ČR

Vzdělanostní úroveň Romů je v České republice ve srovnání s majoritní společností výrazně nižší (Mezinárodní srovnávací studie 2006). Z údajů z 90. let plyne, že 80 – 85 % romské populace kterékoli věkové kategorie mělo jen základní vzdělání, většinou navíc získané ve zvláštních školách; učební obory (většinou dvouleté) absolvovalo úspěšně 8,4% Romů. Tato situace je dlouhodobá a jejím důsledkem je ztížené postavení Romů nejen na trhu práce. Neuspokojivá vzdělanost Romů má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubuje společenské rozpory a vyvolává problémy i z hlediska národnostního porozumění (Nelešovská 2006). Co je ale její příčinou?

Debatou o příčinách vzdělanostní (a sociální) reprodukce obecně se jako červená nit táhne spor mezi dvěma různými pohledy: stojí za rozdílnou úspěšností ve vzdělávacím procesu spíše inteligence žáků (tj. vliv dědičnosti), anebo vliv prostředí, z něhož pocházejí, a uspořádání společnosti, v níž žijí? V teoretické části tedy nejprve představím oba zmíněné pohledy a vybrané teorie, které pod ně spadají, a poté je doplním o popis situace v romské rodině, jak jej podává dostupná literatura.

2.2 BIOLOGICKÉ TEORIE VZDĚLANOSTNÍ REPRODUKCE

Biologické teorie vzdělanostní reprodukce vysvětlují nižší školní úspěšnost zákonitostmi dědičnosti (Hadj Moussová 2009). První z těchto konceptů, totiž že lidé se dělí do nestejně kvalitních ras, je z hlediska současné antropologie nepřijatelný. Druhá skupina vysvětlení na biologickém podkladě vychází z genetických rozdílů, které však nemusí souviset s rasovou příslušností. Tento přístup nacházíme mj. v kontroverzní publikaci *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* autorů Richarda Herrnsteina a Charlese Murraye (Herrnstein, Murray 1994, in Hadj Moussová 2009), kteří tvrdí, že hlavním znakem společenských vrstev je úroveň jejich inteligence. Nejvyšší třídy podle nich představují intelektuální elitu společnosti, která má přístup do nejlepších škol a zaměstnání. Na nejnižších stupních sociální hierarchie se naopak nacházejí jedinci s nejnižší inteligencí. Autoři se však dále snaží doložit, že nízká inteligence se hojně vyskytuje především v určitých etnických skupinách (Afroameričané), zatímco jiné se

mohou chlubit vysokou inteligencí (Asiaté); tím se ovšem opět přibližují dědičnému předávání inteligence v rámci určité populace. Jejich tvrzení byla však podrobena kritice jak z hlediska metodologického, tak interpretačního.

Vzhledem k odmítání teorií tohoto typu se může zdát až zarážející, že ve výpovědích samotných učitelů je mezi nejčastějšími příčinami školního selhávání romských dětí uváděn i nedostatek schopností; podle M. Kramaříkové téměř 40% učitelů, kteří mají zkušenosti s výukou romského žáka, jej považuje za méně inteligentního než žáka českého (Kramaříková 2004, in Hadj Moussová 2009). Z toho pak vyplývá neochota se těmito dětmi více zabývat a snaha převést je do speciálních škol*. Podle I. Pape se ovšem většina romských dětí nedostává do speciálních škol pro nedostatek schopností, nýbrž právě proto, že učitelé nevědí, jak s nimi pracovat (Pape 2007, in Hadj Moussová 2009).

2.3 TEMATIZACE VLIVU PROSTŘEDÍ

Většina zástupců společenských věd se kloní k názoru, že vliv prostředí je pro vzdělanostní reprodukci zásadním až primárním faktorem; mnoho prací také ukazuje, že inteligence se na získaném vzdělání podílí maximálně třiceti procenty (Katrňák 2004).

Teorie, které analyzují podobu a příčiny vzdělanostní reprodukce na základě vlivu prostředí, se rozcházejí do dvou hlavních proudů. První z nich předpokládá zásadní roli společnosti, jejího složení, třídního uspořádání a příp. také vzdělávacího systému; druhý proud přičítá zásadní úlohu kulturním vlivům a vysvětlení školní (ne)úspěšnosti hledá v odlišnostech pramenících z různého rodinného zázemí žáků.

2.3.1 Sociální vlivy

2.3.1.1 SOCIÁLNÍ REPRODUKCE: L. ALTHUSSER, S. BOWLES A H. GINTIS

Koncept sociální reprodukce nalezneme např. u Louise Althussera, Samuela Bowlese a Herberta Gintise; tito autoři věří, že škola je nástrojem státu k udržení třídní struktury společnosti a způsobuje, že děti z nižších sociálních tříd končí ve stejném postavení, jaké měli jejich rodiče (Katrňák 2004, Giddens 2001).

* V textu vždy respektuji terminologii konkrétních autorů, nicméně upozorňuji, že v současnosti existují vedle speciálních škol ještě školy praktické. V mnoha textech přitom autoři oba typy škol nerozlišují.

Podle Althussera hraje zásadní roli v reprodukci společnosti státní ideologie, která formuje hodnoty a postoje; jejím hlavním nositelem je přitom škola, kde budoucí dělníci pochopí a akceptují, že pro ně není jiný osud než manuální práce (Althusser 1971, in Katrňák 2004, Giddens 2001).

Teorie Bowlese a Gintise předpokládá, že škola přizpůsobuje osnovy v jednotlivých stupních vzdělání podmínkám, v nichž žáci vyrostli, a tak udržuje jejich třídní vědomí i přesvědčení, co je pro ně vhodné (Bowles, Gintis 1976, in Katrňák 2004). Na prvním stupni tak dominují hodnoty spojené s poslušností (typické pro děti dělníků), na druhém stupni hodnoty spojené se spolehlivostí a seriózností (charakteristické pro děti z rodin úředníků) a na nejvyšších stupních vzdělávacího systému převažují hodnoty spojené se zodpovědností, kterou dobře znají děti z vyšších tříd. Děti z vyšších i nižších tříd tak získávají vzdělání odpovídající třídě jejich původu; tím škola vychází vstříc profesní struktuře moderní společnosti. Romské děti, které v drtivé většině ukončují pouze nižší stupeň vzdělání, jsou tedy podle této teorie socializovány k manuální práci (Holubec 2006).

2.3.1.2 DALŠÍ SOCIÁLNÍ VLIVY – STEREOTYPY

Uvedené teorie sociální reprodukce vycházejí ze spolupůsobení třídní struktury společnosti a školy. Společnost však může školní úspěšnost žáků ovlivňovat i jinými mechanismy – např. působením stereotypů.

Stereotypy jsou „ustálené vzorce charakteristik, které připisujeme především sociálním skupinám“ (Hadj Moussová 2009, str. 46). Jde o „konvenční zjednodušené představy o vlastnostech příslušníků určité skupiny, které jsou považovány za společné všem členům této skupiny“ (Hadj Moussová 2009, str. 47). Kvality příslušníků skupiny tak vyplývají pouze z příslušnosti k této skupině, nikoliv z jejich osobních charakteristik (Hadj Moussová 2009). Stereotypy tvoří součást kognitivní složky předsudku. Předsudky jsou postoje a zakládají sklon k negativnímu resp. pozitivnímu jednání vůči objektu předsudku. O předmětu je souzeno předčasně nebo bez přiměřené znalosti. Stereotypy ve vnímání Romů majoritní společností zahrnují např. přesvědčení, že Romové nejsou tak inteligentní, nedostatečně se podílejí na výchově a vzdělávání svých dětí a nemají o vzdělávání ani zájem.

Příkladem působení stereotypů na školní výkonnost žáků minority je situace, kdy

členové minority akceptují stereotypy, které platí o jejich skupině v povědomí majority (Hadj Moussová 2009). Negativní stereotypy jsou členy skupiny interiorizovány: např. negativní (sebe)hodnocení nebo nízké výkonové očekávání, které je obsaženo ve stereotypu, se stane součástí vnímání vlastní skupiny a členové minority se podle těchto stereotypů začnou chovat.

Podle C. M. Steela znamená ohrožení stereotypem „obavu, že v dané situaci selžu podle stereotypu, přičemž mé chování je ovlivňováno stereotypním očekáváním mého sociálního prostředí“ (Steele 1997, in Hadj Moussová 2009, str. 47). Může se jednat o: i) prožívanou hrozbu, že jako příslušník minority budu vnímán okolím negativně stereotypním způsobem, nebo ii) obavu, že svým chováním nechtěně potvrdím stereotyp, který majorita připisuje mé skupině.

Předsudky vztahující se k minoritě působí na školní úspěšnost dětí této skupiny též prostřednictvím předsudků jejich učitelů (Hadj Moussová 2009). Předsudky učitele mohou zhoršit školní výkony jeho žáků účinkem chování, které vyjadřuje učitelovo očekávání neúspěšnosti žáka. A jak již bylo řečeno, učitelé velmi často považují romské žáky za málo školsky zdatné. I experimenty R. Rosenthala a L. Jacobsonové ukázaly, že učitelé se chovají vstřícněji k žákům, které považují za nadanější, více s nimi komunikují a více je povzbuzují (Rosenthal, Jacobsonová 1992, in Hadj Moussová 2009). Tato nevědomá očekávání učitelů ovlivnila výsledky vybraných žáků prostřednictvím jemných neverbálních signálů. Pokud jde o pozitivní očekávání, žák se rozvíjí, pokud je však očekávání negativní, školní výkon žáka postupně klesá na úroveň učitelova očekávání. Ačkoli se příslušná šetření v českém prostředí dosud neuskutečnila, lze předpokládat, že tato tzv. labelizace přispívá k neúspěchu romských žáků ve škole (Holubec 2006).

2.3.2 Kulturní vlivy

2.3.2.1 KULTURNÍ KONFLIKT A HLEDÁNÍ VLASTNÍ IDENTITY

Zvyky, normy, postoje i způsoby chování, které si dítě z menšiny osvojuje v průběhu socializace, se dostávají do rozporu s požadavky většinové společnosti, pokud se od ní menšina v těchto ohledech liší (Hadj Moussová 2005). Dítě resp. dospívající tak prožívá rozpor mezi tím, co se od něj očekává venku, a tím, co se od něj očekává doma. Výchovné působení školy a vnějšího prostředí pak může dítě i jeho rodina prožívat jako útok na své

zvyky, hodnoty i na celou kulturní a etnickou skupinu. Obtíže pak vznikají proto, že se dítě snaží řešit požadavky většinové kultury prostředky, které tomu neodpovídají, nebo také proto, že dříve osvojené hodnoty a vědomosti brání přijetí nových, předkládaných školou a většinovou společností.

Hledání vlastní identity je pro dospívajícího z menšiny o to obtížnější, že žije pod silným tlakem většinové kultury (Hadj Moussová 2005). Zvláště pro děti, které si teprve vytvářejí svou vlastní identitu, jde o problém rozhodnutí se mezi asimilací do majoritní kultury a udržení vlastní etnické či kulturní identity. Otázka, kterou identitu zvolit, může být ještě více komplikována odmítáním většiny přiznat dotyčnému právo příslušnosti k ní.

Identitní problém tematizují i výzkumy J. U. Ogbu zaměřené na vzdělávání afroamerických studentů (Ogbu 2003, in Hadj Moussová 2009). Podle Fordhamové a Ogbu je pro studenty afroamerického původu snaha dosáhnout úspěchu ve škole spojena s chováním „jako bílí“. Akceptace majoritních postojů, hodnot a chování je v rozporu s charakteristikami minority, do níž patří. Podle Ogbu si tato minorita za léta rasového útlaku vytvořila ochrannou kolektivní identitu „černošství“, která stojí v opozici proti „bílé“ sociální identitě. Ve škole se to projevuje zvláště u adolescentů v době formování jejich osobní i etnické identity, která jim brání v identifikaci s „bílou“ majoritou, již vnímají jako nepřátelskou. I u nás učitelé často konstatují, že romské děti se ochotně učí, než se dostanou do puberty, ale pak se jejich vztah ke škole prudce mění (Hadj Moussová 2009).

Ogbův výzkum se týká Afroameričanů, kteří pocházejí ze střední vrstvy; tím chce autor zdůraznit, že jejich selhávání ve vzdělávání není determinováno příslušností k dělnické třídě (Ogbu 2003, in Levínská 2009). Afroameričané podle J. U. Ogbu také nenahlízejí na vzdělání jako na přípravu pro budoucí povolání, nemají představu, jaké znalosti bude vyžadovat jejich budoucí profese a nemají ani dostatek pozitivních vzorů, které by je ke vzdělávání motivovaly.

Na J. U. Ogbu navazuje C. M. Steele a tvrdí, že afroameričtí studenti se odmítají identifikovat se školou, protože to, co jim nabízí, je asimilace (Steele 1999, in Hadj Moussová, 2009). Mohou být ve škole i ve společnosti úspěšní, ale nejdříve by si museli osvojit kulturu a chování majoritní společnosti a opustit vše, co patří do „černé“ kultury. Pokud se studentům afroamerického původu podaří dosáhnout úspěchu v „bílé“ škole, platí za to odmítnutím jejich vlastní komunitou. Podobně někteří romští rodiče odmítají naši školu, protože se obávají, že se z jejich dětí stanou „gadžové“.

Francouzské výzkumy poukazují u dětí z rodin arabského původu na řadu osobnostních problémů (Štech 2000). Jelikož normou jejich vlastního etnika je školní neúspěch, činil by je školní úspěch odlišnými, zvláštními ve vlastní rodině a kulturní skupině; naopak selhávání ve škole je marginalizuje v dominantní francouzské kultuře. To vyvolává potíže při vypracování sebepojetí a identity; často tato situace dokonce vede k negativnímu obrazu sebe sama a ke zvnitřnění neúspěchů, což je kompenzováno semknutostí s podobně „postiženými“ a odmítnutím školní normy jako něčeho neúčinného, proti čemu tito dospívající stavějí svůj praktický modus života.

2.3.2.2 JAZYKOVÉ KÓDY BASILA BERNSTEINA

Basil Bernstein připisuje v reprodukci vzdělanostních nerovností zásadní roli používání rozdílných jazykových kódů (Bernstein 1971, 1975, in Giddens 2001, Greger 2006). Pro nižší vrstvy, v nichž rodiče dětem spíše rozkazují a zakazují, než aby s nimi diskutovali, je charakteristický tzv. omezený kód. Vyznačuje se tím, že komunikace spočívá na nevyslovených předpokladech, jejichž znalost se považuje za samozřejmou, a je tak vázána na dané prostředí. Omezený kód se dobře hodí pro popis konkrétních jevů a praktických zkušeností, méně však už pro vyjadřování abstraktních obsahů. Naopak rozvinutý kód je typický pro vzdělané rodiče, kteří s dětmi více rozebírají svá rozhodnutí a vedou je k argumentaci a přesnosti vyjadřování; umožňuje individualizovat smysl slov podle potřeb konkrétní situace, zobecňovat a vyjadřovat abstraktní představy. Rozvinutý kód zajišťuje dětem z vyšších vrstev úspěch ve škole, jež vyžaduje právě tento modus komunikace, zatímco děti z dělnických rodin jsou kvůli omezenému kódu ve škole úspěšné méně.

Žák s omezeným jazykovým kódem postrádá dovednosti operování s abstraktními pojmy a neobratně komunikuje s učitelem, který má sklon si jeho omezený jazykový kód vysvětlovat jako výraz nízké inteligence, příp. dokonce jako projev neomalenosti a nepřipravenosti na výuku (Helus 2004, in Morvayová 2009). Dítě, které není schopno se pohotově domluvit, bývá navíc méně pohotové i v myšlení a často pak nedokáže vnímat více než jednu alternativu (Kamiš 2006).

V této souvislosti lze konstatovat, že pro mnoho Romů není čeština mateřským jazykem (Blabolil 2006); používají romský etnolekt češtiny a tomu učí i své děti (Vzdělávání 2002). Dnes tak romské dítě zhusta neumí při vstupu do školy žádný z jazyků

dobře a právě nezvládnutí spisovného českého jazyka v podobě, kterou vyžaduje škola, přispívá ke školní neúspěšnosti romských žáků (Kamiš 2006).

2.3.2.3 KONCEPT KULTURY CHUDOBY OSCARA LEWISE

Kulturní vzorce mnohých sociálně vyloučených lokalit v České republice obsahují prvky pocházející z prostředí slovenských romských osad a také prvky charakteristické pro kulturu chudoby (Morvayová 2009). Koncept kultury chudoby O. Lewise je sice mnohými autory kritizován jako zjednodušující, jiní však stále identifikují jeho prvky v praxi. Kultura chudoby jakožto subkultura západních společností má vlastní strukturu, vnitřní logiku a způsob života a je předávána z generace na generaci (Lewis 2006). Má adaptivní funkci – poskytuje návod na život v daných podmínkách, je reakcí chudých na jejich okrajovou pozici a vyjadřuje úsilí vyrovnat se s pocity beznaděje a zoufalství, které z ní plynou. Jedinec vyrůstající v tomto prostředí má silný pocit fatalismu, bezmoci, závislosti a méněcennosti a nízké sebevědomí; dalšími znaky jsou orientace na přítomnost a relativně slabá schopnost odkládat požitky a plánovat budoucnost. Lidé vyrůstající v prostředí kultury chudoby znají jen své okolí a svůj způsob života. Alternativní hodnoty, které si osvojují, jim sice umožňují v těchto podmínkách přežít a obstát, ale zároveň jim znemožňují zpětnou integraci do majoritní společnosti: lidé socializovaní v této kultuře totiž nejsou připraveni využít změny podmínek nebo zlepšujících se možností.

2.3.2.4 VLIV VLASTNÍ INTERPRETACE SPOLEČENSKÉ REALITY

Teorie Paula Willis se předpokládá, že lidé vstřebávají strukturální bariéry v závislosti na tom, jak je sami interpretují (Willis 1977, in Katrňák 2004). Za vzdělanostní a sociální reprodukci dělnické třídy stojí podle Willis její kontraškolní kultura: žáci se staví do opozice proti školnímu systému, přestávají mu důvěřovat a orientují se na hodnoty prostředí, z něhož pocházejí. Důvodem je podle Willisova názoru fakt, že si uvědomují, že jejich šance dosáhnout lepšího postavení, než jaké mají jejich rodiče, jsou mizivé a škola jim v tom nijak nepomůže.

Willisova teorie nenabízí odpověď na otázku, proč se ke škole různým způsobem staví chlapci, kteří vyrůstají v takřka stejném prostředí. S touto odpovědí přichází Jay MacLeod. Klíčové je podle jeho mínění především to, zda jedinec sám vnímá společnost

spíše jako uzavřenou či otevřenou; podle toho následně přijímá resp. odmítá ideologii úspěchu a formuluje své profesní aspirace (MacLeod 1995, in Katrňák 2004). Obě skupiny chlapců z MacLeodova výzkumu žily v chudých rodinách a pocházely ze stejné čtvrti. Nonkonformní skupinu tvořili chlapci irského a italského původu, kteří žili v rodinách, kde byl vliv rodičů slabý. Stáli v opozici vůči majoritní společnosti a odmítali ideologii úspěchu; proto měli i nízké profesní aspirace. Důvodem byly nikoli pochybnosti o vlastních schopnostech, nýbrž přesvědčení, že trh a společnost nejsou uspořádány spravedlivě; jinak by tito chlapci museli připustit, že jejich rodiče a starší sourozenci prostě nejsou schopni úspěchu dosáhnout. Naopak skupina chlapců, která se ztotožňovala se vzorci majoritní kultury (Afroameričané) žila v rodinách se silnějším rodičovským vlivem a někteří jejich starší sourozenci dosahovali ve škole slušných výsledků. Tito chlapci věřili ideologii úspěchu, takže měli vyšší profesní aspirace i pozitivnější představy o své budoucnosti. Selhání na trhu práce chápali jako osobní selhání daného člověka, nikoli jako důsledek nerovných příležitostí. V tom je utvrzoval i jejich původ: to, že rodiče mají nízké sociální postavení, si totiž nevysvětlovali jejich individuálním selháním, nýbrž jako důsledek diskriminace Afroameričanů, která byla v USA na konci šedesátých let (v době mládí jejich rodičů) mnohem silnější než dnes. Současná společnost je podle nich otevřenější a každý v ní má šanci uspět podle svých schopností. MacLeod tak k Willisově teorii dodává, že interpretace strukturálních požadavků společnosti závisí na kultuře prostředí, v níž děti vyrůstají (ovlivňují ji ale i další faktory, např. pohlaví).

