



Vzdělání a výchova (u) Romů aneb education vs. schooling

Lenka J. Budilová — Marek Jakoubek

Roma education vs. (Roma) schooling

The text focuses on the issue of Roma education in the Czech Republic. Starting from the general view, held by the majority society, that Roma are deficient in the sphere of education, the authors offer another perspective in the understanding of Roma education. Their analysis, based on the conceptual framework suggested by Judith Okely (1984), and distinguishing *education* and *schooling* shows that the transmission of knowledge and competences between generations in Roma families (*education*) is accomplished in different ways and by different means than in the majority society (*schooling*). The transmission of knowledge typical of Roma families is often judged through ethnocentric perspective of the majority society, it is not, however, worse, but *different*.

Keywords:

Gypsies, Roma, Judith Okely, education, schooling

PROLOG

Oblast vzdělávání je v rámci tzv. romské problematiky (zdaleka nejen) u nás jedním z řady evergreenů. Setrvalý zájem o danou tematiku dokládá mj. i celá řada odpovídajícím způsobem zaměřených publikací, vydávaných u nás počínaje devadesátými lety minulého století (srov. Balvín 1997, 2000, 2008; Piorecký 2012; Svoboda — Morvayová 2010; *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice 2007*; Šotolová 2013; *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance...* 2009; *Vzdělávání Romů v ČR 2001*). Kvalita uvedených publikací je nejednotná, s výjimkou některých kapitol publikace Svobody a Morvayové lze ovšem konstatovat, že ostatní práce stojí na (neuvědomovaných) pozicích kulturního (a *ipso facto* vzdělanostního) etnocentrismu, kdy se Romové do hledáčku příslušných výzkumů a analýz dostávají primárně proto, že s nimi ve vztahu ke vzdělání takříkajíc něco není v pořádku, v typickém případě tedy proto, že jsou v oblasti vzdělání — vzhledem ke stávajícím očekáváním — zdá se, insuficientní. A tak je jim třeba pomoci a podpořit je, aby svůj handicap dokázali zvládnout, a aby se dokázali svým spolužákům z řad majority vyrovnat. Za tímto účelem pak vznikají (bezpochyby s dobrým úmyslem psané) publikace, které čtenářům radí, jak na to. Namísto této optiky, která vychází z implicitního předpokladu, že oni, tedy Romové, mají — na rozdíl od nás, tedy na rozdíl od příslušníků majority — nějaký problém, se pokusíme předložit perspektivu, jejímž základem bude teze, že s Romy je vše zcela v pořádku, jen je třeba se na ně přestat dívat etnocentrickýma očima.

J. OKELY A JEJÍ KONCEPT *EDUCATION VS. SCHOOLING*

Za výchozí bod pro porozumění pojednávané problematice použijeme distinkci mezi dvěma podobami vzdělávání — *education* a *schooling* — kterou ve své analýze subsistenčních strategií, hodnotového systému a postoje ke vzdělávacím institucím anglických Travellerů — Cikánů (*Traveller — Gypsies*) zavedla významná britská sociální antropoložka Judith Okely. Tato autorka rozlišuje mezi tzv. *schooling* (tedy formálním, školním vzděláváním v rámci státem zřizovaných institucí) a *education* (tedy výchovou a vzděláváním v rámci rodiny, resp. primárních skupin v Cooleyově smyslu — tj. tam, kde probíhá primární socializace). Ukazuje zároveň, že ačkoli Travelleri nepřipisují velký význam onomu *schooling*, tedy úspěšnosti svých dětí v rámci školního vzdělávání (a to oprávněně, neboť toto nemá žádnou přímou souvislost s budoucími obživnými strategiemi jejich dětí, ani s úspěšností v jejich vlastním společenství), kladou naopak překvapivě velký důraz na *education*, tedy socializaci, výchovu a vzdělávání v rámci vlastní skupiny, kdy jsou mezigeneračně předávány skupinové hodnoty a normy a od nich odvozené vzorce jednání.