Zda je možno aplikovat Willisovy a MacLeodovy závěry i na romskou menšinu v ČR, však zatím stále zůstává otázkou (Holubec 2006).

2.3.2.5 ORIENTACE RODIČŮ NA VZDĚLÁNÍ

Na definici sociální reality závisí i orientace rodičů na vzdělání a snaha o jeho předávání. Mnohé studie ukázaly, že rodiče z vyšších tříd kladou větší důraz na rozvíjení vědomostí a schopností svých dětí a více se s nimi do školy připravují, víc se zajímají o prostředí školy (Katrňák 2004). V mnoha výzkumech provedených v různých zemích byl potvrzen vztah mezi sociálním postavením rodičů a vzděláním, které získaly jejich děti. H. Hyman dospěl v 50. letech k závěru, že nižší vrstvy, na rozdíl od vyšších, nepovažují vzdělání za hodnotu a jejich vzdělanostní aspirace jsou malé (Hyman 1953, in Katrňák 2004).

Tomáš Katrňák ve své studii vzdělanostní reprodukce české dělnické rodiny popisuje vztah dělnických rodičů a školy jako volný a vztah vysokoškolských rodičů ke škole jako soudržný (Katrňák 2004). Dělničtí rodiče investují do vzdělání svých potomků méně času a energie než vysokoškolští a odpovědnost za jeho průběh ponechávají na dětech samotných. Neočekávají od dítěte výborné známky, ani netrvají na tom, že musí dosáhnout co nejvyššího vzdělání. Vysokoškolští rodiče naproti tomu cítí za vzdělání dítěte daleko větší odpovědnost a počítají s tím, že rovněž získá vysokoškolský diplom. Dělničtí rodiče považují školu za sféru, do níž by neměli příliš zasahovat, aby dítě mohlo najít to, co ho baví. Naopak vysokoškolští rodiče dítě na školu připravují, protože věří, že jen tak se mu tam bude líbit a bude chtít studovat dál. Dělnické děti jsou na školu zcela samy, ve škole se jim pak nelíbí, učivo je nebaví a navíc se do školy ani příliš nepřipravují. Škola je hodnotí špatnými známkami, což jen dále prohlubuje jejich negativní postoj k ní. Ani dětem vysokoškoláků se ve škole příliš nelíbí, ale i díky rodičům tuto nelibost překonávají a jsou ve škole dobře hodnocené.

Za tzv. volným vztahem dělníků ke škole se skrývá jejich orientace na práci a peníze – materiální strategie; soudržný vztah vysokoškolských rodičů ke škole je dán jejich orientací na vzdělání a status (statusová strategie) (Katrňák 2004). Tyto rozdíly souvisí s tím, že zatímco každodenní život dělníků se točí kolem rodiny a jejich vztahy jsou osobnější, život vysokoškoláků je otevřen směrem do světa ležícího vně rodiny, kde se potkávají s více lidmi, s těmi je ovšem pojí spíše formální vztahy, takže k nim přistupují na základě jejich sociálního postavení. Dělníci důvod svého školního neúspěchu nespatořovali ve školní selekci nebo společenských strukturách, nýbrž v sobě: o vzdělání nestáli a neusilovali, v jejich životě nehrálo zásadní roli. Vysokoškoláci byli naopak motivovaní ke vzdělávání, neboť jej spojovali s dobrým povoláním a společenským statusem. Tomáš Katrňák tedy v českém prostředí dokládá, že jednotlivé sociální vrstvy nebo skupiny jednájí s ohledem na to, jak chápou svůj život: rozdílný přístup dělníků a vysokoškoláků ke škole pramenil z jejich rozdílného chápání významu vzdělání (Katrňák 2004).

2.3.3 Na pomezí kulturních a sociálních vlivů

2.3.3.1 PIERRE BOURDIEU A KULTURNÍ KAPITÁL

Pierre Bourdieu pracuje s pojmem kulturního kapitálu, který podle něj existuje ve

třech základních formách: vtělené neboli inkorporované (osobně osvojené kulturní kompetence, tj. veškeré kulturní schopnosti, dovednosti a formy vědění, které lze nabýt vzděláním), objektivní (knihy, obrazy atd.) a institucionalizované (doklady o absolvování určitého vzdělání, jako např. diplomy a vzdělanostní tituly) (Bourdieu 1992, in Šubrt 2001). Reprodukci struktury rozdělení kulturního kapitálu zajišťuje vztah mezi logikou instituce vzdělání a strategiemi rodin, které se vyznačují tendencí trvat a předávat získaný kapitál; přitom hlavní reprodukční strategií rodin je strategie vzdělávací (Bourdieu 1998). Děti z vyšších společenských vrstev mají díky svým rodičům vyšší úroveň kulturního kapitálu. Škola je transformuje do podoby jejich osobních zásluh, a na základě toho je definuje vzhledem ke studentům z dělnické třídy jako schopné (Bourdieu 1971, in Katrňák 2004). Vzdělávací systém stávající řád uchovává: odděluje držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kdo ho nemají.

V reprodukci kulturního kapitálu přitom hraje zásadní roli habitus, tj. systém principů vidění, klasifikace a preferencí, který je produktem společenských podmínek spjatých s daným postavením a kterému pak odpovídá určitý systematický celek postojů, statků, vlastností a činností (Bourdieu 1998). Poměr mezi kapitálem ekonomickým a kulturním v celkovém kapitálu dospívajících a/nebo jejich rodin se tak odráží v systému preferencí, který je vede k tomu, že dají přednost buď intelektuálnímu, nebo obchodnímu pólu mocenského pole.

2.4 ROMOVÉ A VZDĚLÁNÍ

2.4.1 Romští rodiče a škola

Literatura uvádí, že Romové často vnímají školu jako spíše nepřátelskou, cizí, „bílou“ a mají k ní apriorní nedůvěru, která se přenáší i na děti (Blabolil 2006). V jejich vzdělávání vidí někdy až nebezpečí: mohlo by jim děti odcizit (Holubec 2006). Důsledkem rodičovského postoje je vysoká absence dětí ve škole, zaviněná malou snahou rodičů o kontrolu školní docházky, absence dohledu na domácí přípravu dětí a minimální spolupráce se školou. To vše přispívá ke zhoršení prospěchu dítěte a k dalšímu poklesu zájmu o školu.

Romští rodiče často podporovali zařazení svých dětí do zvláštní školy – buď z nedostatku informací a nepochopení všech důsledků, anebo i proto, že sami do takové

školy chodili a nebyli zde vystaveni segregaci a posměchu spolužáků (Mezinárodní srovnávací studie 2006). Romští rodiče, kteří jsou v drtivé většině sami absolventy zvláštních škol, mají navíc sami často problém pochopit, co se ve škole děje a jak dětem pomáhat (Hadj Moussová 2009). S tím souvisí i fakt, že většina romských dětí nemá ve svém okolí vzory, které by je motivovaly ke snaze o dosažení vyššího vzdělání (Nelešovská 2006).

Americké občanské sdružení Education Brain Trust, které si klade za cíl pomoci především afroamerickým dětem překonat školní neúspěch, zjistilo, že rodiče afroamerického původu mají často pocit, že o jejich děti škola nemá zájem – stejně jako ho neměla o ně v době jejich studií (Hadj Moussová 2009). Je možné, že romští rodiče u nás prožívají vztah se školou podobně.

2.4.2 Romové ve „zvláštních“ školách

Odhaduje se, že bývalé zvláštní školy navštěvovalo minimálně 70% romských dětí; k tomu ovšem potřebovaly potvrzení o tom, že jsou mentálně retardované (Základní vzdělávání 2007). To by však při uvážení povinné školní docházky v ČR muselo znamenat, že v romské populaci je zhruba 70% mentálně retardovaných dětí, což je jen sotva možné. Mnozí z těchto žáků do speciální školy ve skutečnosti nepatří a svými schopnostmi její požadavky přesahují. Jelikož ale přestupnost mezi speciální a běžnou základní školou je minimální, zůstávají na speciální škole po celou dobu povinné školní docházky, čímž se dramaticky snižuje jejich šance na přijetí do dalšího vzdělávání.

Má-li být žák přeřazen do speciálního vzdělávání, musí být jeho zákonný zástupce ředitelem ZŠ poučen o rozdílech ve vzdělávacích programech. Souhlas však ve skutečnosti téměř nikdy není informovaný, rodiče si často ani neuvědomují, že s přeřazením svého dítěte na speciální školu souhlasit nemusí (Základní vzdělávání 2007).

Problematická je i psychodiagnostika romských dětí v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech. Testy zde prováděné jsou standardizovány podle dětí majority a pro romské děti nejsou validní, neboť nezohledňují jejich odlišnou kulturní a sociální zkušenost (Vzdělávání 2002). V současnosti chybí tzv. culture-free testy, schopné lépe reflektovat vzdělávací potřeby žáků, kteří jsou znevýhodněni např. svou nedokonalou znalostí češtiny (Základní vzdělávání 2007).

2.4.3 Vliv romské kultury a historie na vztah Romů ke vzdělání

Na rozdíl od středních a vyšších vrstev, které přisuzují zásadní význam kulturnímu kapitálu a v nichž dokonce důraz na jeho reprodukci prostřednictvím školy zásadně mění postavení dítěte (Katrňák 2004, Bourdieu 1998, De Singly 1999), se zvláště v tradičních a uzavřených romských komunitách role dítěte v rodině zhusta neodvívá primárně od školy. Podmínkou přijetí zde stále do značné míry zůstává především poslušnost rodině, úcta ke starším, ochrana slabších a zvýhodňování členů vlastní rodiny (Mezinárodní srovnávací studie 2006). Zvláště v tradičních komunitách je také stále patrné kladení hlavního důrazu na založení vlastní rodiny: soužití dvou mladých lidí je společensky akceptováno až po narození prvního dítěte (Budilová, Jakoubek 2004).

Preferovanými hodnotami jsou u Romů zejména hodnoty materiální a od nich se odvíjí i význam připisovaný vzdělání (Nelešovská 2006). V tomto smyslu vyznívají i rozhovory s klienty Středisek integrace menšin: význam vzdělání spojovali s dosahem do praxe, s finančním zajištěním a vykonávanou prací (Levínská 2009). O vzdělání jako o kapitálu o sobě a pro sebe se klienti nezmiňovali, symbolická rovina významu vzdělání však přesto byla v jejich výpovědích přítomna: rodiny vzdělávání spojovaly i se získáním prestiže, možností opustit vyloučené lokality či posílením vlastní autonomie a individuality splněním si svého snu o budoucím povolání.

Vztah mnohých Romů ke vzdělání má i své historické kořeny (Vzdělávání 2002). Až donedávna bylo zajištění vzdělání a profesní kvalifikace jednou z funkcí rodiny: otcovo řemeslo či způsob obživy rodina předávala chlapcům, dívky se učily od matky pečovat o domácnost a děti. Povinná školní docházka začala být striktně vyžadována až po roce 1948. Vzdělávací funkci rodina přestala plnit v době, kdy zanikla tradiční řemesla (u většiny Romů u nás v 50. letech), vztah k našemu pojetí vzdělání ale většina Romů dodnes nepřevzala – a ani nemohla, neboť na to ještě neměla dostatek času. I podle M. Vágnerové škola nemá pro romskou populaci význam jako instituce zprostředkující vzdělání proto, že schopnosti a dovednosti, kterých v ní lze nabýt, nejsou v tomto prostředí oceňovány (Vágnerová 2007, in Hadj Moussová 2009).

Autorka F. Malique u romských kočovníků ve Francii zjišťuje i zcela odlišné vidění světa (Malique 2003, in Hadj Moussová 2009). I když kočující francouzští Romové představují v mnohém komunitu odlišnou od našich Romů, může vhléd do tradičního romského společenství pomoci pochopit kořeny některých problémů, se kterými se

setkáváme i u nás. Zatímco „gadžové“ podle F. Malique vnímají svět i společnost vertikálně, svět Romů je proměnlivý a horizontální, pevná je v něm jen sociální síť rodiny. Romské dítě není vedeno k (vertikální) poslušnosti, nýbrž k vyjednávání (na horizontální úrovni). Rodina vše sdílí a každý její člen má svou roli ve společenství. Vše je podřízeno službě ostatním, úspěch jednotlivce nemá individuální význam, je oceňován do té míry, v níž přináší prospěch komunitě. V horizontálním světě nemá místo soutěživost, typická pro vertikální svět.

Koncepce času je u Romů podle F. Malique cyklická, nikoli lineární jako u majoritní společnosti, což vede k soustředění na přítomnost, maximálně nejbližší budoucnost (Malique 2003, in Hadj Moussová 2009). Romové prožívají čas jako opakování v rytmu sezón, nikoli jako pravidelné opakování každodenních úkonů, stálý denní režim; to ve škole způsobuje romským dětem velké problémy. Vzhledem k zaměření na přítomnost romské rodiny očekávají výsledky v přítomnosti, maximálně v nejbližší budoucnosti, a učení, které staví na dlouhodobých výhledech, je pro ně těžko uchopitelné (Beadou 2008, in Hadj Moussová 2009). Učební aktivity je navíc nutno plánovat s ohledem na dané termíny a lhůty, to je však pro romské komunity obtížným úkolem.

F. Malique také upozorňuje na orální charakter romské kultury (Malique 2003, in Hadj Moussová 2009). Podle ní jsou problémy romských dětí se čtením způsobeny především tím, že psaná forma komunikace nemá v životě jejich komunity žádný význam. Orální charakter romské kultury popisuje u romských kočovníků ve Francii i A. Beadou; připojuje zjištění, že písemný projev v romské komunitě slouží ponejvíce ke komunikaci se světem „gadžů“ (složenky, potvrzení atd.), a může proto být vnímán dokonce jako nebezpečný (Beadou 2008, in Hadj Moussová 2009). Psaný text je navíc neosobní, chybí zde přímý kontakt. U romských dětí jsou tak veškeré aktivity spojené se čtením omezeny výhradně na pobyt ve škole – nesetkávají se s ním v předškolním období v rodině (čtení pohádek), ani už coby školou povinné v mimoškolním prostředí. Psaný text nemá v romské rodině význam ani jako zdroj informací – tím je televize, kterou lze navíc sledovat ve skupině.

Romové jsou nuceni osvojit si čtení a psaní, ale jejich chápání těchto dovedností zůstává v instrumentální rovině (Beadou 2008, in Hadj Moussová 2009). To by také vysvětlovalo zjištění (i z dalších evropských zemí), že Romové vnímají jako dostačující první stupeň ZŠ, další vzdělání je pro ně již zbytečné a navíc je romskými rodiči vnímáno jednak jako ohrožující (drogy, šikana), jednak jako ponižující z hlediska dětí samotných,

protože ve věku 12 – 15 let by už měly pomáhat rodině, a ne sedět ve škole.

2.4.4 Romské dítě v „bílé“ škole

Většina romských dětí nenavštěvuje mateřské školy ani jiná předškolní zařízení, takže při vstupu do školy se setkává s neznámým, někdy dokonce nepřátelským prostředím (Vzdělávání 2002). Nejsou tu romští učitelé, pomůcky i učebnice jsou výtvarně i obsahově přizpůsobeny vkusu českých dětí. Brzy po příchodu do školy se začne potýkat s mnoha problémy, jako jsou: nedostatek času a prostoru na domácí přípravu, neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky, priorita pracovat doma (péče o sourozence), nezvyk na pevný denní režim, nerozvinutá jemná motorika (a potažmo i kreslení a psaní), neznalost pojmů, které nejsou třeba v praktickém životě a které děti získávají z knih. Romské dítě se také v rodině učí zejména praktické činnosti a dovednosti a mechanismem učení je nápodoba (Hadj Moussová 2009). Důsledkem jsou pak problémy s chápáním dekontextualizovaného učení ve škole – jak na straně romských dětí, tak i u jejich rodičů.

Škola navíc předpokládá zcela jiné hodnoty, než na jaké jsou romské děti zvyklé: racionální plánování budoucnosti (kontrastující s neexistencí dlouhodobých plánů, která je typická pro romské žáky), dochvilnost (oproti volnému pojetí času u romských dětí), citovou střízlivost (Švarcová 1999, Holubec 2006). Vyžaduje systematickou práci, zatímco u romských dětí je návyk soustavně a soustředěně pracovat chabý nebo žádný.

Ve škole se také klade důraz na úspěšnost žáka, a to úspěšnost posuzovanou podle měřítek majority: nejčastěji je podmíněna dobrým prospěchem a plněním požadavků školy (Hadj Moussová 2005). Žák, který požadavkům školy nevyhovuje, se pak často ocitá v pozici neúspěšného a neschopného. Podmínkou dobrých školních výsledků a vytvoření pozitivního obrazu sebe sama je zapojování se do majoritní kultury, ale vlastností a povahové rysy žáků minority tomu často brání (Heřmanová 2006). Existuje-li výrazný rozdíl mezi hlavními hodnotami rodiny a školy, dochází k tzv. dvojí socializaci a děti si vybírají mezi odlišnými hodnotami tu, která je pro ně snazší. U dětí, které jsou velmi dobře socializovány v romské kultuře, se pak ve škole hromadí neúspěchy. Školní úspěch dítěte přitom ovlivňuje jednak jeho sebehodnocení, které pak spoluurčuje jeho motivaci, jednak jeho sociální přijetí spolužáky (Hadj Moussová 2009, Heřmanová 2006).

Důraz na úspěšnost má také za následek soutěživé klima ve škole a romské děti, které jsou vedeny především ke spolupráci, jsou handicapovány už tím, že nejsou zvyklé

usilovat o to, aby byly lepší než ostatní, a ani nechápou, jaký by to mělo smysl (Hadj Moussová 2005). Svou motivační strategii škola staví na přepokládané snaze o dobrý výkon, ať už pro sociální uznání, budoucí úspěšnost či pro uspokojení z vlastního výkonu. Vychází přitom z premisy, že tato snaha je u dětí přítomna a pokud ne, jde o selhání žáků (příp. jejich rodin), nikoli školy. Vzhledem k tomu, že romští žáci jsou doma vedeni především k tomu, co je praktické a má okamžité výsledky, je však smysl školy pro žáka často nepochopitelný.

Z předchozích odstavců plyne, že důvody neúspěšnosti romských žáků ve škole je nutno hledat jednak v rodině romského dítěte, jednak ve společenských strukturách a v podobě vzdělávacího systému. Všechny tyto faktory tvoří provázaný systém, z něhož pro romské žáky není bez pomoci zvenčí úniku. Aby však tato pomoc byla účinná, je nutno do hloubky poznat, jaké hodnoty a představy formují přístup romských rodičů i dětí ke škole a vzdělání, jaký význam přisuzuje romská rodina vzdělání, co chce v tomto směru pro své dítě, jaké strategie volí pro dosažení svých cílů a jak do nich zasahují vnější podmínky.

Jelikož už druhým rokem působím jako dobrovolnice v rámci Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, o.p.s., které – mimo jiného – přímo v romských rodinách zajišťují doučování dětí, rozhodla jsem se hledat odpovědi na uvedené otázky přímo v rodině, do níž docházím.

3 METODOLOGIE

3.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Nastíněné otázky jsem se rozhodla řešit pomocí případové studie. Případová studie totiž umožňuje problém zkoumat skutečně do hloubky a objevovat nové pojmy, kategorie a souvislosti, i když samozřejmě její závěry nelze zevšeobecňovat.

Kvalitativní výzkum je pro můj výzkumný projekt nejvhodnější, neboť v něm nejde o to zjistit, jak je určitý jev frekventovaný ve zvolené populaci, nýbrž o snahu pochopit, jak informátoři problematiku vzdělávání vnímají a tematizují, jak interpretují fungování vzdělávacího systému a jaký to má vliv na jejich jednání. Proto je třeba se soustředit na identifikaci samotných pojmů, kategorií a vztahů, které umožní tyto otázky tematizovat. K dosažení tohoto cíle pak může napomoci jen kvalitativní metodologie. Z téhož důvodu jsem také jako hlavní techniku sběru dat zvolila semistrukturovaný rozhovor.

Jelikož jde o kvalitativní výzkum, budou jeho jednotlivé kroky (studium literatury, sběr dat, analýza) probíhat do určité míry paralelně a reflektovat se navzájem (Silverman 2005).

Možným ohrožením kvalitní analýzy by mohl být etnocentrismus; toto nebezpečí si uvědomuji a hodlám je minimalizovat systematickým provedením kódování dat.

3.2 POSTAVENÍ VÝZKUMNÍKA

V rodině doučuji od září 2009, a to jednou týdně. Doučování v rámci Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, o.p.s., probíhá vždy v rodinách samotných, kam doučovatel(ka) dochází. Díky tomu jsem měla možnost se blíže seznámit se všemi členy rodiny, sledovat je v jejich domácím prostředí a poznat chod domácnosti. Za tu dobu se také prohloubila jejich otevřenost a upřímnost ke mně. To vše jistě zvýšilo šance na získání nových poznatků, na druhou stranu si uvědomuji, že toto výjimečné postavení s sebou nese i nebezpečí přílišné zainteresovanosti a snížené objektivity v důsledku mých citových vazeb na rodinu. Proto jsem se po celou dobu výzkumu snažila mít toto riziko stále na mysli a své role doučovatelky a výzkumnice oddělovat.

Jako doučovatelka jsem komunikovala i s tehdejšími učitelkami svého žáka (z Kurzu pro získání základního vzdělání) a také s představiteli středních škol, na něž se chlapec

hlásí, neboť jsem mu pomáhala s podáváním přihlášek (a také jsem ho doprovázela na den otevřených dveří a schůzku ohledně přijímacího řízení). To bylo dalším zdrojem cenných poznatků.

3.3 INFORMÁTOŘI A PROSTŘEDÍ VÝZKUMU

Informátory jsou matka (38 let) a syn (15 let), jehož doučuji, z romské rodiny, která patří do subetnické skupiny Rumungre. Rodina je považována za sociokulturně znevýhodněnou, a na základě toho jí bylo společností Člověk v tísni, o.p.s., poskytnuto v rámci Programů sociální integrace doučování pro celkem čtyři děti – o tuto pomoc ovšem rodina musela sama požádat. Jádrem rodiny tvoří matka a jejích osm dětí (otec dětí je podruhé ženat a bydlí s novou rodinou jinde); v domácnosti se povětšinou vyskytuje i starší sestra matky. Poblíž bydlí i matčin bratr s manželkou a dítětem a matka s nimi udržuje četné styky.

Rodina žije ve standardně vybaveném bytě 3+1 na panelovém sídlišti na Praze 13 mezi příslušníky majority, nejde tedy o Romy z vyloučených lokalit, jejichž názory by mohly být odlišné.

V zájmu snazší orientace v textu jsem jménem označila jen patnáctiletého syna, kterého doučuji a s nímž jsem pořídila rozhovor, a to jako Patrika. Ostatní členy rodiny identifikuji jejich postavením v rodině, příp. také věkem.

Souhlas s prováděním výzkumu a použitím záznamů na základě poskytnutých informací byl získán poté, co byl informátorům výzkumný projekt nejprve srozumitelně vysvětlen (Silverman 2005). Souhlas za nezletilého syna poskytla jeho matka. Během výzkumu i v této práci byla a je důsledně zachovávána anonymita informátorů; stejně tak byl omezen přístup k záznamům a poznámkám.

Vzhledem k tomu, že jsem komunikovala i s dvěma chlapcovými učitelkami z Kurzu pro získání základního vzdělání, jsem v práci využila i informace, které mi sdělily o chodu školy a složení třídy v rámci neformálního rozhovoru.

3.4 POUŽITÉ TECHNIKY SBĚRU DAT

Hlavní technikou je hloubkové interview (Silverman 2005). Rozhovory jsou semistrukturované, ve snaze maximalizovat počet identifikovaných pojmů a kategorií.

Obecné okruhy témat:

význam, jaký přisuzují rodiče resp. děti vzdělání;
strategie, jež rodiče resp. děti v souvislosti se školou uplatňují;
vztah rodičů a školy resp. dětí a školy a komunikace s učiteli;
vzdělanostní aspirace rodičů resp. dětí a představy o budoucnosti dítěte;
reálný školní výkon dítěte a jeho reflexe informátory;
víra dítěte ve vlastní schopnosti a víra rodičů v sociální mobilitu;
vliv etnicity informátorů na jejich přístup ke vzdělání;
potenciální působení dalších vlivů na vztah informátorů ke vzdělání (kamarádů, vzorů...).

Pořadí okruhů i otázek jsem samozřejmě uzpůsobovala průběhu rozhovoru a snažila se odpovědi informátorů využít k jejich povzbuzení v rozvíjení tématu a k formulaci navazujících otázek.

V rámci rozhovorů byly zjištěny i demografické charakteristiky (složení domácnosti, věk, vzdělání, příp. zaměstnání informátorů, socioekonomický status rodiny, bydliště).

Rozhovory byly vedeny u informátorů doma, aby se cítili pokud možno uvolněně. Pořádila jsem jeden rozhovor s matkou a jeden s doučovaným synem Patrikem, ovšem s tím, že do obou rozhovorů spontánně vstupovali i další členové rodiny – jejich reakce a odpovědi byly ve výzkumu rovněž využity. Rozhovory byly nahrány a následně co nejdříve přepsány; v terénních poznámkách byly zachyceny okolnosti interview (neverbální chování, kontext). Rozhovor s matkou trval přibližně dvě hodiny, rozhovor se synem hodinu. Oba jsem pořídila v období březen – duben 2010.

Rozhovory doplnilo zúčastněné pozorování v rodině, které zachytilo další dění v rodině, jež se ukázalo být pro tento výzkum relevantní, jako např.: interakce rodič – dítě (způsoby promluv matky k dětem, autorita matky atd.), účast matky na doučování, podmínky pro studium (klid, pracovní prostor, dostupnost pomůcek), celkové kulturní klima v rodině (přítomnost knih, sledování televize) atd. Pozorování bylo zaznamenáváno ve formě terénních poznámek.

V rámci zúčastněného pozorování se uskutečnily i kratší neformální rozhovory s dvěma učitelkami Patrika z Kurzu pro získání základního vzdělání.

Informace, které mi informátoři poskytli, byly opakovaně ověřovány, rozšiřovány a

zpřesňovány nejen zúčastněným pozorováním, ale také doplňujícími otázkami, které jsem díky svému působení v rodině mohla pokládat i před pořízením rozhovorů a po něm. Doplňující otázky mi umožnily i lépe pochopit a interpretovat význam toho, co informátoři říkali.

3.5 METODY VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT

Prvním krokem byl přepis rozhovorů, který následoval vždy co nejdříve po jejich pořízení. Oba rozhovory byly přepsány celé. Poznámky z terénu byly vždy co nejdříve po jejich zapsání systematizovány (Silverman 2005).

Prvním stupněm vlastní analýzy bylo otevřené kódování, jímž byly identifikovány a označeny pojmy a tyto pak seskupeny do kategorií, které byly rovněž pojmenovány (Strauss, Corbinová 1999). Navazujícím krokem bylo axiální kódování, které dále rozvinulo vlastnosti kategorií a uspořádalo pojmy do celistvého obrazu vytvořením spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi s využitím paradigmatického modelu. Ze samotné povahy kvalitativního výzkumu ovšem plyne, že během analýzy jsem plynule přecházela mezi oběma typy kódování.

Jelikož tento projekt není postaven na analýze konverzace či podobných typech výzkumu, nechce analyzovat postupy používané informátory při vytváření výpovědí, ale spíše považuje odpovědi za jejich popis skutečnosti resp. vlastní zkušenosti (Silverman 2005). Při analýze byl ale vždy brán zřetel na to, zda v dané promluvě jde o popis skutečnosti, či o její interpretaci.

Již při pořizování rozhovorů jsem se také snažila registrovat snahu informátorů o autostylizaci a „správné“ odpovědi a toto předpokládané zkreslení jsem při analýze brala v úvahu.

4 VÝSLEDKY KAZUISTIKY

4.1 PŘÍBĚH RODINY

Jedná se o rodinu, která patří do subetnické skupiny Rumungre. Rodinu tvoří matka a osm dětí ve věku 5 – 21 let (2 děvčata, 6 chlapců, z toho jeden pár dvojčat). Otec starších čtyř synů (Rom) má základní vzdělání a matka se s ním rozvedla roku 2000. Otec mladších čtyř dětí je rumunské národnosti, vyučený, avšak v současné době je čtvrtým rokem ve výkonu trestu (letos v červenci by měl být propuštěn); matka se o něm ale vyjadřuje pochvalně a obdivně (naproti tomu od prvního manžela i celé jeho rodiny se distancuje velmi ostrými slovy). V domácnosti kromě matky a dětí velmi často pobývá také matčina starší sestra; poblíž bydlí i mladší bratr matky se svou ženou a dítětem a matka s nimi udržuje intenzivní styky.

Ústředními postavami práce, s nimiž byly pořízeny hloubkové rozhovory, jsou matka jako vychovatelka a patnáctiletý syn Patrik jakožto příjemce vzdělání (a doučování).

Matka (38 let) pochází z Košic, do tehdejšího Československa přišla po útěku z domova roku 1986. V Praze se seznámila se svým prvním manželem a tady se také posléze narodily všechny její děti (nejstarší roku 1989, kdy jí bylo 17 let). Zpočátku měla rodina problémy s bydlením a často se musela stěhovat (po Praze, ale i do Kladna a na Slovensko). Před narozením prvního dítěte matka pracovala jako skladnice (ještě před rokem 1989), poté však už stálou práci na plný úvazek nikdy neměla. Příležitostně si přivydělávala brigádami, dokud nenastoupila na své současné místo uklízečky (dohoda o provedení práce), kde již pracuje delší dobu. V současnosti do práce dochází téměř denně a pracuje zhruba od 19 hodin do půlnoci. O orientační rodině prvního manžela i o něm samotném se dnes matka vyjadřuje s despektem, jeho synové se s ním ale stále stýkají.

Patrikovi, kterého doučují, je patnáct let. Devět let navštěvoval praktickou školu, kde byl na vysvědčení hodnocen převážně jedničkami a dvojkami, pro absence, zapříčiněné prý pobytem v nemocnici, však nebyl na konci devátého ročníku z několika předmětů klasifikován. Škola mu nabídla, že může druhé pololetí devátého ročníku opakovat, a tak úspěšně dokončit základní školní docházku, chlapec však přesvědčil matku, aby mu umožnila z této školy odejít na střední odbornou školu s maturitou, obor sociální péče. V průběhu prvního ročníku však tuto střední školu opustil (škola se chová dosti nestandardně, v průběhu školního roku např. bez upozornění Patrikův studijní obor zrušila a nahradila

úplně jiným). Letos v březnu byl Patrik přijat do Kurzu pro získání základního vzdělání. Z něho byl však kvůli absencím v dubnu vyloučen; v téže době byl také přijat na střední průmyslovou školu, kde má v září nastoupit do učebního oboru autoklempář.

Nejstarší Patrikův bratr (21 let) absolvoval praktickou školu. Zhruba před dvěma lety byl těsně před absolutoriem vyloučen z učebního oboru kuchař, neboť nesplnil povinnou účast na praktické výuce. Nastoupil do práce, po krátké době však byl propuštěn. Matka mu pak nabídla, že se může do školy vrátit, což syn přijal. Tehdy také matka kontaktovala společnost Člověk v tísni, o.p.s., aby jí pomohla syna do školy umístit zpět (zde je počátek spolupráce rodiny se společností Člověk v tísni). To se podařilo a syn nastupuje od září 2010 zpět na tentýž učební obor.

Druhý nejstarší syn (18 let) po absolvování praktické školy jakékoli další studium odmítl a zůstal doma. Nemá stálou práci, jen příležitostně a nepravidelně krátkodobě pracuje („načerno“), když si potřebuje přivydělat (nikoli ale na zajištění obživy, jídlo i šatstvo mu kupuje matka). Vykazuje tak přístup typický spíše pro obyvatele vyloučených lokalit (Hajská 2006).

Třináctiletý syn navštěvuje praktickou školu. Matka očekává, že po jejím dokončení nastoupí do učebního oboru truhlář, aby posléze mohl pomáhat nevlastnímu otci, až se vrátí z vězení (má totiž v úmyslu se živit výrobou hraček).

Mladší školou povinné děti (dvojčata ve věku 7 let, dcera ve věku 6 let) navštěvují běžnou základní školu (druhou resp. první třídu). Všechny tři děti nastoupily na základní školu v místě bydliště, odtud je však matka v tomto školním roce přeřadila na jinou po konfliktu, který se odehrál mezi ní a školou (viz níže).

Nejmladší dceři je pět let a zatím je doma (přes den ji hlídá matka, v době, kdy je v práci, na ni dohlíží ostatní děti, příp. matčina sestra); od příštího školního roku má nastoupit do mateřské školy.

V rodině často přebývá i starší sestra matky, která pomáhá s hlídáním dětí a podílí se na chodu domácnosti (zvláště v době, kdy je matka v práci). Tato matčina sestra v Praze pracuje v supermarketu (vyučena je však jako šička), zbytek její vlastní rodiny ale zůstal na Slovensku, kam ona dojíždí.

Rodina bydlí na panelovém sídlišti na Praze 13, mezi příslušníky majority. Obývá standardně zařízený byt o dispozici 3+1.

Poblíž rodiny bydlí i nejmladší bratr matky se svou ženou a dítětem v batolecím věku. Bratr má základní vzdělání a žije se jako řidič z povolání, v současnosti ale práci

nemá. Jeho žena je příslušnicí majoritní, „bílé“ populace a pracuje jako uklízečka ve stejné firmě jako matka (do práce jezdí obě ženy společně).

Zbývající sourozenci matky (bratři) zůstali na Slovensku; dva z nich jsou vyučení (zedník, řezník) a jeden získal maturitu (na střední strojírenské škole).

4.2 MATKA

4.2.1 Strategie rodičů matky; školní trajektorie matky

Matka na Slovensku úspěšně absolvovala základní školní docházku (na běžné základní škole). Po ní nastoupila na obchodní učiliště v Košicích, kde však studovala jen jeden rok; poté je z vlastní vůle opustila.

Na základní škole se jí ale podle jejích vlastních slov líbilo a to, že ve třídě byla jako jediná Romka, hodnotí jako „úplně v pohodě“; měla v ní prý i spoustu kamarádek. O učitelích se vyjadřuje pochvalně („*super*“) a podle jejího názoru k ní byli spravedliví. I na učilišti se jí líbilo; nejoblíbenějším předmětem pro ni byla psychologie. Znamky měla dle vlastního vyjádření dobré, dokonce tak dobré, že rodiče museli přestat s finančními odměnami za jedničky a dvojky.

Jako důvod pro odchod ze školy uvádí kombinaci své „*blbé puberty*“, vlivu kamarádů a přísnosti rodičů, kteří na ni podle jejího mínění měli příliš vysoké nároky: vedle základní školy tehdy navštěvovala i LŠU, obor housle, na ty posléze hrála i v orchestru, a matka ji navíc nutila ještě do hodin zpěvu:

„No oni to rodiče s náma tenkrát ještě moc nezvládali...(oni) po mně chtěli strašně moc věcí, housle, školu...takoví strašně byli přísní...Tak jsem začala chodit za školu, chytla se kamaráda a snažila se dohnat všechno, co sem na sobě zameškala.“

Vliv („špatných“) kamarádů na svůj odchod ze školy zmínila v rozhovoru několikrát: „...já sem utekla kvůli to...kamarádky, že jo, měla sem prostě kamarádku tenkrát, naučila mě kouřit, chodit za klukama, poza školu...“

Ještě více ale tematizuje vliv rodičů. Vyjadřuje se o nich s úctou, nicméně přičítá jim přílišnou přísnost, vysoké nároky a také direktivitu a nepochopení vůči ní:

„...tenkrát naši nevěděli, co maj se mnou, jak maj se mnou mluvit...co bych chtěla já“.

„Neuměla mě (matka) pochopit...Vůbec nevěděla, že nějaká puberta...vůbec

existuje.“

Přísnou výchovu matka spojuje s „romskou mentalitou“:

„Neexistuje, aby nějaká romská holka chodila na diskotéky, to už je prostě děvka...na pověst, ona (matka) hodně brala na pověst. Prostě já nesmím chodit ven, já musím umět vařit, uklízet.“

Nároky kladené na sebe a své sourozence spojuje matka s představami svých rodičů o budoucnosti dětí a i ty tematizuje z hlediska etnicity:

„Voni si na mně teda hodně dali záležet, jenomže tím, že naši jako měli představu o nás, o dětech, abysme měli lepší život, jako už v tu dobu...naši rodiče tenkrát byli v tu dobu jako u cikánů na hodně vysoké úrovni, jako co se týče mentality a všeho, že věděli, že se prostě musej přizpůsobit...a tak nás hnali, abychom se vyučili.“

Matka sama ale v lecčems vyjadřuje souhlas se strategiemi rodičů a opět je tematizuje z hlediska etnicity; kloní se přitom na stranu majority (a rodičů):

„Snažili se nás vychovat podle gádžovského stylu, protože romskej styl je úplně katastrofální styl, jo, to je prostě – každý si dělá, co chce.“

Ani jeden z rodičů přitom vyučený nebyl. Úkoly jí kontroloval otec a s přípravou do školy jí pomáhal. O otci také hovoří jako o tom, kdo „rozhodoval o všem“, co se týkalo jejího vzdělání. Pro svou dceru si představoval dráhu houslistky a v hraní ji také podporoval. Mezi sebou prý rodiče mluvili i romsky, ale na děti výhradně slovensky.

Hned po narození prvního dítěte si matka podle svých slov uvědomila, že opustit školu byla chyba, a snažila se v Praze do školy vrátit. V tomto smyslu podnikla i některé kroky (zjistila, co a jak má udělat, opatřila si potřebné doklady), nakonec to ale „nedotáhla, protože přišly další malý děti a další malý děti“. Kdyby si mohla bez omezení vybrat, co by chtěla dělat, stala by se profesionální houslistkou. Dříve prý chtěla být učitelkou nebo zpěvačkou.

4.2.2 Význam vzdělání očima matky a její vzory

Z matčiných slov a činů lze vyčíst, že jednak usilovala o doplnění vlastního vzdělání, jednak se nyní snaží, aby je získaly její děti. Za vysoce uspokojivý výsledek považuje již výuční list a vyučené lidi hodnotí jako „vzdělané“.

Primárně matka tematizuje význam vzdělání instrumentálně: vzdělání je podle ní dnes nutné, aby člověk vyhověl stupňujícím se požadavkům při hledání práce a stále

větším a větším nárokům v zaměstnání samotném. S vyšším vzděláním spojuje lepší práci i vyšší plat.