Tato distinkce přitom odráží celkový konceptuální svět anglických Cikánů (*Gypsies*), jejich vztah k ne-cikánskému okolí, filozofii práce i pojetí výchovy a dětství. Přes veškeré odlišnosti mezi anglickými Travellery — Cikány a usedlými skupinami Cikánů/Romů, s nimiž se setkáváme na území dnešní České a Slovenské republiky (způsobené především odlišným historickým vývojem odpovídajících skupin, ale i států a většinových společností, jichž jsou součástí, odlišnými subsistenčními strategiemi, odlišným symbolickým výkladem světa, apod.), lze v tomto přístupu najít jisté výrazné paralely s postojem některých částí současné cikánské/romské populace v českém městském prostředí, v širším kontextu pak i s pozicí obyvatel českých urbánních sociálně vyloučených lokalit, sdílejících odpovídající hodnotové vzorce (kulturu) bez ohledu na konkrétní etnickou či jazykovou příslušnost.

Judith Okely publikovala svoji velmi vlivnou a dnes již klasickou knihu věnovanou kultuře a způsobu života britských Travellerů — Cikánů v roce 1983 (Okely 1983). Tato publikace vycházela z dlouhodobého terénního výzkumu založeného především na metodě zúčastněného pozorování, který Okely uskutečnila mezi Travellery v oblasti kolem Londýna v jihovýchodní Anglii. V letech 1970–1972 žila Judith Okely po dobu celkem více než 10 měsíců v karavanu na několika různých cikánských tábořištích na jihovýchodě Anglie, a ve svém výzkumu pokračovala na různých místech až do roku 1975 (Okely 1983: 39). Tento v sociální antropologii klasický metodologický přístup, odkazující se v typickém případě k metodologickému obratu spojovanému se jménem B. Malinowského, byl přitom v případě J. Okely a anglických Travellerů specifický v tom, že se jednalo o výzkum v rámci vlastní společnosti, mezi lidmi, kteří představovali často doslova bezprostřední sousedy badatelky a jejího okolí, přičemž tehdejší sociálně antropologické výzkumy se zaměřovaly především (ne-li výhradně) na mimoevropská, exotická a vzdálená cizokrajná společenství (srov. Okely 2009); antropologie Evropy, na jejímž etablování se J. Okely výraznou měrou spolupodílela (srov. "I seem to ..."), se tehdy mnohým zdála představovat *contradictio in adjecto*. Autorka tak musela během svého výzkumu řešit nejen soulad osobních a pracovních vztahů, přízpůsobení se jinému v rámci vlastního (například v oblasti jazyka, gest,





resp. kinesiky, či stylu oblékání), ale také řadu politických důsledků, které s sebou takový výzkum nutně nese (srov. Okely 2008).

Okely ve své knize dokládá, že schopnosti a dovednosti Travellerů bývají přehlíženy právě proto, že všichni badatelé, úředníci či učitelé vždy kladli největší důraz na jejich negramotnost, resp. obecně nedostatek školního vzdělání a kompetencí nabytých jeho prostřednictvím. Cikáni tak většinou bývají těmi, kdo velmi etnocentricky kladou důraz na formální vzdělání, považováni za znevýhodněné. Veškerý zřetel je totiž v daném ohledu věnován skutečnosti, že cikánské děti navštěvují školu (s vědomím a plnou podporou rodičů) jen sporadicky, případně vůbec ne, a proto u nich školou předávané kompetence víceméně absentují, a jen velmi málo pozornosti je věnováno (kulturně) alternativní výchově a vzdělávání (*education*), kterých se jim dostává v rámci rodiny, resp. širší příbuzenské skupiny. Autorka zároveň ukazuje, že absence školní docházky s sebou nenese neznalost fungování a povahy okolní společnosti, protože cikánské děti odmalička doprovázejí své rodiče a další příbuzné při jejich pracovních obchůzkách, a právě *od nich* se učí (genderově, resp. generačně profilovanému) „řemeslu“ (Okely 1983: 33). Jak přitom dokládá řada dalších výzkumů dané populace, ponětí o struktuře a fungování společnosti, jakož i o vlastní pozici v jejím rámci, je u cikánských dětí ve srovnání s jejich vrstevníky z řad majoritní společnosti často mnohem hlubší a přiměřenější.

Okely na několika místech zdůrazňuje specifický charakter cikánské práce (Okely 1983: 49–65). Cikánská ekonomika byla vzhledem ke své orientaci na oblast služeb vždy závislá na okolní společnosti a jejím hospodářství; nezávisle existovat nemůže a nikdy nemohla. Cikánská zaměstnání jsou pak taková, která ostatní z různých důvodů nedokáží nebo nechtějí provozovat; nejčastěji se jedná o příležitostné poskytování zboží, služeb a práce v těch oblastech, kde je nabídka a poptávka časově a místně nepravidelná (Okely 1983: 50). Mezi činnostmi nejčastěji vykonávané anglickými Travellery v době výzkumu Okely patřil například sběr starého železa nebo starého oblečení, podomní prodej zboží, sezónní práce na stavbě silnic, sezónní zemědělské práce, či specificky „cikánské“ aktivity jako je věštění z karet, výroba košíků či broušení nožů. Pro postoj Cikánů — Travellerů k obživným činnostem je však charakteristický zejména velmi silný důraz kladený na sebe-zaměstnávání (práce na volné noze), pracovní flexibilitu a mobilitu. Tuto nezávislost na námezdní práci Okely označuje za určité vzdorování proletarizaci: v kapitalistické ekonomii Británie jsou tak Travelleri — Cikáni jednou z mála skupin, která zůstává nezávislá na jednom z jejích stěžejních prvků, námezdní práci (Okely 1983: 53–54). Travelleri téměř nikdy nepracují stabilně jako zaměstnanci a jen výjimečně zaměstnávají ostatní, naopak hrdě prohlašují, že vždy pracovali jen „sami na sebe“ (Okely 1983: 54).

NEJEN J. OKELY A NEJEN BRITŠTÍ CIKÁNI

S podobným postojem k práci, resp. k ekonomickým aktivitám, a jim připisovaným hodnotám, se pak setkáváme také u jiných romských/cikánských skupin v Evropě. Obdobný postoj dokládá například francouzský badatel Patrick Williams u populace francouzských Kalderašů (Williams 2008), či Michael Stewart v analýze subsistenč-

ních strategií maďarských Romů (Stewart 2005). Ještě výmluvnější optiku cikánského pohledu na práci a zaměstnání uvádí ve své knize *Cikáni klasik* v oblasti studia cikánských skupin, Werner Cohn, který píše, že: „Od starých Cikánů ... slýchával, že v životě nikdy nepracovali.“ To je, dodává Cohn „zdá se, většinou pravda, pokud ‚práce‘ znamená účast na procesu zahrnujícím pravidelné plnění povinností a závazků.“ (Cohn, 2009: 38; kurzíva dodána). Tento prvek přitom velmi těsně souvisí s cikánskou identitou: Travelleri — Cikáni se nechtějí stát zaměstnanci v továrnách, kde práce podléhá pravidelnému režimu a celé řadě pravidel a omezení. Často pohrdavě označují *Gorgios* (ne-Cikáni; angl. ekvivalent termínu *Gadžo/vé* užívaného Romy/Cikány zdaleka nejen v zemích bývalého Československa) za svého druhu otroky, kteří stráví celý život pravidelnou a stále stejnou prací každý den, tedy jako ty, kteří se (právě jako otroci) prodávají a kupují na trhu práce.

Sebe-zaměstnání (práce na volné noze) dává Travellerům svobodu, možnost volit mezi různými obživnými aktivy, možnost je obměňovat, kombinovat a střídat, což je základem dalších dvou zdůrazňovaných prvků cikánského pojetí práce, flexibility a mobility. Travelleri se totiž podle Okely nezaměřují pouze na jeden zdroj obživy, ale během roku střídají vždy několik obživných aktivit, případně provozují několik činností najednou. Tato flexibilita jim tak umožňuje využívat nově se objevující niky a opouštět ty zaniklé a nadále neprosperující či zcela nefunkční. V dané souvislosti možno zmínit další známou badatelku, Beverly Nagel Lauwagie, která v souvislosti s tematizací specifik cikánských-travellerských subsistenčních strategií odkazuje na bioekologický pojem *r*-strategie, jejíž podstatou je maximalizace schopnosti objevit dočasné zdroje, rychle je využít a nakonec se znovu rozptýlit a hledat zdroje nové (Nagel Lauwagie 2008: 304). Jako příklad takových etnických *r*-strategií v moderních státech přitom Nagel Lauwagie uvádí právě Cikány, resp. Travellery, neboť tyto skupiny prostřednictvím flexibilní skupinové organizace a kočovnictví „maximalizují ... své schopnosti objevit a využít dočasné zdroje, jejichž přítomnost závisí na řadě různorodých lokálních restrikcí“ (tamtéž 304). Třebaže bioekologické paralely dnes již v sociálněvědní produkci místo spíše nemají, strukturální podstatu cikánských obživných strategií (založených na maximalizaci schopnosti objevit dočasné zdroje, rychle je využít a nakonec se znovu rozptýlit a hledat zdroje nové), zachycuje Nagel Lauwagie velice dobře.