Vedle pracovní sféry vidí matka přínost vzdělání i v běžném životě:

„V dnešní době, já když budu debil a nebudu vědět o svých právech anebo nic, tak jako nic si ani nezařídím...to je pro úplně celý život (vzdělání), jako všude, na úřadech, v práci, kdekoli.“

Symbolický význam vzdělání není v matčiných promluvách výslovně tematizován, lze ho však vyčíst z některých jejích zdánlivě nesouvisejících výpovědí. Romy obecně matka hodnotí jako nevzdělané a nevzdělanost uvádí jako jeden z důvodů, proč se na sídlišti nestýká s téměř žádnými Romkami:

„...když budete ven, potkám cikánku: 'Jak se máš...co budeš dneska vařit'...prostě nemaj jiný téma, všechny cikánky, fakt, protože sou nevzdělaný.“

O jediné své přítelkyni romské národnosti uvádí:

„...ale to byla vzdělaná cikánka, chytrá ženská, vod který sem věděla, že se něco naučím...když se jí člověk na něco zeptal, tak uměla odpovědět, ne jak tydle furt, něký o vaření anebo co sem uklízela.“

Vzdělání oceňuje i na svém druhém manželovi (vyučení):

„...ale je vzdělanej, umí anglicky...to mně vyhovuje, že učí on mě, ne já jeho.“

Je tedy snad možné vyvozovat, že vzdělání matka oceňuje i z jiných než praktických důvodů, že ho hodnotí kladně i proto, že se vzdělanými lidmi je možné se „bavit“ a mohou ji něco naučit. Výuční list pro ni, zdá se, odděluje ty „nevzdělané, selhávající“ od „vzdělaných“; i své nedokončené středoškolské vzdělání matka vnímá jako jisté selhání:

„Všichni (sourozenci) sou vyučení, jenom já ne!“

Tentýž princip vidění je přítomen i v matčině hodnocení jednotlivých dětí, do něhož se zřejmě silně promítá jejich školní úspěšnost (viz kap. 4.2.8).

Kromě zmíněné přítelkyně a nového manžela nebylo možné v rozhovoru s matkou vysledovat žádný jiný pozitivní vzor; naopak, matka ostře vnímá nedostatek pozitivních příkladů – úspěšných Romů:

„Nemám žádněj vzor...nebo někýho Roma doktora, viděla ste?“

A pokud už někdo z Romů vyššího vzdělání dosáhne, zneužije ho podle jejího názoru pro svůj vlastní prospěch:

„Nákej Ščuka, kterej má školy...a podívejte se, co je...to je ta mentalita romská...co by mohl něco dokázat, tak to zneužije pro sebe.“

Jistou nadějí spatřuje až v generaci svých dětí, konkrétně těch mladších, které navštěvují (běžnou) základní školu.

Vzdělání je pro matku „dobré“ a spojuje ho s majoritní kulturou; zato fakt, že její druhý syn ukončil své vzdělávání devátou třídou základní školy a na učiliště se ani nepokusil nastoupit, přičítá „*typické romské mentalitě*“. I vztah ke vzdělání tak matka tematizuje s ohledem na etnicitu a v nastíněné dichotomii se jednoznačně kloní na stranu majoritní kultury. Svou roli zde patrně hraje i vliv matčiných rodičů, kteří usilovali mít „vzdělané“ a „vychované“ děti, které se „*přizpůsobí*“ a budou mít „*lepší život*“.

4.2.3 Výchové strategie matky

Podle matčiných slov děti nemají mnoho domácích povinností. Vysvětluje to jednak odchodem druhého manžela do vězení, který chtěla dětem nějak kompenzovat (a proto je příliš nezatažovala), jednak důrazem na školní povinnosti:

„Já sem řekla...dokud mám sílu, nepotřebuju od vás nic, jenom si hlavně zaříďte svůj život. Naučte se, co se máte naučit, chodte si do školy...“

Jedinou autoritou je pro své děti prý ona sama; i její druhý manžel byl spíš „*kamarád, kterej poradí dobře*“. Jeho nepřítomnost ale podle ní měla na děti negativní vliv:

„Chyběl, chyběl tady mužskej vzor...na všechno sama, děti měly volnost.“

Přílišnou volností, zapříčiněnou jejími nočními směnami, matka také vysvětluje problém dětí se vstáváním:

„To je ale tím...jak já nejsem doma...potřebuju tady mít večer autoritu, prostě spát.“

Až na starší dceru ale děti včas spát nejdou (Patrik pak buď vstane pozdě, anebo se dospí odpoledne).

Na děti se matka snaží mluvit jenom česky (i když při hovoru se sestrou přechází do slovenštiny, příp. romštiny):

„...proto sem chtěla (aby děti uměly) nejdřív česky a pak cigánsky...protože spoustu dětí sem znala romskejch, který...seděly ve škole a neuměly slovensky, nerozuměly nebo neuměly odpovědět“ (myslí ve třídě, kam ona sama chodila jako malá).

Pohádky prý dětem dříve četávala často, poslední čtyři roky to ale už moc nestíhá (uvedená doba se kryje s odchodem druhého manžela do vězení, matka sama to ale zdůvodňuje svým větším pracovním vytížením), což hodnotí negativně:

„...fakt, tydlety poslední čtyři roky já mám tak odfláknutý s těma dětma.“

Uvedená zjištění naznačují jednak vliv majoritního způsobu výchovy, současně ale méně důsledné vyžadování pevného režimu.

4.2.4 Strategie ve vzdělávání dětí; školní trajektorie dětí

První čtyři děti nechodily do mateřské školy, což matka s odstupem hodnotí záporně a ospravedlňuje svým mládím a nezkušeností; ostatní děti už mateřskou školu navštěvovaly:

„Nechodili...a je to znát...A já byla blbá v tu dobu...prostě mladá, nezkušená...a mně tady neměl ani kdo pomoci, bývalý manžel a jeho rodina, jako totál všichni dementi...No takže já vůbec ještě ani nevěděla, co je život, co je dobrý pro děti, já myslela, že jako když jim budu vařit, prát, uklízet a prostě že když budu s nima a to, takže jako to je pro ně úplně nejlepší.“

K tomu se přidružily tehdejší problematické bytové poměry rodiny (časté stěhování), kvůli nimž nejstarší syn třikrát měnil školu, což mu podle matky *„udělalo strašně zle“* a pak prý kvůli tomu *„skončil“* v praktické škole. Matka ale přiznává, že jí tehdy praktická škola vyhovovala, protože byla *„pomalá“*; proto na ni umístila i svého druhého syna, nyní toho však lituje.

Už u dalších dvou synů matka svůj přístup změnila: u obou se snažila jejich zařazení do praktické školy zabránit. Patrik podle ní na praktickou školu *„fakt nepatřil“* a to, že se na ní nakonec přesto ocitl, vnímá matka jako *„podvod“*. Podle jejího vyjádření nastoupil do nultého ročníku praktické školy, po kterém ho ale škola automaticky zapsala do své druhé třídy, což ani přes matčinu snahu nešlo zvrátit (podle psychologických posudků měl patřit do praktické školy). Dnes třináctiletý syn absolvoval vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně už před začátkem povinné školní docházky a na jeho základě se matka nakonec smířila s tím, že do první třídy nastoupí na praktické škole.

Tato změna přístupu je zcela v souladu s matčíným dnešním hodnocením „zvláštních“ škol, kam *„až teď začali něco cpát“* a kde se toho podle jejího mínění děti učí až příliš málo:

„...maj to tam hodně zlehčený...v těch zvláštních školách fakt nic neuměj (děti).“

A zrcadlí se i v jejím názoru na to, jak oprávněné jsou známky, které děti ze školy nosí: zatímco na praktických školách děti podle ní dostávají mnohem lepší známky, než

jaké by odpovídaly jejich (podle matky kusým) vědomostem, menší děti, navštěvující běžnou základní školu, se jí zdají být známkováné hůře, než by odpovídalo jejich schopnostem („že uměj toho víc“).

Zdá se, že praktické školy matka dokonce hodnotí jako příliš laxní:

„...že splněj prostě nějaký plán...a všichni žáci sou super a že tady všichni mají jedničky a máme docházku a konec.“

Podle matky to ale není konkrétní školou, nýbrž „*tim systémem*“:

„...prostě je to zvláštní škola, má nějaký osnovy a prostě když to splněj, tak jim to pak už...“

Matčina nespokojenost s objemem znalostí, které její děti v praktických školách získávají, může souviset i s tím, že třináctiletý i patnáctiletý syn nosí/nosili z praktické školy bez jakéhokoli úsilí jedničky a dvojky.

Na přístup praktické školy matka svaluje i odpovědnost za motivaci dětí a nasměrování jejich profesní dráhy. Podle ní se o budoucí profesi dětí na praktických školách „*nebavěj*“, učitelé je

„nemotivujou...prostě zaměřej je už, už snad vod tý první třídy, prostě aby měli jenom to nějaký řemeslo, a zaměřej je na tydlety věci, na kuchaře a na stolaře...“

Zdá se tedy, že matka, ačkoli se sama snaží dětem co nejlépe přiblížit potřebu vyššího než základního vzdělání (viz kap. 4.2.5), přičítá značnou odpovědnost za motivaci dětí ke vzdělávání i škole.

Matka však nerozlišuje pouze základní a „zvláštní“ školy, činí rozdíly i mezi jednotlivými (běžnými) základními školami. Mladší tři školou povinné děti v nedávné době nechala přeřadit z původní základní školy na jinou kvůli konfliktu s učitelským sborem (viz kap. 4.2.7) a podle ní existují mezi oběma těmito základními školami výrazné rozdíly:

„Tadleta (nová) je přísnější...a jako má jinej systém učení, no, a navíc je tady angličtina (už od první třídy), tam angličtinu neměli...matematiku úplně jinak počítali...pracovali ve skupinkách...a tady každej sám za sebe...“

Přechod na novou školu se podle ní projevil jen přechodným zhoršením prospěchu dětí, který se však už vrátil k jedničkám a dvojkám. Celkově je matka s touto změnou spokojená.

Matka se ze všech sil snaží, aby všechny její děti byly aspoň vyučené (u mladších dětí má ambice ještě vyšší – viz kap. 4.2.8); tuto snahu vzdala jen u druhého syna, který po

základní škole odmítl na jakoukoli další nastoupit (což matka spojuje s „*typickou romskou mentalitou*“). Proto také celkem pěti svým dětem zajistila doučování dobrovolnicemi pracujícími pro společnost Člověk v tísni, o.p.s. S touto službou je matka spokojená.

Matka se ale ani přes veškerou snahu neorientuje ve vzdělávacím systému a nabídce středního vzdělávání natolik, aby věřila ve svou schopnost synovi v tomto směru dobře poradit, a prakticky souhlasila se vším, co v souvislosti s přijímacím řízením na střední školy navrhl on a především pracovníci společnosti Člověk v tísni.

4.2.5 Přímé působení matky na děti týkající se jejich vzdělávání

Význam vzdělání matka dětem přibližuje jako cestu k lepší práci. Dobrou známkou je pro ni u malých dětí, které navštěvují první stupeň ZŠ, pouze jednička, při horších známkách láteří, ale jinak děti netrestá. Prospěch starších dětí sleduje méně přísně, což zřejmě souvisí s tím, že naděje vkládá spíše do dětí mladších, které nebyly přeřazeny na praktickou školu (viz kap. 4.2.8). U starších synů je navíc prioritním problémem jejich docházka do školy, nikoli známky.

Za dobré známky matka děti chválí, ale neodměňuje, protože

„...já vim, co to dělalo se mnou, učila sem se proto jenom, abych dostala peníze.“

Dětem matka kontroluje úkoly, pomáhá ovšem pouze s těmi, na které sama stačí. Vzhledem k tomu, že vyrůstala na Slovensku (a tam také chodila do školy), má problémy se spisovnou češtinou; dětem nemůže pomáhat ani s angličtinou, kterou neovládá. To lze říci i o většině znalostí, které vyžaduje druhý stupeň ZŠ (matematika, fyzika, chemie). Matka tak pomáhá především dětem na prvním stupni ZŠ, sama hovoří hlavně o vysvětlení zadání úlohy:

„...ještě nerozuměj tomu zadání třeba úplně, voni si to přečtou a třeba nepochopěj hned, že jo, takže to dělám s nima.“

Mladší děti zatím matku poslouchají a ve škole se snaží, ale na základě rozhovoru Patrikem i vlastního pozorování se domnívám, že matce docházejí způsoby, jak motivovat k návštěvě školy děti v pubertě. Ani jednoho ze tří starších synů matka v kritickém období nedokázala přimět, aby chodil do školy, což ve všech případech skončilo opuštěním školy resp. vyloučením z ní (nejstarší syn byl dokonce vyloučen těsně před ukončením učebního oboru, a to kvůli pětidenní absenci na praktické výuce; kvůli absencím byl z Kurzu pro získání základního vzdělání vyloučen i patnáctiletý syn Patrik, i když tento kurz byl jeho

poslední šanci na úspěšné ukončení základního vzdělání). Je možné, že matka doufá, že jí tento nedostatek vlastních „pák“ na děti pomohou kompenzovat pracovnice společnosti Člověk v tísni; konkrétně u Patrika věří, že na něj moje slova budou působit autoritativněji a účinněji než její (bohužel zřejmě neprávem).

4.2.6 Vliv učitelů a kamarádů na školní docházku dětí očima matky

Zásadní vliv mají podle matky na školní docházku dětí jejich učitelé. Matka věří, že na nové základní škole jejích tří mladších dětí se učitelé žákům věnují ve srovnání s původní školou více. Učitelé podle ní stojí i za tím, že nyní se mladší děti do školy těší, zatímco dříve (až na dceru) nechtěly do školy chodit:

„...opravdu záleží na učiteli...jakýho chytne učitele. Pokud by byl špatnej učitel, tak jako nechodili by mi sem do školy, nechtěli by se ani učit, nic.“

Zdá se, že učitelé mají podle matky zásadní vliv na spokojenost dětí ve škole, a tím i na jejich školní docházku:

„Jak to bylo tady (na původní základní škole), tady přede mnou hráli, jak bůhví nejsou miliónový, a děti každej den mi chodily domů s brekotem, prostě že seděl sám a nezám...“

Tato tvrzení je ovšem třeba vidět v souvislosti s konfliktem, který matka měla s učitelským sborem na původní základní škole a po němž se definitivně rozhodla děti přeradit na jinou (viz kap. 4.2.7).

Podstatně menší vliv na školní docházku patrně matka přičítá kamarádům dětí – není si ani jistá, zda děti v nové škole nějaké mají, prý o nich vůbec nemluví. Přesto tvrdí, že

„...neseděj samy, prostě nejsou vyčleněný, sou zapojený...což je dobrý.“

To však matka může vědět pouze od dětí, neboť v této nové škole jí zatím nebylo umožněno průběh vyučování sledovat. Z rozhovoru s šestiletou dcerou ale vysvítá, že ve třídě má kamarádů málo. To může souviset s faktem, že učitelé podle matky ovlivňují spokojenost dětí ve třídě podstatně více než to, zda v ní děti mají kamarády, a proto je matčina pozornost zaměřena především na ně. Srovnáme-li toto matčino přesvědčení s výpovědmi Patrika (viz níže), zjistíme, že vliv kamarádů tak matka pravděpodobně podhodnocuje (minimálně u starších chlapců).

4.2.7 Vztah matky k učitelům a komunikace se školou

Matka klade značný důraz na přístup učitelů k dětem a celkovou spokojenost dětí ve škole, neboť podle ní silně ovlivňují ochotu dětí do školy chodit. Proto se také matka zúčastnila vyučování na praktické škole, kam chodí její třináctiletý syn, a o totéž usiluje i na nové základní škole mladších dětí. Tamější učitele také hodnotí nejlépe, kladný vztah ale vyjadřuje i vůči učitelům na praktické škole:

„Učitelky sou tam dobrý, fakt že sou moc dobrý...až ich je tam škoda.“

Kromě toho, jak se učitelé dětem věnují, na nich matka hodnotí i to, jak podněcují vzdělanostní aspirace dětí – z tohoto srovnání vycházejí běžné základní školy jednoznačně lépe než praktické (viz výše).

Kritičtěji hodnotí matka učitele na dřívější základní škole mladších dětí, odkud je posléze přeřadila na jinou (může se ale zčásti jednat i o zpětnou interpretaci, kterou chce matka podpořit tento svůj krok a svůj vliv tu jistě má i níže popisovaný incident). Matka popisuje, že jsou tam *„starý učitelky ještě za komunismu“*:

„To je stará paní, která je nemocná, která to absolutně nezvládá...Takže věřím tomu, že neměla na nic čas a že když kór viděla romské dítě, prostě myslela si, že bůhvíjaké není zaostalé asi, takže by byla škoda, ztráta času se mu nějak věnovat...takže ať si...třeba kreslí...“

Není ale a priori zaujatá a sama připouští, že

„to učení fakt je náročný...fakt já bych je všechny zabila“

a učitelku dokonce i částečně hájí:

„fakt že se jí nedivím...“

Nelze tedy říci, že by matka byla přesvědčená, že učitelé její děti systematicky diskriminují.

Dostane-li se matka do skutečného konfliktu se školou/učiteli a má-li pocit, že se jí nebo jejím dětem děje křivda, řeší ho „definitivním rozchodem“. Nejbarvitěji líčí incident, po kterém mladší děti přeřadila na jinou základní školu. Podle její interpretace ji u učitelského sboru na původní základní škole někdo pomluvil a na základě toho si ji škola pozvala na pohovor, kde prý

„normálně mi řekli, že...takovými slušnými slovy...že šlapu.“

Matka to pokládá za výsledek pomluv, které se do školy donesly ze sídliště (*„jedna paní povídala“*), toto obvinění ji ale velmi pobouřilo, takže jednak *„jim tam poslala*

sociálku“, jednak okamžitě poté děti přeřadila.

Na praktické škole zmiňuje matka střet s mladou učitelkou, která – patrně při řešení nějakého konfliktu – způsobila Patrikovi viditelné škrábance, ačkoli prý není jisté, že byl viníkem situace, jen tam „*zrovna stál*“. Matka tehdy podle svých vlastních slov „*udělala bordel*“, až se učitelka rozplakala (vzápětí poté prý ze školy odešla, protože to podle matky „*nezvládla psychicky*“ – mladí učitelé tam vůbec podle jejího názoru vesměs „*nevydržej*“).

Ke sporným situacím na nové základní škole mladších dětí se ale matka staví podstatně shovívavěji, což pravděpodobně souvisí i s jejím přesvědčením, že tato škola je pro děti lepší a víc se jim v ní líbí. Jak posléze vyšlo najevo, její dceru tu šikanovala starší a silnější spolužačka („*mlátila ji denodenně*“). Matka požádala učitelku, ať obě dívky rozsadí, a současně vybídla dvojčata, aby se dívenky jakožto její bratři zastali. Podobný incident se opakoval znovu, tentokrát ale dívku šikanoval jeden z jejích spolužáků. Matka informovala o problému učitelku, která z toho prý byla nešťastná:

„...*až málem brečela, že jak takovou milou zlatou holčinu...*“

Chlapce prý pokárala před celou třídou a od té doby ho hlídá, takže je podle matky „*klid*“.

Matčin přístup je tak v jistém ohledu zvláštní: když Patrik přišel domů se škrábanci na krku, řešila to matka ve škole razantním výstupem, který dohnal učitelku k pláči, na druhou stranu šikanu své (teprve šestileté) dcery líčí bez většího znepokojení, téměř jako by nestála za řeč. Zdá se, že pokud je matka přesvědčena, že daná škola a její učitelé jsou pro děti dobré, je ochotna leccos přehlédnout. Na druhou stranu je velmi citlivá na jakékoli náznaky křivdy (ať už skutečné či jen domnělé), což patrně souvisí s její snahou zajistit, aby děti do majority „zapadly“ a netrpěly ústrky kvůli své etnicitě (viz kap. 4.2.10). Je tak rovněž možné, že svou roli v popsanych střetech hrálo i to, zda se jednání, které se matce nelíbí, vůči dětem dopustili dospělí nebo děti – od dospělých příslušníků majority ho matka možná vnímá citlivěji, jako náznak odmítnutí přiznat dětem právo příslušnosti k majoritní společnosti.

4.2.8 Hodnocení jednotlivých dětí v souvislosti se strategiemi uplatňovanými matkou vůči nim (se zaměřením na Patrika)

Strategie uplatňované matkou vůči jednotlivým dětem se liší v první řadě podle dosavadní školní trajektorie dítěte a jeho školních výsledků. Do mladších tříd děti (které

chodí na běžnou základní školu) matka vkládá značné naděje:

„tydlety malý děti...ty už úplně jinak myslěj...“

„tydlety děti už to někam dotáhnou, určitě.“

Podle ní mají jak jiný přístup k učení, tak i více vědomostí, než měla ona sama v jejich věku (jako příklad uvádí informace o „*rozmnožování*“).

Matka také věří, že tyto mladší děti už přemýšlejí o své budoucnosti, sama ale připouští, že chtějí „*pokaždý něco jinýho*“ – někdy být režisérem, jindy spisovatelem. Obojí ale matka hodnotí kladně a klade do kontrastu s „obyčejnými“ představami dětí na praktické škole:

„...to je úplně něco jinýho...(ne) nějakej opravář nebo truhlář.“

I v tomto případě se vyslovuje o vlivu školy:

„...určitě se ptaj (učitelé), čím byste chtěli být...a to sou úplně jiný názory, že jo, než v tý zvláštní škole.“

Ve skutečnosti se vzápětí oba nejmladší synové (nyní ve druhé třídě) vyslovují pro práci „*policajta*“ (což jim matka chválí) a dcera přiznává, že neví, čím by chtěla být. Zdá se tedy, že např. profese učitelky, kterou si pro svou starší dceru matka představuje, je jen její přání, příp. projekce jejích vlastních neuskutečněných snů (sama přiznává, že „i“ ona chtěla být kdysi učitelkou). Patrně také přeceňuje váhu, kterou výběru povolání v současnosti přikládají její mladší děti.

Na druhou stranu nad výkony svých starších synů vyjadřuje matka zklamání, což souvisí s tím, že nejstarší z nich učiliště opustil těsně před absolutoriem (dnes se do něj snaží vrátit zpět), druhý syn se na žádné učiliště ani nepokusil nastoupit a Patrik byl pro absence právě vyloučen z Kurzu pro získání základního vzdělání. V úspěch těchto synů věří matka mnohem méně a své úsilí také nezaměřuje primárně na ně.

S tím souvisí i způsob, jakým matka vysvětluje význam doučování: zatímco Patrik ho podle ní potřebuje, protože mu „*nejde nic*“, u mladších dětí je podle ní třeba jen „*to doladit...ale že by jim to nešlo, to jako nemůžu říct*“ (myslí doladit po přechodu na novou základní školu).

Matka ale své děti vnímá i optikou etnicity: u druhého syna (18 let) prakticky rezignovala na jakoukoli další snahu ho přimět nastoupit na učební obor – zdá se jí zbytečná a důvodem je podle ní synova „*romská mentalita*“:

„...ten skončil...devítku a ten mi na rovinu řek, že do žádný školy nejde...ten je typická romská mentalita, cigán prostě, jeho nepředělám.“

„*Romskou mentalitou*“ matka vysvětluje i jeho rozhodnutí žít se po opuštění školy jako „*zedník nebo kopáč*“ a faktický výsledek – to, že nyní „*leží doma a fláká se*“.

Nejstarší syn má podle ní „*jinou povahu*“ (tj. není „*typická romská mentalita*“); pro něho je také podle vlastních slov stále autoritou. Nabízí se otázka, zda tento syn není matkou příznivěji hodnocen i proto, že se na učiliště hodlá vrátit.

Mladší děti se matka z romského etnika dokonce snaží (slovně) vyčleňovat – své šestileté dceři např. říká:

„...*nechce být cikánka, že ne? ...za Cigánku se zlobí,...když jí někdo řekne, že je Cigánka.*“

Vzhledem k tomu, že míra „*romské mentality*“ přisuzovaná matkou jednotlivým dětem zpravidla koreluje s matčíným hodnocením jejich školního výkonu, nelze vyloučit, že školní výkon dětí je tím, co primárně ovlivňuje jejich hodnocení matkou a tento aspekt matka až následně promítá do hodnocení dalších vlastností dětí (a školní selhání tedy přisoudí – v souladu se svým příklonem k majoritě – „*romské mentalitě*“).

Matka odlišně hodnotí i intelektové schopnosti dětí: zatímco u nejstaršího syna připouští, že jeho zařazení na praktickou školu bylo možná oprávněné („*protože on je velkej dyslektik a hůř se učí*“), druhý syn podle ní na praktickou školu svým intelektem nepatřil, jenomže je „*lenivej*“. Třetí syn v pořadí (Patrik) podle matčina názoru na praktickou školu rozhodně nepatřil (ale matka nevyhrála boj o jeho přeřazení na běžnou základní školu), zatímco u čtvrtého syna nakonec přijala výsledky psychologických posudků, které ho na praktickou školu umisťovaly. Nicméně ani u jednoho z mladších dětí matka nepřipouští možnost, že by mělo navštěvovat praktickou základní školu. Nelze vyloučit, že určitou roli zde hraje i matčina snaha nějak ospravedlnit to, že starší děti navštěvovaly praktickou školu.

Z Patrikova selhávání v Kurzu pro získání základního vzdělání matka obviňuje z velké části i sebe – kvůli tomu, že dopustila, aby zůstal na praktické škole:

„...*byla moje chyba, kdyby chodil do té základní školy už vod první třídy, měl by jiné znalosti...takže by to bylo pro něho o hodně jednodušší, než teď jakoby v šestnácti se učil to, co se učili na základce.*“

Znovu je patrné její přesvědčení o negativním dopadu absolvování praktické školy na budoucí vzdělávací dráhu dětí. Synovu nechuť Kurz pro získání základního vzdělání navštěvovat pak vysvětluje ještě podrobněji:

„*On se stydí, že to neumí.*“

Toto její vysvětlení koresponduje s výpovědí samotného Patrika i s mým vlastním pozorováním: Patrikův špatný pocit v Kurzu pro získání základního vzdělání a neochota ho navštěvovat skutečně pramení z velké části z jeho pocitu, že v porovnání s ostatními žáky, kteří do kurzu nastoupili z běžných základních škol, má značné mezery ve vědomostech (viz kap. 4.3.3). V tomto smyslu se vyjadřuje i matka:

„... (on) to ví, že umí málo... ví, že toho vím já víc než von.“

Podle jejího vyjádření ji z téhož důvodu obviňuje i Patrik, což matka přijímá:

„A dává vinu mně... že sem ho dala na základní školu (myslí praktickou)... Nedávno mi to vyčet, jakože prostě, že je to moje vina... a já sem byla zticha, je to pravda.“

Matka tak přijímá synův způsob vyvíňování se ze školních neúspěchů, i když značný podíl na nich má i Patrikova neochota se do školy doma připravovat a neschopnost donutit se do ní docházet. To je v souladu s obecně negativním dopadem, který matka soustavně přisuzuje návštěvě praktické školy. Lze jen spekulovat, zda matka není k praktickým školám tolik kritická i proto, že jí to umožňuje neúspěch starších synů ve škole nějak omluvit.

4.2.9 Představy matky o budoucnosti jejích dětí

Pro Patrika by si matka ideálně představovala práci v kanceláři, *„aby se nenadřel“*, a nejlépe *„něco s počítačema... ted'ka to frčt'“*. O synových dispozicích říká:

„U něho si absolutně nedokážu představit, co by mohl dělat jinýho (než počítače). Na takovou nějakou manuální práci absolutně není zručnej.“

Patrik skutečně nejví zájem o nic kromě počítačů, příslušný (maturitní) obor je ale pro něho vzhledem k dosavadní školní trajektorii vyloučen.

Matka také uvádí, že se synovi líbila představa, že bude sociálním pracovníkem (na kterého studoval necelý rok na střední odborné škole); podle jejího názoru na této profesi ale oceňoval hlavně to, že *„bude v kanceláři“*; na *„práci v kanceláři“* se podle ní také mnohem více hodí. Osobně se domnívám, že Patrikovi se líbila nejen vidina „práce v kanceláři“, ale též vyššího společenského statusu, který by mu (ve srovnání s prací autoklempíře) tato profese přinesla.

V této souvislosti matka pochybuje i o tom, jak moc je pro Patrika vhodný učební obor, na který má v příštím školním roce nastoupit:

„... taky si ho nedokážu představit, jak on bude dělat toho automechanika.“

Na otázku, proč si tedy myslí, že si ho její syn zvolil, odpovídá:

„...jenom aby chodil do nějaký školy, jenom kvůli mně, jenom aby prostě měl nějaké výuční list.“

Tím matka ovšem odmítá možnost, že by si Patrik vybral střední školu na základě vlastního promyšleného výběru. V této souvislosti je vhodné poznamenat, že z rozhovoru s Patrikem plyne, že zásadní roli v jeho výběru dané střední školy sehráli jeho kamarádi, kteří si na ni též podali přihlášky (viz kap. 4.3.2, 4.3.8).

Matka uvažuje i o možnosti, že Patrik na další vzdělávání rezignoval, když zjistil, že jeho možnosti v tomto směru už jsou určitým způsobem omezené:

„Do šestý třídy mi pořád říkal, že bude prezidentem...Pak nějak přestal a ztratil jako...nebo spíš si asi myslel, že nemá na nic šanci.“

Tento vliv nelze vyloučit: Patrik si např. jasně uvědomuje negativní dopady, které na jeho vzdělávací dráhu má to, že základní školní docházku absolvoval na praktické škole.

Nejasné příp. nepřilíš nadějně představy má matka o budoucnosti všech čtyř starších synů:

„Ale u těchletech mých prvních čtyř vůbec (nevím).“

V zásadě se u prvních čtyř dětí smířila s tím, jak jejich budoucí profesní dráhu nasměroval dosavadní vývoj jejich školní trajektorie: nejstarší syn se vrací na učiliště, které opustil, Patrik nastupuje na školu, kterou matka nepokládá pro něj za vhodnou, ale ví, že jeho dosavadní výsledky nestačí na maturitní obor zaměřený na informační technologie. Třináctiletého syna je rozhodnuta nechat vyučit truhlářem: je sice přesvědčena, že na „stolaře“ ho nasměrovala především praktická škola, na druhou stranu ale věří, že tento její syn je „zručnej“ a že po vyučení bude pomáhat jejímu druhému manželovi, který se po návratu z vězení bude živit výrobou hraček. Proto truhlář v případě tohoto syna není v očích matky až tak špatná volba.

Největší bezradnost vyjadřuje matka právě v souvislosti s Patrikem:

„...u (něho) absolutně nevím...nemá zájem vo nic.“

„...na nic se nezaměřil.“

Zde jen dopředu poznamenám, že Patrik skutečně nemá žádný oblíbený předmět kromě tělesné výchovy (viz kap. 4.3.3).

Určitější a ambicióznější představy má matka o budoucnosti mladších dětí, které navštěvují první stupeň běžné ZŠ, což koresponduje s jejím celkově příznivějším pohledem na ně. Vzdělanostní a profesní aspirace matky jsou u těchto dětí vyšší:

„...ta klidně může dělat učitelku...že má ten cit k dětem.“

„...on fakt bude přes matematiku, takže on bude někam.“

Tyto vyšší aspirace patrně souvisí hlavně s tím, že tyto mladší děti navštěvují běžnou základní školu a vedou si na ní dobře.

4.2.10 Tematizace vlastní etnicity a spojitost se vzděláním

Romský původ je tématem pro všechny členy rodiny, včetně nejmenších dětí, a v mnohých případech ovlivňuje jejich jednání (matka se nesnaží romský původ rodiny popírat; její subetnicitu označuje slovy „normální Romové“, čímž myslí „obyčejní“, ne Vlašike). Děti matka klasifikuje i podle toho, jak moc se blíží „romské mentalitě“, které mj. přičítá nezáměr svého druhého syna o školu (viz kap. 4.2.8).

Do rozhovoru na téma etnicity vstoupila i matčina švagrová, která není romského původu. Obě ženy se kriticky vyjadřují o Romech, kteří nechtějí pracovat, na rasismus se vymlouvají („*ukňouranci*“) a „*bohužel to kazej těm, vopravdu co by chtěli normálně pracovat a snažej se*“; majorita pak „*bere všechny (Romy) na jedno brdo*“ (švagrová).

Obecně švagrová matky hodnotí Romy pozitivněji než matka sama; jako jejich typické vlastnosti uvádí, že jsou „*veselí*“, „*srdečný*“. Spontánně ale dodává, že Romové vykazují vůči sobě navzájem zjevnou závist. Na tom se shoduje i s matkou a obě uvádějí jako projevy závisti „*pomlouvání, nepřejou vám...jsou to čarodějnice, proklínaj*“.

Matka na mnoha místech rozhovoru vyjadřuje svůj negativní vztah k většině Romů a příklon k majoritě. V této souvislosti připomeňme už vliv rodičů, kteří podle matky chtěli mít své děti vyučené a vychované podle „*gádžovského*“ stylu a „*věděli, že se prostě musej přizpůsobit*“ (viz kap. 4.2.1). Matka tvrdí, že sama má z Romů strach, straní se jich a na sídlišti se s žádnými Romy nestýká, protože podle ní jsou zlí, závistiví, agresivní a temperamentní, „*prostě to nejsou dobrý lidi*“. Někteřou z Romek na sídlišti také podezírá, že je autorkou pomluv, které byly příčinou konfliktu s dřívější základní školou mladších dětí (viz kap. 4.2.7). Jedním dechem uvádí, že už jako malá se styděla za to, že je „*cikánka*“ a vzpomíná, jak jí to okolí dávalo najevo (na druhou stranu ale na jiném místě rozhovoru tvrdí, že ve třídě se cítila spokojeně i přesto, že v ní byla jediná Romka – viz kap. 4.2.1). Dále dodává, že sami Romové jsou

„...rasisti, nemaj rádi Češi, nemaj rádi čerňoši, nemaj rádi nikoho, oni maj rádi jen sami sebe.“

S opovržením se matka vyjadřuje o slovenské romské osadě, kterou zná z okolí svého dřívějšího bydliště; její obyvatelé jsou podle ní

„...strašně zaostalí, žijou jenom proto, že žijou, aby se najedli, aby šli spát a aby udělali potřeby...“

V souvislosti se vzděláním uvádí, že Romové ji nikdy nic nenaučili, že jsou nevzdělaní a ona se s nimi „nemá o čem bavit“ (viz kap. 4.2.2). Nezná prý ani žádné Romy, kteří se mohou pochlubit úspěšnou kariérou; v tomto směru vidí naději až v generaci svých mladších dětí, „protože ty už úplně jinak myslej“ (viz kap. 4.2.2, 4.2.8).

Matka dokonce dává do kontrastu neúspěch Romů a pokrok Afroameričanů a zamýšlí se nad tím, jak ho vysvětlit:

„A víte, co nechápu? Vemte si to, černoši: kde sou v dnešní době, a přitom to byli otroci...kolik černochů, jako už kde sou, vemte si, že máme i Obamu...A cigáni eště furt nic, jakože se nevyvinuli!“

Její vyjádření „a jako fakt fandim Romům, který fakt to jako, to dotáhnou někam“ tak svědčí nejspíše o její ochotě akceptovat Romy jen potud, pokud se ztotožní s majoritním způsobem života a majoritními hodnotami (stejně jako ona).

Matka tak opakovaně vyjadřuje svůj příklon ke strategiím majority a distanci od všech Romů, kteří se chovají v rozporu k nim. V tom ostatně podporuje i své děti, které podle ní svůj romský původ vnímají velmi citlivě – v průběhu rozhovoru například oslovila svoji starší dceru takto:

„...taky nechce být cigánka, že ne?...za cigánku se zlobí...když jí někdo řekne, že je cigánka“.

Na tuto výpověď matka okamžitě navazuje příhodou, která popisuje, jak jedno z dvojčat trápí pocit, že to druhé „to má lepší“, protože se svými fyzickými rysy více blíží standardům majoritní společnosti:

„A nedávno...u těch malejch...jak se musej tím ty trápit, jo, že už to museli někde slyšet, že je cigán a todle...Přišel (jedno z dvojčat) a říká: (ten druhý) to má lepší...Protože je hezčí než já.“ Podle mého názoru jsou si obě dvojčata velice podobná a je opravdu nutné se soustředit, chce-li člověk přijít na to, které z nich vypadá míň „romsky“; sama matka ovšem tvrdí, že si chlapi podobní nejsou (!):

„Jeden je tmavší, jeden je světlejší, jeden má takovej širší úsměv, druhej takovej jemnější obličej, má hezčí nos, takovej hubenější nos, pomenší pusu...“

Matka tak na jednu stranu lituje syna, který má špatný pocit kvůli svému „méně

bílému“ vzhledu, na druhou stranu ale sama jemné rozdíly ve vzhledu dětí ostře vnímá a popisuje ve smyslu odlišností od majority. Etnicitu ostatně tematizuje u všech svých dětí; např. svou nejmladší dceru matka se smíchem označuje jako „*degešku*“ a říká o ní mj.:

„...*ta když začne proklínat, tak to je typická cigánka*“.

„*Typickou romskou mentalitou*“ pak vysvětluje i jednání svého druhého syna, který po absolvování praktické školy zůstal doma a „*fláká se*“.

Je tedy možné, že matčin příklon k majoritě je aspoň zčásti veden snahou zajistit, aby si děti osvojily její (a nikoli romské) strategie, dobře do majority zapadly, nebyly vystaveny diskriminaci a dosáhly (s pomocí vzdělání) na všechny její výdobytky. Úporná snaha odvrátit děti od romských strategií je možná i příčinou toho, že matka je vůči Romům kritičtější než její švagrová – „*ne-Romka*“.

4.3 SYN

4.3.1 Význam vzdělání očima syna

I Patrik věří, že s dobrými známkami se člověk má lépe. Na otázku „*v čem ti (lepší známky) zlepší ten život*“ odpovídá:

„*No jako učilištim, jako že se dostanu jako dál.*“

Z dalšího vysvítá, že myslí lepší školu:

„*Tak třeba mě nevemou...na nějakou školu se štyrkama.*“

Souhlasí i s tvrzením, že ten, kdo má vysokou školu, má i hodně peněz, ale „*podle toho, na co de*“. Za dobře placené profese považuje „*policajty*“ a „*doktory*“.

Patrik ale věří, že by práci našel, i kdyby školu opustil nyní (tj. se splněnou devítiletou školní docházkou na praktické škole) – konkrétně třeba „*kopání, prodavače, uklízení, něco na stavbě*“. To prý ale nechce a raději by získal výuční list. To zdůvodňuje následovně:

„*Abych se cítil líp.*“

Chlapec se vyjadřuje hůře než matka, proto je občas obtížné jeho výpovědi interpretovat; z dalšího rozhovoru vysvítá, že předpokládá, že výuční list mu umožní získat lépe placenou práci, ale také:

Patrik: „*No...tak jako budou mě brát lidi jako víc, jako že mám ten výučňák.*“

MR: „*Jakože si tě budou víc vážit?*“

Patrik: „*No.*“

MR: „*A myslíš, že se k tobě budou chovat líp?*“

Patrik: „*Jo, asi budou...budou takoví víc na mě hodnější...jako budou stejný, ale akorát že budou...prostě budou na mě pyšní.*“

Uvedený úryvek lze snad interpretovat jako uvědomění si symbolického významu vzdělání, který pro Patrika spočívá v tom, že jako vyučeného si ho ostatní lidé budou více vážit.