V komplementárních komentářích věnovaných druhé straně, tedy perspektivě státního aparátu, Okely dále uvádí, že řada sociálních pracovníků často v dobré víře navrhuje, že Travellerům by se mělo v počátcích „pomoci“ při hledání stabilního zaměstnání. Nicméně předpoklad, že všichni Travelleri — Cikáni spontánně přijmou námezdní práci a že nikdo z nich nemůže zbohatnout na základě vlastních ekonomických aktivit je podle Okely opět především projevem nepoučeného etnocentrismu (Okely 1983: 54).

Tím, že nevstupují jako zaměstnanci do pracovního poměru, se pak Travelleri vyhýbají všem zavedeným strukturám a hierarchiím určujícím dělbu práce na základě kvalifikace získané v procesu formálního, státem zřizovaného, školního vzdělávání, tedy onoho *schooling*. Pro cikánská povolání není třeba dlouhodobého vzdělávání, vyučení či specializace ve vzdělávacích institucích většinové společnosti, nemluvě o jakýchkoli formálních osvědčeních uvedené kvalifikace (výuční



list, maturitní vysvědčení atp.). Toto v očích většinové společnosti velké znevýhodnění je však z perspektivy Travellerů samotných právě jejich největší výhodou (Okely 1983: 56). Schopnosti a dovednosti, které jsou předávány z generace na generaci, a které jsou nezbytné pro úspěšné vykonávání obživných aktivit, podle ní nespočítávají tolik v obsahu, jako ve formě (Okely 1983: 33). Většina Travellerů se totiž chlubitím, že si dokáží získat obživu kdykoli a kdekoli („postav mě kamkoli na světě, třeba do pouště, a dokážu se uživit“); jako jejich nejsilnější stránka se tedy jeví právě schopnost využívat různých ekonomických nik a střídavě provozovat celou řadu různých ekonomických aktivit.

Vzdělání, ve smyslu formálního školního vzdělávání (*schooling*) zároveň není mezi Travellery nijak obzvláště ceněnou hodnotou, a to právě z toho důvodu, že je Travelleri nepovažují za důležité pro získání obživy. Ve struktuře Travellery provozovaných a vysoce ceněných ekonomických aktivit je formální vzdělání, resp. jeho prostřednictvím získané kvalifikace, zkrátka irelevantní. V době, kdy Okely skutečovala svůj výzkum, Travelleri explicitně odmítali své děti posílat do škol s vysvětlením, že formální vzdělání jim k ničemu není, a navíc hrozí, že se děti odtrhnou od rodiny (rodina představuje pro Travellery zcela jednoznačně nejvyšší hodnotu), či prostě s dodatkem, že by nikdy nenechali své děti žít jinde než ve vlastní rodině (Okely 1983: 161–162). Přestože většinová společnost tyto osoby většinou označuje jako „nekvalifikované“ nebo dokonce „negratné“, Travelleri mají vlastní — od majoritního výrazně odlišný, resp. paralelní — hodnotový systém, který určuje kromě jiného i to, co je a co není prestižní zaměstnání a způsob obživy. To, co většinová společnost označuje za jejich největší znevýhodnění, tedy samotní Travelleri takto vůbec nevnímají. Představa, že cikánské děti by měly navštěvovat školu, aby získaly dobré vzdělání a byly tak dobře připraveny na některou z ekonomických pozic v kapitalistickém systému námezdní práce, je tedy opět pouze projevem etnocentrického přístupu většinové společnosti (Okely 1983: 162).

Vzdělávání se u Travellerů od toho, které je typické pro majoritní společnost (resp. jakoukoli moderní státní společnost s kapitalistickým způsobem výroby a námezdní prací) odlišuje, a to jak formou, tak obsahem. Jeho odlišnost je pak taková, že jej J. Okely chápe jako v principu odlišný alternativní a autonomní vzdělávací koncept — tj. nikoli jako variantu majoritního pojetí vzdělání, ale jako typ *sui generis* —, a proto jej od vzdělání běžného v majoritní společnosti odlišuje i na terminologické rovině (*education vs. schooling*). Tento typ vzdělávání se neodehrává ve třídách, kde je na 20–30 dětí stejného věku jeden dospělý vyučující, ale v rodině, kde se jednomu dítěti vždy věnuje jeden dospělý — rodič nebo jiný příbuzný. Děti se pak také učí od jiných dospělých na různých tábořištích a učení probíhá bezprostředními příklady a zvládnutím praktických dovedností v prostředí, s nímž se budou děti setkávat také v dospělosti (Okely 1983: 162). Systém vzdělávání tak u Travellerů není oddělen od rodiny: jak ekonomické aktivity, tak vzdělávání nové generace probíhají naopak v jejím rámci. Podle Okely si žádná jiná sociální skupina na Britských ostrovech nedokázala uchovat takovou míru nezávislosti na vnějších institucích jako právě Travelleri (Okely 1983: 160). Cikánská „řemesla“ tak nejsou předávána prostřednictvím formální a externí instituce (škola či univerzita), ale schopnosti nezbytné k jejich provozování jsou vštěpovány od útlého dětství v rámci rodiny (Okely 1983: 58). Děti se tak učí od

svých rodičů a dalších příbuzných během běžných, každodenních aktivit, prostřednictvím přímé účasti na obživných aktivitách.

Co se ostatních aktivit týče, dodává Okely, že u dětí Travellerů není striktně oddělena hra od práce, podobně jako u dospělých neexistuje striktní oddělení práce a volného času (Okely 1983: 163). Děti jsou tak přímo zahrnuty do procesu produkce, a to jak v rámci tábořiště, tak mimo něj, což je někdy většinovou společností vnímáno jako „zneužívání dětí“ („dětská práce“). Ve věku 15 či 16 let jsou pak děti Travellerů obvykle považovány za natolik samostatné a plně kompetentní pracovní jednotky, že většinou vyžadují podíl na zisku od svých rodičů, a pokud jej nezískají (rodiče často kladou odpor), oddělují se a pracují nadále samostatně (Okely 1983: 61).

E. GELLNER – VYSOKÁ (EXOÝCHOVNÁ) VS. NÍZKÁ (ENDOÝCHOVNÁ) KULTURA

Právě místo — ve vztahu k rodině, resp. příbuzenské skupině —, kde ke vzdělávání nových generací dochází (tj. zda v jejím rámci, či mimo ni) chápe řada autorů jako klíčový parametr pro určení obecného charakteru odpovídajícího vzdělávacího systému. Světoznámý antropolog českého původu Ernest Gellner ve své knize *Národy a nacionalismus* (Gellner [1983] 1993) rozlišuje mezi *kulturou nízkou* a *kulturou vysokou* („vysoký“, resp. nízký“ zde nemají jakékoli hodnotící konotace), které chápe jako na sebe nepřevoditelné typy se vzájemně se vylučujícími charakteristikami. Nízká kultura je podle Gellnera typicky kulturou lokálních sebereprodukujících se společenství, je předávána *uvnitř takové jednotky*, během života *a bez využití odborníků na vzdělání*. Její předávání není vázáno na písmo ani na jakoukoli instituci se specializací na výchovu. Taková kultura se pak výrazně liší podle jednotlivých lokalit (je místně vázána) a je tedy značně diverzifikovaná a nejednotná. Vysoká kultura je naproti tomu vázána na písmo, *je předávána odborníky ve specializovaných institucích*, nikoli v rámci rodiny či místního společenství, proto tento způsob výchovy E. Gellner nazývá *exovýchovou* (oproti *endovýchově* uvnitř lokální, resp. příbuzenské komunity). K získání kompetence ve vysoké kultuře je tedy třeba opustit vlastní primární skupinu, ovšem s perspektivou, že po nabytí této kompetence se jedinec stane podílníkem jiného, většího společenství, jímž je podle E. Gellnera národ. Národ, který v rámci svého státu zřizuje výchovnou soustavu vzdělávacích institucí a díky ní se reprodukuje. K dalším charakteristikám vysoké kultury patří její stejnorodost a standardizovanost. Vysoká kultura již není vázána místně, ale je na rozsáhlém území (typicky na území národního státu) formalizována a úředně chráněna.