S deklarovaným významem vzdělání ale poněkud kontrastuje reálný Patrikův přístup ke škole: v době, kdy vznikala tato práce, byl právě pro četné absence vyloučen z Kurzu pro získání základního vzdělání, a to přesto, že jeho matka i já jsme se mu (včas) všemožně snažily vysvětlit důsledky, které to bude mít. Navíc Patrikova domácí příprava do školy je soustavně téměř nulová. Lze tedy říci, že vzdělání sice určitý význam připisuje, nepociťuje ho ale natolik naléhavě, aby se dokázal přimět k docházce do školy a práci pro ni.

4.3.2 Představa o vlastní budoucnosti

Kdyby si Patrik mohl vybrat jakoukoli školu bez omezení, zvolil by nějakou sportovní a sportem by se také živil – uvádí basketbal nebo fotbal, tj. své oblíbené sporty, v nichž je podle svého mínění velmi dobrý; je tedy možné, že věří, že by mu umožnily vyniknout a získat uznání.

Svou budoucnost ale vidí ve vztahu ke zvolenému učebnímu oboru – předpokládá, že bude pracovat jako autoklempíř.

MR: „*A bude tě to bavit?*“

Patrik: „*Jo, podle toho, jaký tam budou lidi a tadyto.*“

Ukazuje se tu silný důraz, který chlapec klade na své blízké okolí (stejně tomu je i v případě Patrikova vztahu ke škole – viz kap. 4.3.4); to je pro něj důležitější než vlastní náplň práce. Podobně i při Patrikově výběru střední školy sehráli hlavní roli jeho kamarádi (podal si přihlášku na stejnou školu jako oni, a přitom o práci autoklempíře nejeví nejmenší zájem), možná s určitým přispěním Patrikova otce:

„...*aji táta, no, trošku, takle abysem šel na auto, něco s autama, abysem šel.*“

Důležitější, než CO bude dělat nebo se učit, je tedy pro Patrika S KÝM.

Patrik se nepovažuje za dospělého; tím se prý stane, až mu bude „*tak dvacet, dvacet a něco*“; dospělost spojuje s tím, že bude mít „*holku*“, „*auto*“, „*řidičák*“ a „*starosti*“ a bude

si vydělávat.

Na otázku, jak by si v ideálním případě představoval svůj život za deset let, Patrik odpovídá:

„...svůj byt, ženu, dítě, ne, tak děti, no, spíš...auto a práci, abysme se jako živilí dobře...a zdraví.“

Práci tak patrně chápe především jako zdroj obživy pro svou rodinu (tedy nikoli např. jako možnost seberealizace či individualizace); proto mu také příliš nezáleží na její konkrétní náplni. Svá přání považuje za uskutečnitelná. Děti by si přitom přál maximálně tři, představuje si tedy menší rodinu, než je jeho orientační rodina i než bývá tradiční romská rodina (Dřímál 2004). To patrně souvisí i s tím, že byt 3+1 je pro devět až deset lidí malý a nikdo v něm nemá soukromí a klid.

Patrik tedy nevykazuje vysoké ambice ani profesní či vzdělanostní aspirace; sice by se mu nejvíce líbilo být profesionálním sportovcem, ale práci autoklempíře nepokládá za prohru, což zřejmě souvisí s tím, že náplň práce samotné pro něho hraje okrajovou roli – podstatné jsou pro něj dostatečný výdělek, který mu umožní zajistit rodinu a opatřit si vlastní bydlení, a dobrý kolektiv na pracovišti.

4.3.3 Vztah ke škole – souvislost s vnímáním vlastního výkonu

Vztah Patrika ke škole silně závisí jednak na jeho školním výkonu – a tedy i na nárocích, které jsou na něj ve škole kladeny, a jednak na třídním kolektivu. Patrik devět let navštěvoval praktickou školu, kde ve třídě byly kromě něho i další romské děti a kde bez jakéhokoli úsilí a větších problémů procházel s jedničkami a dvojkami (až na výjimky). Po přestoupení do Kurzu pro získání základního vzdělání (na konci deváté třídy praktické školy chlapec nebyl kvůli absencím ze zdravotních důvodů z několika předmětů klasifikován) se situace radikálně změnila. Kurz, ač pravděpodobně jeho požadavky byly nižší, než požadavky kladené na žáky v devátém ročníku běžnou základní školou, předpokládal znalosti látky probírané na druhém stupni běžných základních škol, a ty Patrik neměl. Pocit, že jeho výkon je ve srovnání se spolužáky horší, spolu s faktem, že byl jediný Rom ve třídě, přispěly k jeho početným absencím, pro které byl nakonec z kurzu vyloučen.

O tomto kurzu (organizován při ZŠ, ve formě velmi podobné běžnému vyučování) se Patrik vyjádřil slovy *„Nic se mi tam nelíbí“*. Jediné předměty, k nimž měl kladný vztah,

byly tělocvik a občanská nauka, což je dáno tím, že Patrik s nimi neměl problémy a v tělocviku prý dokonce vynikal – výslovně zmiňuje fotbal a basketbal, o kterých tvrdí, že je hraje „*velmi dobře*“. Na otázku „proč tě baví občanka“, spontánně odpovídá

„*Protože je lehká...To je lehký, tak mě to baví*“.

Jako „*dobrý*“ hodnotí ještě „*počítače*“, což ovšem u chlapce jeho věku není překvapivé.

Na druhém konci pomyslné škály se pro něj nacházejí mj. český jazyk a dějepis:

MR: „*A proč, proč tě nebaví čeština?*“

Patrik: „*Protože to je těžký.*“

MR: „*Jenom proto, že...takže kdyby to bylo lehký, tak...*“

Patrik: „*Ne, eště...nebaví mě eště kvůli tomu, že sem se to neučil, a voni se to jako učili, a voni to uměj, a já ne.*“

Totéž uvádí i o matematice. Z toho plyne, že chlapec se cítí ve třídě špatně mj. i proto, že ostře vnímá, že v porovnání s ostatním spolužáky jsou jeho znalosti omezené; to se navíc při každém vyvolání k tabuli projeví před celou třídou. Stejně působí i jeho přesvědčení, že ve srovnání s ostatními spolužáky se vyjadřuje dosti jednoduše:

MR: „*A myslíš, že kdyby ses hodně učil, že bys měl tak dobrý známky, jako ty nejlepší v tvý třídě?*“

Patrik: „*Jo.*“

MR: „*Myslíš, že jo...*“

Patrik: „*Voni maj takovou lepší komyni...(hledá slovo komunikace)...jakože voni mluvěj líp, že maj jako asi víc zásob...*“

Oba tyto faktory přispěly k tomu, že Patrik se zpočátku vůbec nehlásil:

MR: „*A ty se hlásíš, nebo nehlásíš?*“

Patrik: „*Nehlásim se...eště se stydim trošku.*“

MR: „*Před těma lidma?*“

Patrik: „*Jo.*“

MR: „*Ale voni se znaj přece stejně krátkou dobu, jako je znáš ty?*“

Patrik: „*No jako...Já nevim, eště se stydim trošku...ale už jako ne jako předtim, poprvý sem něco věděl hodněkrát, ale nehlásil sem se...*“

MR: „*A styděl ses jako mluvit, nebo ses styděl vůbec, aby se na tebe dívali?*“

Patrik: „*Ne, já sem se styděl mluvit, jakože to...popíšu blbě a takle.*“

MR: „*Myslíš, že ostatní mluví líp?*“

Patrik: „*Jo.*“

MR: „*Jakože třeba dělají delší věty nebo...*“

Patrik: „*No, delší věty, takle, jakože tam mluvěj jako, jako líp spisovně a takle, než třeba já...*“

Patrikovo vyjadřování je skutečně omezené – co do slovní zásoby, stavby vět i vyjadřování abstraktních obsahů (když např. hovořil o občanské nauce a o tom, co se tam právě učí, použil spojení „*jak máme jako dělat talíře*“; z následujících vět vyplynulo, že se učí, jak správně servírovat). Matčina obecná jazyková kompetence je přitom dobrá (i když vzhledem k tomu, že vyrůstala na Slovensku, neovládá spisovnou češtinu).

I svůj problém se vstáváním (na první hodinu přichází velmi často až 10 – 15 minut po začátku vyučování) Patrik vysvětluje tím, že se mu do školy nechce (tento důvod ovšem nemusí být jediný ani hlavní):

MR: „*Vadí ti vstávat?*“

Patrik: „*Někdy...podle toho, když je to taková škola, tak mě, tak mě to nebaví vstávat...třeba kdyby mě to bavilo v té škole, tak, tak mě to baví vstávat, jinak ne.*“

Na současné škole mu tak vadí i to, že „*to je daleko docela*“.

Své špatné známky chlapec přičítá v první řadě tomu, že do Kurzu pro získání základního vzdělání přišel z praktické školy; vliv své absolutně nedostatečné přípravy do školy (viz kap. 4.3.7) se mu zdá jako druhotný:

Patrik: „*...jakože voni sou ze základky, to je tím...kdybych já byl ze základky, tak taky to vím.*“

MR: „*Myslíš, že bys to věděl, i kdyby ses vůbec neučil?*“

Patrik: „*Jo.*“

Patrik tedy velmi citlivě vnímá mezery ve svých znalostech a dovednostech, což značně zhoršuje jeho pocit ve třídě a přispívá k tomu, že se před spolužáky stydí. Jeho vnímání vlastních nedostatků je dokonce možná přehnané, neboť podle hodnocení jeho dvou učitelek, s nimiž jsem měla možnost hovořit, chlapec není ve třídě nejhorší (učitelka českého jazyka např. prohlásila, že tento jeho pocit nechápe, když ve třídě je i jeden muž ruské národnosti).

Uvedená zjištění se mi zdají být závažná z toho důvodu, že v podobné situaci se potenciálně ocitne každý žák, kterému by se třeba i podařilo přestoupit z praktické školy na běžnou základní; Patrik ji přitom prožíval tak naléhavě, že nakonec vyústila v jeho vyloučení z Kurzu pro získání základního vzdělání kvůli netolerovatelným absencím.

4.3.4 Vztah ke škole – souvislost se spolužáky a postavením ve třídě

Druhým důvodem, proč se Patrik ve třídě Kurzu pro získání základního vzdělání cítil špatně, bylo její složení, konkrétně fakt, že v ní byl jediný Rom. Se spolužáky – „gádži“ – si nerozuměl; bavil se jen se dvěma z nich (jedním je zhruba čtyřicetiletý muž ruské národnosti), a to ještě nijak intenzivně. S ostatními komunikoval minimálně:

„Jenom když deme domů, tak se bavíme, no, jinak ne.“

MR: *„A ty se s nima nebavíš, protože sou bílí, nebo protože si s nima nerozumíš, nebo proč?“*

Patrik: *„Protože oni se se mnou nebavěj, tak já se taky s nima nebavim.“*

Chlapec ale nepopírá, že je možné, že kdyby se pokusil se spolužáky navázat rozhovor, tak by si s ním „taky povídali“, přiznává ale, že to nezkoušel a že o to ani nestojí, což vysvětluje následovně:

Patrik: *„...oni mají takový kecy, maj český.“*

MR: *„A myslíš jako kecy na tebe nebo kecy obecně?“*

Patrik: *„No prostě jako že voni...maj jinou komuniku...než takhle my“* (hledá slovo komunikace).

Zde do rozhovoru vstupuje jeho osmnáctiletý bratr:

„Jinak se bavěj...Moc to prožívaj, to bavení, ‘ tak to lituju, už sem po škole, nebo ‘ už mám zákaz ven ‘ a tak.“

S tím Patrik souhlasí; oba tvrdí, že se svými kamarády si o škole nepovídají, baví se prý „o filmech nebo třeba o holkách“. Svě spolužáky Patrik o filmech mluvit neslyšel – ti prý „mluví o blbostech“; jako příklad Patrik uvádí „privát“. Posléze vychází najevo, že tím myslí pořádání večírků u někoho doma, o čemž se vyjadřuje se značným opovržením:

„Jakože tam chlastaj a takový blbosti.“

Patrik tvrdí, že se s „nimi“ nemá o čem bavit a že „maj taky jiný humor“; prý se smějí „blbostem“, které nejsou vůbec legrační. Dívky ve třídě hodnotí jako „uplně namyšlený“ (zde chci znovu připomenout, že Patrik se nikdy nepokusil kontakt se spolužáky navázat).

Některá z těchto tvrzení jsou ovšem zjevně ovlivněna chlapcovým negativním postojem k majoritní společnosti (viz kap. 4.3.9).

Patrik tak se spolužáky v podstatě nekomunikuje; o přestávce dokonce jen sedí na svém místě a čeká, až konečně začne hodina. Do hovoru spolužáků nevstupuje („Jenom

poslouchám, co oni mluvěj“), nejde se ani na chodbu projít:

„Protože co bych tam dělal? Tam nikdo není! Nemám s kým! Bych tam jenom stál a koukal bych tam, co voni dělaj.“

Z poslední věty jasně vysvítá Patrikova izolovanost ve třídě, v níž podle něho není ani jediný člověk, s kterým by mohl mluvit. Předchozí odstavce také naznačují, že jeho osamělost souvisí s odlišnou etnicitou, což potvrzuje i následující věta:

„Tak třeba kdyby tam byl aspoň jeden cigán, tak mně to nevádí, tak bysem se bavil s nim, ale tady sem sám jedinej, tadyto mi vadí.“

Patrik se domnívá, že ho spolužáci ve třídě moc „neberou“ a jako důvod uvádí „protože sem Rom“. Na dalším místě rozhovoru pak říká, že se ho spolužáci „spíš bojejí“.

Patrik ovšem v mnoha svých výrocích ztotožňuje své spolužáky s „Čechy“ obecně, což by mohlo naznačovat, že rozhodující roli tu hraje nikoli skutečné chování spolužáků, nýbrž chlapcův komplikovaný vztah k majoritě spojený s pocitem, že ho „bílí“ odsuzují (viz kap. 4.3.9). Tuto domněnku by mohl podporovat i fakt, že Patrik neuvádí ani jeden příklad diskriminačního jednání svých spolužáků vůči němu, dokonce ani jediné hrubé vyjádření na jeho adresu.

4.3.5 Vztah ke škole – souvislost s výukou a učiteli

Další překážkou se pro Patrika v Kurzu pro získání základního vzdělání ukázala být (v jednom z předmětů) forma výkladu: chlapec podle svých slov není schopen (ani zvyklý z dřívější školy) si dělat poznámky v průběhu výkladu učitele:

„...ona si jenom mluví a to je všechno...a já ani nevím, co si mám z toho zapsat.“

Z daného předmětu (dějepis) Patrik skutečně neměl vůbec žádné zápisky, což vidí jako příčinu toho, že nezvládl příslušný test:

„Já sem to ani nevěděl, z čeho se mám učit...vona nedělá...žádný zápisky, nic.“

„Vona jenom mluví, a vona chce, abysme jenom psali, ale, ale já nevím, co mám psát.“

„Já nejsem takle zvyklej...já sem vždycky třeba zvyklej z tabule, a potom se to naučím...“

Ostatní učitelé prý půlku hodiny probírají látku a v druhé půlce píšou zápisky na tabuli. Je ovšem nutno přiznat, že chlapcova domácí příprava je téměř nulová, takže o úspěšném napsání testu lze pochybovat i v případě, že by zápisky měl. Na druhou stranu

tvrzení, že není schopen si z takového výkladu pořídit zápisky, je pravdivé a představuje další možný komplikující faktor pro žáky přestupující z praktických škol na běžné základní, zvláště jde-li o druhý stupeň.

O většině předmětů navíc Patrik tvrdí, že ho „*to uspává*“ (výslovně jmenuje fyziku, chemii a dějepis), snad s výjimkou „*občanky*“ a „*matiky*“; dokonce ho nenapadá vůbec žádné téma nebo látka, které by ho v hodině bavilo probírat.

Většinu učitelů Patrik hodnotí slovy „*nejsou špatný*“, o učitelce dějepisu ale výslovně říká, že ji nemá rád. Jedním z důvodů je i to, že tato učitelka očekává, že si žáci budou dělat zápisky v průběhu jejího výkladu, bez její pomoci, čehož Patrik není schopen. Ještě více chlapec ale hovoří o tom, jak je „*přísná*“:

„Moc si hraje na slušnou...třeba kdybysem si vodkašlal, tak musím říct prostě pardon...nebo třeba kdybych zíval, tak třeba kdybysem si nedal ruku přes pusu, tak vona by už šílela.“

„...nebo třeba nemůžu...se ani napít...ani na záchod...“

Ostatní učitelé prý podobné požadavky nemají.

Pochvalně se vyjadřuje především o své třídní učitelce („*taková hodná*“), která ho učí matematice, a ještě o učitelce českého jazyka:

„jako přísná, ale hodná, jakože pomůže a tadyto všechno.“

Patrik si dále myslí, že učitelky jsou spravedlivé. Nezdá se tedy, že by obecně vnímal přístup učitelek k němu jako diskriminující nebo odrazující.

Patrik, podobně jako jeho matka, tematizuje vliv učitelů na to, jak se mu líbí ve škole:

„...podle toho, jaký učitelé sou,...tak mě to baví.“

Přítom však nemá rád právě ty předměty, které vyučují jím kladně hodnocení učitelé (matematika, český jazyk); to Patrik opět vysvětluje tím, že je vůči ostatním pozadu:

„Nebaví, ale...jako bavilo mě to ve zvláštní...“

Zdá se, že Patrik příliš neodděluje to, zda ho zajímá či baví konkrétní předmět/látka, a to, jaký je jeho výkon v daném předmětu (a už vůbec netematizuje, je-li např. výklad konkrétního učitele pro něho poutavý); jeho vztah k jednotlivým předmětům je tak určen především tím, jak moc jsou pro něho problematické.

Patrik přepokládá, že zvládat učební obor bude pro něho snazší, než zvládat Kurz pro získání základního vzdělání; očekává, že „*tam to bude vo něco lehčí*“, což zdůvodňuje následovně:

„...protože tam se nebudem učit všechny předměty, co se učíme tady...třeba dějepis.“

Jako další důvod uvádí

„Protože se tam budu cítit líp...učitelé tam budou taky lepší, myslím jako v něčem, takle, já neumím...ty předměty takový...Tam budou i kamarádi, tadyto, se budu třeba i s kamarádama učit.“

Učitelé jsou ale v této promluvě vnímání spíš jako ti, kdo reprezentují neoblíbené předměty, v nichž je Patrik neúspěšný (Patrik např. vůbec netematizuje to, zda dokáže učivo podat zajímavým způsobem).

I zde tedy jako dva hlavní faktory ovlivňující chlapcovu (ne)spokojenost ve škole vystupují negativní vztah k teoretickým předmětům, daný z velké části Patrikovou neúspěšností v nich a horším vyjadřováním, a (ne)přítomnost „spřízněných duší“ ve třídě. S tím koresponduje i chlapcovo přesvědčení, že předměty v rámci učebního oboru ho budou bavit víc než třeba dějepis (Patrik ale nemá představu, co se bude na střední škole probírat, a navíc jeho matka sama tvrdí, že manuálně zručný není), které vysvětluje takto:

„...jakože se mi líp pracuje, než abyse jako...mluvil a takle.“

4.3.6 Hodnocení vlastních schopností

Zdá se, že přes všechny uvedené faktory, které přispívají k Patrikově nechuti do školy docházet, anebo snad i díky nim, nedospěl chlapec k závěru, že jeho schopnosti jsou ve srovnání s jeho spolužáky výrazně nižší (hovoří jen o omezených znalostech a ty přičítá návštěvě praktické školy). Na několika místech rozhovoru totiž vyjadřuje domněnku, že kdyby se víc snažil, mohl by se jeho výkon zlepšit:

MR: *„A myslíš, že kdyby ses hodně učil češtinu, že bys třeba taky mluvil tak jako voni?“*

Patrik: *„Jo, třeba kdybysem čet.“*

O tom, že zvládne zvolený učební obor, Patrik vůbec nepochybuje (protože teoretické předměty tam budou mít méně prostoru a protože tam s Patrikem budou chodit kamarádi – viz výše).