Přestože byla uvedena dichotomie Gellnerem užitá v poněkud odlišném kontextu, není těžké najít mezi oběma případy paralely. Travellerská-cikánská kultura je v naznačeném schématu do značné míry klasifikovatelná právě jako kultura nízká. Je předávána v rámci místních (příbuzenských) společenství, její předávání není závislé na užívání písma ani na odbornících či výchovných institucích. Tedy i koncept E. Gellnera podporuje tezi J. Okely o principiální odlišnosti a nepřevoditelnosti vzdělávacího systému majoritní společnosti na straně jedné a travellerských-cikánských skupin na straně druhé.





Podíváme-li se na vztah vysoké a nízké, resp. endovýchovné a exovýchovné kultury (tj. kultury cikánské-travellerské na straně jedné a kultury většinové společnosti na straně druhé) takříkajíc z odstupu, ukáže se, že na obecné rovině můžeme z uvedených analýz J. Okely odvodit kritiku obecného předpokladu, podle kterého existuje jeden funkční vzdělávací systém. Jak ukazují práce J. Okely, skutečností je naopak *edukační pluralismus*, tedy situace, kdy ve společnosti existuje více vzdělávacích systémů, resp. skupin realizujících odpovídající paralelní vzdělávací systémy.

(OPTIMISTICKÝ) ZÁVĚR

Ve vztahu ke vzdělání a zaměstnanosti jsou Romové většinovou společností v typickém případě nahlížení především optikou negativně předznamenanych termínů: jsou popisováni jako *nevzdělaní*, *nekompetentní*, *negramotní* (či funkčně *negramotní*), případně jako *ne kvalifikovaní*, mající *neukončenou školní docházku*, *neintegrování* na trhu práce atp. Jejich rodiny jsou pak vzhledem k *neschopnosti zajistit* dětem odpovídající školní vzdělání ve stejném duchu označovány jako *nefunkční*. Takto vykreslený obrázek je pro dotyčné samozřejmě výrazně nelichotivý. Jak jsme se ale prostřednictvím dvojkonceptu *schooling/education* pokusili ukázat, důvodem této situace je především skutečnost, že daná skupina je poměřována *jí cizími* ideály majoritní společnosti. Podíváme-li se totiž na celou záležitost z pohledu dané skupiny samotné, její nedostatečnost rázem zmizí a před námi se ukáže celá plejáda nejrozmanitějších dovedností, kompetencí a schopností, předávaných cílevědomě a plánovaně ze starších generací na mladší (*education*), přičemž tyto nabyté kompetence umožňují těm, kteří jimi disponují, dosahovat požadovaných cílů. Tyto cíle, stejně jako způsoby jejich dosahování, se ovšem od těch, které jsou uznávány a ceněny majoritní společností, výrazně odlišují. Nejedná se však o cíle a způsoby *špatné*, ale o cíle a způsoby *jiné*. Netřeba snad dodávat, že k dosažení těchto cílů jsou schopnosti získané školní výukou (*schooling*) obvykle k ničemu — a *právě proto* o ni také členové dané skupiny neusilují.

V této optice se pak také romské rodiny ukazují ve zcela jiném světle — ne jako rodiny nefunkční, zanedbávající vlastní děti (neboť jim neumožňují přístup ke školnímu vzdělávání), ale naopak, jako rodiny, které své potomky plánovaně a systematicky připravují k tomu, aby byly *v odpovídající společnosti* úspěšné a dosahovaly danou společností ceněných cílů. Obecně řečeno — jiné cíle si žádají jiné prostředky. Majoritní společnost své cíle dobře zná a v odpovídajícím duchu též profiluje průpravu svých dětí. Romové cíle majoritní společnosti znají také, ale z rozmanitých důvodů je nesdílí a neusilují o jejich dosažení. Mají své vlastní cíle, a protože jejich příslušníci mají své děti velice rádi a řádně se o ně starají, dělají vše proto, aby jejich děti těchto cílů ve svých životech dosáhly a byly šťastné. Že to dělají *jinak* (pomocí *education*), než je běžné v majoritní společnosti (tedy pomocí *schooling*), není vlastně vůbec překvapivé. Jinými slovy, Romové o školou předávané vzdělání svých dětí často nestojí ne proto, že by bylo hloupí, nevzdělaní a nedokázali by celou situaci adekvátně posoudit, ale proto, že cíle, jichž toto vzdělání umožňuje dosáhnout, z těch či oněch důvodů s příslušníky majoritní společnosti nesdílejí.