Vedle omezené vyjadřovací schopnosti Patrik zmiňuje už jen jedinou, kterou pociťuje jako horší, a to paměť:

„Já sem takovej, že si něco přečtu, a já si to nepamatuju.“

Chlapec ale hovoří o situaci z vyučování, kdy učitelka žáky vybídne, aby si přečetli

určitou pasáž a pak shrnuli obsah textu:

„...jako řeknu to, ale ne jako...řeknu to, ale třeba to, von by to řekl líp jako...že to jako řeknu málo, jakože to řeknu jednoduše.“

Zčásti tu ovšem opět jde o tematizaci horší vyjadřovací schopnosti.

Na otázku, co by mu podle jeho názoru šlo, Patrik nejdříve odpovídá „*Jenom sport*“.

MR: „*A už nic?*“

Patrik: „*Všechno kromě...kromě jako prostě...*“

MR: „*Myslíš...jako třeba že jsi šikovnej manuálně?*“

Patrik: „*No, takle, manuálně.*“

MR: „*Ale nejdou ti teoretický věci, jo?*“

Patrik: „*Jo, jinak všechno bych zvládnul, manuálně.*“

To vcelku koresponduje s výše zmiňovaným Patrikovým špatným vztahem k teoretickým předmětům, daným z velké části Patrikovým chabým výkonem v nich:

„Já bych to spíš líp dělal, než...abysem to, něco říkal z hlavy.“

Nutno ale dodat, že chlapec podle hodnocení matky manuálně zručný není a já sama jsem ho nikdy při žádné manuální činnosti nezastihla, ani se mi nezdá, že by k ní jakkoli inklinoval. Uvedené zdůvodnění je tedy asi třeba chápat spíše jako reakci na neoblíbenost teoretických předmětů a vlastní selhávání v nich a snahu toto selhávání nějak vysvětlit a řešit. Je možné, že i přiřítání odpovědnosti za školní neúspěchy návštěvě praktické školy a následným mezerám ve znalostech je zčásti vedeno i snahou nějak ospravedlnit svůj současný školní výkon.

4.3.7 Domácí příprava do školy; Člověk v tísní

Patrik se doma do školy téměř vůbec nepřipravuje; na otázku proč odpovídá

„Mě to nebaví, doma.“

Ve škole by ho to prý bavilo, o tom lze ale ve světle výše řečeného pochybovat.

MR: „*A co děláš, když přijdeš domů?*“

Patrik: „*Koukám se na televizi, hraju počítač, takový blbosti. Ležim, spim.*“

Je pravdou, že za celou dobu, co Patrika doučuji, se nestalo ani jednou, že by v době mé přítomnosti v bytě byla televize vypnutá; o přístup na počítač se chlapci dokonce hádají. Patrik přiznává, že vůbec nečte, což je na jeho vyjadřování velmi silně patrné. Z těchto vět také vysvítá přesvědčení, že doma nemá učení místo a že „učení se“ patří

výhradně do školy.

Matka Patrikovi opatřuje potřebné pomůcky (sešity, učebnice), zvláště v případě sešitů ale platí, že už po krátké době jsou v žalostném stavu: chlapec se ně nestará dost na to, aby je uchránil před sourozenci.

Domácí příprava do školy také podle Patrika nemá rozhodující vliv na jeho školní (ne)úspěšnost – hlavní roli podle něj hraje fakt, že do Kurzu pro získání základního vzdělání nastoupil z praktické školy:

MR: „*Takže to nevadí, že se neučíš, hlavně, že jsi ze zvláštní?*“

„*Jo...protože když sem byl ve zvláštní, tak sem se neučil, a měl sem jedničky a věděl sem všechno.*“

Z této věty vysvítá další působení praktických škol, které by mohlo zabraňovat úspěšnému přestoupení jejich žáků na běžnou základní školu: zdá se, že žák, jehož schopnosti ve skutečnosti převyšují nároky praktické školy, si v ní vůbec neosvojí návyk se sám učit a dokonce ani přesvědčení, že je něco takového nutné.

Patrik sice připouští, že doučování pomáhá a že když se pak pozitivně odrazí na jeho výkonu ve škole, tak je to „*lepší pocit*“, přiznává ale, že to jako motivace pro učení se doma nestačí:

MR: „*Je to lepší pocit...No ale stejně...to jakoby nestačí na to, ...aby ses chtěl učit, ne?*“

Patrik: „*No. No, nechci moc.*“

MR: „*Proč?*“

Patrik: „*No protože sem línej.*“

O možnosti požádat pro Patrika o doučování u společnosti Člověk v tísní, o.p.s., se informovala jeho matka a podnikla také všechny potřebné kroky, aby synovi doučovatelka byla přidělena; Patrik sám se v této věci téměř neangažoval. Prvotním impulsem bylo asi to, že matka zjistila, že Patrik má (na střední odborné škole, obor sociální péče) problémy s angličtinou, neboť na praktické škole se jí vůbec neučil. Po přechodu do Kurzu pro získání základního vzdělání se ovšem doučování z angličtiny rozšířilo ještě na několik dalších nejkritičtějších předmětů (matematika, český jazyk).

. Úkoly, které Patrikovi zadávám, plní jen velice liknavě, i když dlužno říci, že smluvenou dobu doučování dodržuje, na tom má ale značný podíl jeho matka. Doučování matka odvolává jen velmi zřídka, což navíc vždy včas oznámí.

Potvrzuje se tak, že i když Patrik přisuzuje vzdělání určitý význam a doučování

zlepšuje jeho výkon ve škole, a tím i pocit ze sebe sama, není to dost na to, aby se jeho domácí příprava do školy zintenzívnila, a to ani když se připojí nátlak ze strany matky. Kombinace toho nepříjemného, co chlapec ve škole zakouší, nedostatečného návyku se do školy doma sám učit a překonávat to, že „se mi nechce“ a také neschopnosti shledat učivo zajímavým, prostě vítězí. To, že Patrik nemá vlastní psací stůl nebo prostor k učení tak pravděpodobně má buď velmi malý nebo žádný vliv, stejně jako fakt, že v bytě není možné nalézt na učení klid.

4.3.8 Kamarádi

Kamarádi jsou pro Patrika velice důležití; s trochou nadsázky lze říci, že jen s nimi dokáže čelit cizímu světu vně domova. Jak uvedl, všude chodí s nimi a všechno dělají spolu (např. společně i nakupují), což patrně souvisí s chlapcovou silnou nechtí se sám pohybovat po světě, který vnímá jako „bílý“ a nepřátelský (viz též kap. 4.3.9).

Kamarádi také sehráli hlavní roli v Patrikově volbě střední školy a učebního oboru; to, že si v Kurzu pro získání základního vzdělání žádné nenašel, jistě přispělo k jeho četným absencím v něm. Na dotaz, zda by bez kamarádů na zvolenou střední školu nešel, tak odpovídá:

„Jako...šel bych tam, ale zase bych tam nechodil úplně rád...s nima budu chodit rád, protože nebudu chodit sám do té školy, budu chodit i tam, do školy s nima, i nazpátek, všechno prostě budu dělat jako to...jako prostě nechci chodit sám prostě.“

Všichni tito Patrikovi nejbližší kamarádi jsou Romové; chlapec se prý s některými „bílými“ sice přátelí – s těmi, kteří se „chovají úplně jinak“ než „jiný Češi“ – jde ale jen o běžné, letmé a náhodné styky mezi známými. Ve skutečnosti se např. s „bílými“ spolužáky z praktické školy, které řadí mezi své „bílé“ kamarády, nadobro přestal stýkat poté, co tuto školu opustil.

Od svých přátel chlapec očekává téměř bezvýhradnou loajalitu a podporu (viz též kap. 4.3.9) a ty jsou také patrně podmínkou přijetí v této vrstevnické skupině. Vedle toho tento okruh přátel spojuje i rezoltní nesouhlas s „blbostmi“, které dělají „bílí“: Patrik a jeho kamarádi zásadně odmítají alkohol, kouření a bujaré večírky.

4.3.9 „Bílí“ a my; vnímání vlastní etnicity

Již v kapitole 4.3.4 bylo zmíněno, že Patrik se svými spolužáky v Kurzu pro získání základního vzdělání téměř vůbec nekomunikoval a že prohlašuje, že o styky s nimi vlastně ani nestojí. Za vyloženě etnicky zabarvené lze považovat jeho tvrzení, že „*maj takový kecý český*“. To naznačuje, že Patrik své spolužáky vnímá především optikou dělení na „oni“ a „my“, jako ty „bílí“, se všemi vlastnostmi, které sám považuje za typické pro majoritu. To dokládají i výroky „*jinak se bavěj*“, „*voni mluví vo blbostěch*“ a „*maj taky jiný humor*“ (všechny o spolužácích) a ostatně i fakt, že Patrik hodnotí všechny své spolužáky v podstatě stejně a nezmiňuje žádné individuální charakteristiky.

Patrikův pocit, že třída je „bílá“ a on do ní nepatří, dokládají např. jeho věty:

„Tak třeba kdyby tam byl aspoň jeden cigán...tak bysem se bavil s nim, ale tady sem sám, jedinej, tadyto mi vadí...prostě se tam cítim sám...“

„...oni tam radši berou víc černocho než mě, než Roma...Češi berou víc černoši než Cigáni“.

Příčinou toho, že ho spolužáci z Kurzu pro získání základního vzdělání moc „neberou“, je podle Patrika fakt, že je Rom.

Patrik má relativně světlou pokožku a hnědé vlasy, sám o sobě ale říká, že dříve byl „*hodně bílej*“ (a teď už ne). Nechce dokonce ani jet o prázdninách k moři, aby se neopálil. Obojí svědčí o jeho nechuti být na první pohled rozpoznán jako Rom, což patrně souvisí s jeho přesvědčením, že většina majoritní společnosti ho jako Roma okamžitě odsoudí:

„...hodně lidí třeba...oni třeba nezjistěj, jakej seš...jako Češi...prostě že seš cigán prostě, tak už tě prostě neberou. Náký ne, náký tě třeba poznaj a tadyto, ale...náký sou prostě takový, že prostě seš cigán.“

V této souvislosti je na místě připomenout, že chlapec se tomuto odsuzování (ať již faktickému nebo domnělému) snaží čelit tím, že se obklopuje svými přáteli. Sám se po Praze pohybuje velmi nerad (stalo se např., že nepřišel na domluvenou schůzku, kde jsme měli vyplnit jeho přihlášky na střední školu; důvodem bylo to, že jeho starší bratr onemocněl a nemohl ho doprovodit). Patrik má prý v metru pocit, že se na něho všichni „bílí“ „*dívaj*“. Věří, že „bílí“ „*si třeba něco v duchu říkaj a takle*“ (o Romech); na otázku co, odpovídá:

„Že kradou a takle...jako je to pravda, ale...nejsou taková všichni...“

„Že se perou, že...si všechno záviděj...“

Věří, že negativně se na Romy dívá většina majoritní společnosti:

„Jako ne úplně všichni, ale tak spíš hodně...málo lidí sou takový, co si to nemyslej.“

Na dotaz, zda se jemu osobně někdy stalo, že na něho „byli bílí hnusný“, odpovídá:

„Jo, jako hodněkrát, třeba v krámě.“

Jako příklad uvádí, že když jel se svým kamarádem na eskalátoru, vedle stojící žena kamarádovi prý bez jakéhokoli popudu řekla „*Hlídej si svýho*“ (zde Patrik zřejmě myslí „hled’ si svýho“). To Patrik komentuje slovy

„jako abysme jí jako nic nevzali nebo něco takovýho, tak to myslela...Oni se pak divěj, že sme takový...“

Přesto Patrik tvrdí, že se nestydí, že je Rom, a Romy slovně hodnotí – na rozdíl od své matky – lépe než majoritní společnost:

Patrik: *„Cigáni sou prostě jiný.“*

MR: *„A v čem?“*

Patrik: *„Že tě podržej...“*

MR: *„Myslíš, že Češi se mezi sebou nepodržej?“*

Patrik: *„Ne, vůbec...třeba voni se ani nezastanou kamaráda...oni radši nechaj třeba mlátit kamaráda, než aby se zastali...cigáni sou jiný prostě...třeba mě kdyby se něco stalo, tak voni by šileli už...kdyby zjistili, že to udělal nákej chlap, tak už by šli na něj“* (myslí své kamarády).

Jako další typickou vlastnost Romů uvádí, že nejsou – na rozdíl od „Čechů“ – lakomí. Uvedená hodnocení možná pramení (vedle Patrikova komplikovaného vztahu k majoritě) i z odlišného chápání toho, co znamená „zastat se“ a „rozdělit se“; tvrzení, že příslušníci majoritní společnosti se „nepodržej“ je povětšinou pravdivé, pokud „zastat se kamaráda“ znamená oplatit jeho napadení pachateli za jakýchkoli okolností stejnou mincí. Vnímání toho, co je ještě třeba sdílet, může být rovněž u Romů a majority odlišné. Podstatou Patrikem uváděných rozdílů tak může být jednak jeho zaujatost vůči „bílým“, jednak i odlišnosti v postojích, názorech a vzorcích chování.

Diskutabilní je ovšem Patrikovo tvrzení, že se ani trochu nestydí za to, že je Rom; vzhledem k tomu, že výslovně tematizuje svou barvu kůže (a chtěl by, aby byla co nejsvětější) a je přesvědčen, že je terčem odsudků majority, je namísto očekávat, že minimálně neuvědomovaný a nepřiznaný problém mu vyrovnávání se s vlastní etnicitou způsobuje. Patrik je zřejmě na romské etnikum vázán podstatně více než jeho matka, což může souviset jednak s tím, že (nepříbuzní) Romové (konkrétně kamarádi) hrají v jeho

životě mnohem zásadnější roli (matčiny přítelkyně, které jsem dosud poznala, jsou v mnohých případech z majoritní společnosti), jednak s jeho pocitem, že ho majorita odmítá. Pokud pak ve třídě kromě něho žádný jiný Rom není, stávají se jeho izolace a pocit, že ho ostatní „*neberou*“, nesnesitelnými – natolik, že se uchyluje k netolerovatelným absencím.

5 DISKUSE

Příslušníci majoritní společnosti se často domnívají, že Romové nemají o vzdělání zájem a nedostatečně se podílejí na výchově a vzdělávání svých dětí (Levínská 2009); těmto představám ale rodina, o níž pojednává předkládaná případová studie, v mnohém odporuje.

Především matka je v ní osobou, která vzdělání přikládá značný význam – věří totiž, že pro její děti představuje cestu k lepší budoucnosti (ve smyslu kvalifikovanější práce a jistějšího a vyššího výdělku). Vzdělání však oceňuje nejen z praktických důvodů – vzdělaní lidé jsou pro ni ti, s kterými se chce stýkat, s nimiž se může bavit a kteří ji mohou něčemu naučit. Patrik oceňuje ještě jeden aspekt vzdělání: to, že mu přinese větší vážnost a úctu ostatních. Vzdělání ale není tematizováno jako takové, jako něco, co člověka vnitřně obohacuje – matkou ani chlapcem. Praktický význam vzdělání je ve výpovědích obou dominantní.

Matka chápe, že dosažené vzdělání ovlivňuje možné uplatnění na trhu práce; z vlastní zkušenosti také ví, jak těžké pro ni je se na něm se základním vzděláním prosadit (pracovní smlouvu na plný úvazek vnímá jako něco pro sebe nedosažitelného). Chce, aby její děti měly alespoň výuční list, aby na tom v daném ohledu byly lépe. Takto naléhavě Patrik nutnost získat výuční list nepociťuje, což je jistě způsobeno i tím, že představa jeho vlastního profesního a dospělého života je pro něj vzdálená a že s hledáním práce ještě nemá vlastní zkušenosti. Vyjadřuje přesvědčení, že práci by si našel, i kdyby své vzdělávání ukončil devátým ročníkem praktické školy (mj. uvádí, že by mohl pracovat např. jako prodavač, což je bez výučního listu a jakékoli praxe a navíc s romskou etnicitou u nás dosti nereálná představa^{*}).

Vzdělanostní aspirace matky i syna jsou v porovnání s např. vysokoškolskými rodiči, o nichž se zmiňuje T. Katrňák, rozhodně nižší. Matka považuje za „vzdělané“ už vyučené lidi a výuční list je pro ni základem, který od svých dětí v oblasti vzdělání očekává. Patrik se ani nezmiňoval o možnosti, že by sám chtěl nebo měl dosáhnout vyššího vzdělání (to patrně souvisí i s tím, že rodina ve svém každodenním okolí nemá vysokoškolsky vzdělané lidi a vysokoškolské vzdělání vnímá jako něco mimořádného). Nedá se ale říci, že by Patrik vnímal některé možnosti ve vzdělávání jako pro sebe a priori nedostupné kvůli

^{*} Na toto téma jsem hovořila s matkou jednoho z Patrikových přátel, která má jako prodavačka šestiletou praxi; přes veškerou snahu se jí ale již delší dobu nedaří v Praze místo prodavačky najít.

svému romskému původu; ani matka nevěří, že by podobné strukturální bariéry mohly jejím dětem (zejména mladším) zabránit v dosažení úspěchu. Matka je přesvědčena, že její děti mohou uspět, a díky tomu investuje čas i energii, aby je podpořila na cestě ke vzdělání (a díky tomu asi také přijímá strategie majority).

Matčiny aspirace se ale liší u jednotlivých jejích dětí: od mladších čtyř zřejmě očekává víc, vkládá do nich větší naděje a v současnosti je také příznivěji hodnotí. To zřejmě souvisí s tím, že na rozdíl od starších čtyř synů navštěvují běžnou (tj. nikoli praktickou) základní školu a vedou si na ní dobře. V této rodině se tedy už postavení dítěte značně odvíjí od školy a výkonu dítěte v ní, čímž tradiční romské komunity charakterizovány nejsou.

Matka se usilovně snaží motivovat/přimět své děti k pravidelné návštěvě školy, mladším kontroluje domácí úkoly a snaží se zajistit, aby byly děti ve škole spokojené, což vnímá jako předpoklad toho, že do ní budou (chtít) chodit. Lituje toho, že své první dva syny umístila na praktickou školu (a třetího z ní nedokázala přeřadit na běžnou ZŠ), a tematizuje negativní dopady, které absolvování praktické školy mělo na vzdělávání jejích prvních čtyř dětí. Komunikuje se školou a učiteli, částečně i proto, aby zkontrolovala, že se jejich dětem ve škole dobře daří. Vyjdeme-li z rozlišení T. Katrňáka, vykazuje matka spíše soudržný vztah ke škole, i když její možnosti dětem pomoci samozřejmě narážejí na limity jejích znalostí (zdá se tedy, že soudržný vztah ke škole se nemusí nutně pojít s vysokoškolsky vzdělanými rodiči).

U starších dětí ale matce docházejí způsoby, jak je účinně motivovat či přimět, aby do školy docházely (o domácí přípravě ani nemluvě). Vzhledem k tomu, že i Patrik ve svých odpovědích deklaruje přesvědčení o nemalém významu vzdělání, je jistě na místě se ptát, co je tedy příčinou jeho nespočetných absencí, které matka v podstatě není schopna ovlivnit.

Patrikova ochota setrvávat ve třídě je velmi silně ovlivněna tím, jak se v ní cítí – a v Kurzu pro získání základního vzdělání se cítil natolik špatně, že nebyl schopen omezit své absence na únosnou míru. Na tom se podílely dva hlavní faktory: vědomí vlastních nedostatečných znalostí a dovedností a pocit vyloučenosti v jinak „bílé“ třídě.

První z těchto faktorů souvisí s tím, že chlapec do kurzu nastoupil po praktické škole, a měl tedy ve srovnání se spolužáky, kteří dříve navštěvovali běžnou základní školu, mezery ve znalostech (zde je ale třeba dodat, že koncepce Kurzu pro získání základního vzdělání počítá s tím, že do něho nenastoupí premianti, nýbrž žáci, kteří z rozličných

důvodů už ve škole problémy měli). K tomu se přidává ještě Patrikovo horší vyjadřování. Z těchto důvodů se chlapec před ostatními spolužáky styděl, a to natolik, že se zpočátku při hodinách vůbec nehlásil. V této souvislosti nelze nezpomenout tzv. omezený jazykový kód B. Bernsteina; Patrikovo vyjadřování vykazuje mnohé jeho znaky, včetně závislosti promluvy na konkrétní situaci a špatné schopnosti vyjadřovat abstraktní obsahy. A nelze než souhlasit s tím, že tento jeho handicap je neoddělitelně spjat s rozvojem abstraktního myšlení: chlapec má např. problém pochopit úlohu písmen v matematických rovnicích a výrazech, nechápe, že písmeno je jen značka a má silný sklon v něm vidět číslo (konkrétně jedničku). Je také možné, že něho dochází i k nepochopení promluvy učitele, neboť Patrik nezná výrazy, které jsou v řeči učitelů obvyklé (komunikace, servírovat). V této souvislosti ještě poznamenávám, že chlapec vůbec nečte (a čtení nemá v jeho mimoškolním čase žádné místo).

Patrik své nedostatky nese velmi špatně a před spolužáky se za ně stydí. Vnímá je dokonce možná ještě citlivěji, než by odpovídalo realitě (podle vyjádření učitelek nebyl ve třídě nejhorší). Navíc mu naprosto chybí zážitky vlastního úspěchu, které by mohly jeho sebehodnocení, a tím i motivaci zlepšit. Jeho oblíbenými předměty jsou tělocvik a občanská nauka; první proto, že chlapec má pocit, že ve sportu v rámci třídy vyniká (a sport mu tím v jeho očích patrně zajišťuje alespoň nějakou prestiž v kolektivu), druhý proto, že je pro něho zvládnutelný. Teoretické předměty rád nemá – jednak proto, že v nich podává slabý výkon, ale i proto, že většina z nich ho nudí.

Jeho selhávání ve škole je ovšem zapříčiněno i jeho v podstatě nulovou domácí přípravou, i když on sám jí přisuzuje jen malý význam; rozhodující je podle něj fakt, že do Kurzu pro získání základního vzdělání nenastoupil z běžné, nýbrž z praktické základní školy. Nabízí se otázka, zda toto zdůvodnění nepředstavuje pro Patrika i pohodlnou výmluvu, kterou lze vysvětlit školní neúspěch a zanedbávání domácí přípravy. Významný vliv v tomto směru ovšem jistě měla i Patrikova zkušenost z praktické školy, kde bez jakéhokoli úsilí procházel s jedničkami a dvojkami, takže si na domácí přípravu vůbec nenavykl a asi ho ani nenapadá, že by mohla být nutná či samozřejmá. Kromě toho, že se Patrik doma vůbec neučí, také tvrdí, že výuka ve škole ho „uspává“ a musí se snažit, aby vůbec udržel oči otevřené; z obojího lze usuzovat na absenci návyku na aktivity vyžadující delší soustředění.

Tato zjištění varují před problémy, které s sebou může nést přestup z praktické školy na běžnou základní školu (i kdyby se už podařil, což se nestává často).

K Patrikově nespokojenosti v Kurzu pro získání základního vzdělání přispělo velmi silně i jeho postavení ve třídě, v níž se jako jediný Rom cítil naprosto osamocen: byl přesvědčen, že ho ostatní „*neberou*“, a prakticky s nikým nekomunikoval. Je otázkou, nakolik se tento pocit zakládal na skutečnosti, a nakolik byl výsledkem jeho zjištěného vnímání vlastní situace v „bílé“ třídě a komplikovaného vztahu k majoritě. Patrik ani nevyvíjel žádnou iniciativu ke sblížení s ostatními – jednak asi ze strachu z odmítnutí, jednak proto, že o bližší styky s nimi ani nijak zvlášť nestál. Nulový kontakt s „bílými“ spolužáky ovšem znemožňuje, aby byl Patrik potenciálně inspirován jejich cílevědomějším přístupem ke vzdělání.

Patrikova odtažitost vůči spolužákům souvisí s jeho vztahem k „bílé“ majoritě, již vnímá jako nepřátelskou a hodnotí kriticky (což spolu patrně souvisí). Tím se liší od své matky, která k majoritě vykazuje naprosto opačný vztah: kladně hodnotí její strategie a naopak se distancuje se od většiny Romů a jejich jednání. Patrik má však pocit, že ho majorita podezřívavě pozoruje a předem odsuzuje; hovoří dokonce o úzkosti, kterou pociťuje, má-li se po Praze pohybovat sám a čelit převaze „bílých“ bez podpory svých přátel. Asi i proto jsou pro něho kamarádi snad tím nejdůležitějším v životě: zohledňuje je při všech možných rozhodnutích, včetně výběru střední školy. Patrně i díky nim má k romské menšině obecně příznivější vztah než matka. K majoritě a jejím strategiím se Patrik naopak přiklání mnohem méně než jeho matka.

Patrik podle mého mínění prožívá konflikt obou identit: uvědomuje si, že chce-li si své představy o budoucnosti splnit, je nutno přistoupit do značné míry na majoritní pravidla hry, na druhou stranu se ale cítí majoritou odmítán a má k ní záporný vztah. Lépe hodnotí romské etnikum a mezi Romy má i nejbližší přátele, ale současně by si přál, aby pro majoritu nebyl svou barvou pleti identifikovatelný jako Rom. To zřejmě souvisí se snahou „splýnout s davem“ a vyhnout se odsudkům, které u „bílých“ vůči sobě předpokládá. Současně se (minimálně slovně) ale odmítá „chovat jako bílí“. Zdá se, že matka tento konflikt (už) sama neprožívá; je možné, že už ho pro sebe vyřešila – definitivním příklonem k majoritě.

Patrik je naprosto neschopen uvedené faktory, které mu pobyt ve škole znepříjemňují, ovládat a překonávat – jsou bohužel daleko silnější než jeho motivace se vzdělávat. Není schopen se přinutit do školy docházet, ani se doma učit (na domácí přípravu do školy ve skutečnosti není z praktické školy vůbec zvyklý). To jistě souvisí i s tím, že jeho vztah ke vzdělání je jaksí méně prožívaný a intenzivní než matčin a představa

jeho vlastního profesního (a dospělého) života je pro něj velmi vzdálená a zatím nereálná. Chlapec se také za dospělého nepovažuje a matka s ním jako s dospělým nejedná. Hlavní odpovědnost za chlapcovo vzdělání bere na sebe: ona požádala o doučování, ona zařídila vše potřebné, ona také opatřuje chlapcovi omluvenky jeho četných absencí a komunikuje se školou. Patrik se s tímto přístupem ztotožnil; sám si nikdy nic nezařídí (dokonce ani nedorazil na schůzku, kde se měly vyplňovat jeho přihlášky jeho střední školu). Zdá se také, že spoléhá, že buď matka nebo pracovníci Člověka v tísní jeho „průšvihy“ vždy nějak uhasí (a zatím tomu tak skutečně je, až na situace, kdy už nikdo z nás nic nezmuže).

Patrikovy priority jsou navíc uspořádány jinak, než by jeho matka chtěla; vzdělání v konkurenci s kamarády prohrává na celé čáře, což ona patrně nepřipouští nebo nechápe. Podmínkou přijetí v Patrikově vrstevnické skupině vzdělání či úspěch ve škole rozhodně nejsou; chlapec u svých kamarádů akcentuje úplně něco jiného, na prvním místě loajalitu. Na druhé straně ale nelze tvrdit, že by ho dobré známky z této skupiny jeho (romských) přátel nebo z nejbližšího okolí (rodiny) vyřazovaly, jak to popisují francouzské výzkumy rodin arabského původu. Naopak, postavení v rodině mu by dokonce mohly pomoci vylepšit.

Je nutno podotknout, že Patrik nemá ve svém okolí žádný vzor, který by mu demonstroval výhody, jež vzdělání přináší, v praxi, a hlavně cestu, jakou ho lze dosáhnout.

Patrikův přístup ke škole nedokáže změnit ani jeho matka, která už pravděpodobně nedisponuje mechanismy, jak chlapce donutit k návštěvě školy a domácí přípravě do ní. Matka není příliš schopná odpírat synovi, co si přeje: dovolila mu např. přestoupit z praktické školy, kde si měl zopakovat už jen druhé pololetí devátého ročníku, aby mohl úspěšně dokončit základní školní docházku, na střední odbornou školu (obor sociální péče), přestože matce Patrikova tehdejší učitelka vysvětlovala, že je to chyba. Matka patrně i sama chápala, že by Patrik měl nejprve dokončit základní školu, ale nedokázala se jeho přání vzepřít. A když si chlapec (kvůli kamarádům) vybral učební obor autoklempíř, matka souhlasila, a to i přesto, že v rozhovoru vyjádřila přesvědčení, že se chlapec na tuto práci nehodí. Sama také přiznala, že děti nemají pravidelné domácí povinnosti a že se jim snažila vynahradiť odchod svého druhého manžela do vězení, a leccos jim proto odpustila.

V této souvislosti se nabízí spekulace, zda i v případě této rodiny neplatí zjištění M. Levínské, že romští rodiče pro disciplinaci dětí podle způsobu majority potřebují někoho zvenčí, neboť jim samotným taková výchova není vlastní (Levínská 2009). To by mohlo potvrzovat i pozorování, že jakmile jsem začala do rodiny docházet, matka přesunula

velkou část odpovědnosti za chlapcovo vzdělávání na mě (věta „*Mirko, zabte si ho*“ je typickou reakcí na chlapcovy absence; často následuje „*Já už na to nemám nervy*“). Zdá se, že matka věří, že moje pokárání nebo domluvy budou mít větší vliv než její.

Matka také prakticky bez výhrad přijala všechny návrhy pracovníků společnosti Člověk v tísni, které se týkaly Patrikovy volby střední školy, taktiky při podávání přihlášek i komunikace s vybranými školami (kterou také ponechala téměř plně na nich). Zdá se, že matka v tomto směru důvěřuje našemu názoru více než svému a pokládá naši orientaci ve vzdělávacím systému za lepší než tu svou. To je zčásti oprávněné, neboť matka přes veškerou snahu, kterou vykazuje, neměla všechny potřebné informace, které se týkají např. nabídky oborů středních škol a přijímacího řízení na ně, ani nebyla sama schopna posoudit, které z nabízených oborů pro syna přicházejí v úvahu. Nic z toho ale nebylo jednoduché ani pro mě. Je otázkou, zda matka mohla vyvíjet ještě větší úsilí, faktem ale zůstává, že v orientaci ve zmíněných problémech rozhodně potřebovala pomoc. Matčiny možnosti v této věci komplikuje i fakt, že má celkem osm dětí, což limituje čas a úsilí, které může věnovat vzdělávací dráze jednoho každého z nich.

6 ZÁVĚRY

Matka klade na vzdělání svých dětí značný důraz a různými způsoby se snaží zajistit, aby děti dosáhly vyššího vzdělání než ona sama (opakovaně se vyjádřila, že „*bojuje*“ – za možnost dětí navštěvovat běžnou základní školu, za udržení starších synů ve škole, za jejich pokračování ve studiu). Vzdělání dětí je snad hlavním bodem jejich dlouhodobých plánů; zvláště v případě mladších dětí si dělá naděje, že získají kvalitní vzdělání a „někam to dotáhnou“. V tomto smyslu právě mladší děti dosud naplňují její očekávání a „spolupracují na jejím projektu“. Vzdělání dětí je integrální a důležitou součástí budoucnosti, kterou matka před sebou vidí, a úspěch dětí v tomto směru by byl i jejím úspěchem. Pro matku přitom vzdělání není pouze instrument, je to i nástroj kultivace osobnosti. Vzdělání je „dobré“ a pojí se s majoritou a jejími úspěšnými strategiemi. Proto by na obojím matka ráda zajistila podíl i svým dětem; zdá se, že je kvůli tomu dokonce ochotna „odložit“ své (i jejich) romství a přiklonit se k majoritě a jejím strategiím v jakékoli potřebné míře. To by znamenalo, že vzdělání (a šance na zajištěný život a profesní uplatnění, jaké jsou pro majoritu běžné) pro ni má daleko větší hodnotu než příslušnost k vlastnímu etniku. Přiklon k majoritě je u matky skutečně jasně patrný; matka si nejen osvojuje její postupy, ale i slovně deklaruje své sympatie s majoritou a naopak distanci vůči většině Romů.

V případě syna je situace jiná: vzdělání nemá v jeho životě takové místo jako v matčině, navzdory tomu, že deklaratorně mu určitý význam připisuje. Škola ho „*uspává*“ a nebaví a musí se nutit do ní docházet (často neúspěšně). Skutečný život se pro něj odehrává mimo školu. Pod vlivem matky, mě jakožto doučovatelky a toho, co vidí kolem sebe, sice akceptoval, že vzdělání je potřebné a že by o ně měl usilovat, je to ale jen vědomost, která se nepojí s žádnými emocemi, prožitky či nadějemi. Jako motivace ke vzdělávání je tedy velice slabá, a faktory, které Patrika od školy přímo odrazují (mezery ve znalostech a špatné vyjadřování, s tím související stud před spolužáky, špatný pocit ve třídě plné „bílých“), už nedokáže přemoci. V Patrikově případě se tak paradoxně může stát, že vybrat si střední školu podle toho, kam se hlásí kamarádi (momentálně nejdůležitější součást jeho života), je dobrá volba: má-li totiž někdo vůbec šanci Patrika na škole udržet, nejsem to ani já, ani jeho matka, ani to, co o významu vzdělání on sám deklaruje, ale jeho kamarádi (snad). Asi i vzhledem k silnému vztahu ke kamarádům (kteří jsou všichni Romové) se Patrik přiklání k romskému etniku více než jeho matka. S tím koresponduje i

jeho podstatně kritičtější hodnocení majority, z níž má pocit, že ho předem odsuzuje. V tomto smyslu škola dala další podnět k tomu, že si Patrik uvědomuje a konceptualizuje své romství.

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bittnerová, D. (ed.) (2009): Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin. Praha: ERMAT.

Blabolil, J. (2006): Vzdělávací strategie skupin ohrožených sociálním vyloučením, vliv sociálního a etnického prostředí na jednotlivé složky osobnostního vývoje dětí a jejich postoj ke vzdělávání. In Čepičková, I. (ed.): Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí (sborník příspěvků z vědecké konference). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta; str. 85 – 92.

Bourdieu, P. (1998): Teorie jednání. Praha: Karolinum.

Budilová, L., Jakoubek, M. (2004): Příbuzenství v romské osadě. In Jakoubek, M., Hirt, T. (eds.): Romové: Kulturologické etudy (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.; str. 9 – 64.

Budilová, L., Jakoubek, M., Smolík, A. (2006): Sociálně-etopedický výzkum romské drobtiny: první žeň. In Čepičková, I. (ed.): Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí (sborník příspěvků z vědecké konference). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta; str. 97 – 111.

De Singly, F. (1999): Sociologie současné rodiny. Praha: Portál.

Dřímál, F. (2004): Dětství v romské rodině. In Nosál, I. (ed.): Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství. Brno: Barrister & Principal; str. 65 – 90.

Giddens, A. (2001): Sociologie. Praha: Argo; kapitola 15: Vzdělání, str. 391 – 410.

Greger, P. (2006): Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P., Straková, J. (eds.): Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia; str. 21 – 40.

Hadj Moussová, Z. (2005): Děti z prostředí menšiny. In Hadj Moussová, Z. a kol.: Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta; str. 152 – 166.

Hadj Moussová, Z. (2009): Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In Bittnerová, D. (ed.): Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Praha: ERMAT; str. 24 – 76.

Hajská, M., Poduška, O. (2006): Práce na černo jako forma adaptace na sociální vyloučení. In Hirt, T., Jakoubek, M. (eds.): Romové v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.; str. 136 – 155.

Heřmanová, V. (2006): Zvláštnosti sociální pozice žáků různého národnostního původu ve školní praxi. In Čepičková, I. (ed.): Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí (sborník příspěvků z vědecké konference). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta; 126 – 133.

Holubec, S. (2006): Teorie vzdělanostních nerovností a romské prostředí. Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University 2/III/2006 [online]; [cit. 2009-12-10]. Dostupné z:

<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?search=holubec&sid=2&search_btn=%20Vyhledat%20&lng=cs&lsn=10&jiid=9&jcid=72>

Kamiš, K. (2006): Sociálně-ekonomické faktory a řečově-jazykový vývoj mladších žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněných rodin na I. stupni české základní školy v multietnickém prostředí České republiky. In Čepičková, I. (ed.): Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí (sborník příspěvků z vědecké konference). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta; str. 24 – 32.

Katrňák, T. (2004): Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha: SLON.

Levínská, M. (2009): Potřeba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In Bittnerová, D.

(ed.): Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Praha: ERMAT; str. 176-222.

Lewis, O. (2006): Kultura chudoby. In Hirt, T., Jakoubek, M. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.; str. 401-412.

Mezinárodní srovnávací studie k problematice vzdělávání, zaměstnanosti a bydlení Romů (2006). Presentováno na konferenci Společenství Equal, Coimbra [online]; [cit. 2009-11-20]. Dostupné z:

<http://www.rynet.cz/romea/dokumenty/EQUAL-studie-cj/1_kap_CJ.doc>

Morvayová, P. (2009): Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu. Antropoweb [online]; [cit. 2009-10-13]. Dostupné z:

<<http://www.antropologie.zcu.cz./clanek/deti-trvale-zijici-v-prostredi-socialne-vyloucene-lokality-determinanty-vzdelavani-v-sociokulturnim-kontextu>>

Nelešovská, A (2006). Přístupy primární školy ke vzdělávání romských žáků. In Čepičková, I. (ed.): Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí (sborník příspěvků z vědecké konference). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta; str. 209 – 216.

Silverman, D. (2005): Ako robiť kvalitatívny výskum. Bratislava: Ikar.

Strauss, A., Corbinová, J. (1999): Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Nakladatelství Albert.

Štech, S. (2000): Sociálně-kulturní pojetí handicapu. In Vágnerová, M., Hadj Moussová, Z., Štech, S.: Psychologie handicapu. Praha: Karolinum; str. 33 – 56.

Šubrt, J. (2001): Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie. Praha: ISV; kapitola Ekonomie praxe Pierra Bourdieua, str. 105-118.

Švarcová, I. (1999): K problematice vzdělávání dětí romského etnika. Pedagogika XLIX;

str. 43 – 48.

Vágnerová, M., Hadj Moussová, Z., Štech, S. (2000): Psychologie handicapu. Praha: Karolinum.

Vzdělávání Romů. Informace pro učitele (2002). Praha: Člověk v tísni, o.p.s. [online]; [cit. 2009-11-03]. Dostupné z:

< <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf> >

Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2 (2007). Liga lidských práv [online]; [cit. 2009-10-13]. Dostupné z:

<<http://www.llp.cz/cz/systemova-doporuceni/systemove-doporuceni-c-2-p2>>