Závěrem: Ačkoli J. Okely realizovala své výzkumy v prostředí, které se od současné České republiky v řadě ohledů odlišuje, domníváme se, že její závěry mohou být přínosné i při tematizaci problematiky romských skupin na našem území. Za klíčovou pak považujeme skutečnost, že dané vysvětlení nezájmu mnohých Romů o školní vzdělávání jejich dětí jasně ukazuje, že kořeny tohoto rozhodnutí spadají do oblasti kulturní, resp. sociální a tedy že za tímto procesem v žádném případě nestojí determinace biologická („mají to v krvi“), jinak řečeno, že dané jednání závisí na socializačních mechanismech ustavovaných na kulturním, resp. sociálním základě, nikoli na základě biologických znaků (srov. Baratta 1995: 111). Taková perspektiva je přitom potenciálně (nejen) pedagogicky optimistická, neboť říká, že odpovídající stav se *dá změnit*. Jak však z uvedeného rovněž vyplývá, odpovídající změna bude vyžadovat více než jen podporu pedagogických pracovišť. Klíčové se totiž pro úspěch pedagogických projektů realizovaných ve vzdělávacích institucích ukazuje být teprve reálné stabilní uplatnění absolventů na trhu práce, zde však do hry vstupuje celá řada parametrů, které jsou vůči vzdělávacím institucím víceméně vnější a ty samy o sobě s nimi tedy v principu nemohou nic dělat. Jedná se přitom o faktory, jako je společenské klima ve vztahu k Romům, nastavení sociální politiky a státní politiky zaměstnanosti, apod. Jiným přínosem konceptu J. Okely pak je, máme za to, vyzdvižení skutečnosti, že dotyčné skupiny, jejich děti nevyjímaje, nejsou zcela nekompetentními a pasivními subjekty, ale disponují celou řadou v pozitivních termínech definovatelných dovedností a znalostí, které mohou být pedagogickými pracovníky reflektovány, popřípadě využity v rámci výukových programů.

LITERATURA:

- Balvín, J. et al. 1997. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: HNUTÍ R.
- Balvín, J. et al. 2000. *Romové a alternativní pedagogika*. Ústí nad Labem: HNUTÍ R.
- Balvín, J. 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: RADIX, spol. s r.o.
- Baratta, A. 1995. *Sociologie trestního práva*. Brno: Masarykova univerzita.
- Cohn, W. 2009. *Cikáni*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Gellner, A. 1993. *Národy a nacionalismus*. Praha: Hříbal.
- Nagel Lauwagie, B. 2008. „Etnické hranice v moderních státech: Revize Romano Lavolil.“ Pp. 304–343 in M. Jakoubek (ed.). *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton.
- Okely, J. M. 1983. *The Travellers-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okely, J. 2008. „Některé politické důsledky teorií o cikánské etnicitě: Role intelektuála.“ Pp. 104–133 in M. Jakoubek (ed.). *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton.
- Okely, J. 2009. „Když antropolog dělá výzkum doma.“ Pp. 44–49 in M. Jakoubek, L. Budilová (eds.). *Romové a Cikáni. Neznámí a známí*. Praha: Leda.
- Stewart, M. 2005. *Čas Cikánů*. Praha: Barrister & Principal.
- Svoboda, Z., P. Morvayová a kol. 2010. *Schola Excludus*, Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, pedagogická fakulta.
- Šotolová, E. 2013. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Williams, P. 2008. „Neviditelnost pařížských Kalderašů: Vybrané aspekty ekonomických aktivit a sídelních vzorců kalderašských Romů z pařížských předměstí.“ Pp. 259–303 in M. Jakoubek (ed.). *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton.



*
Jakoubek M., L. Budilová. 2011. „I seem to provoke controversy... An Interview with

Prof. Judith Okely.“ *Acta Fakulty filozofické Západočeské university v Plzni* 11 (1): 205–225.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

Piorecký, V. 2012. „Příručka pro obce — agentura pro sociální začleňování/ Vzdelávání.“ [online]. Praha: Úřad vlády pro ČR — odbor pro sociální začleňování [cit. 31. 3. 2018]. Dostupné z: <https://anzdoc.com/piruka-pro-obce-vzdlavani.html>
„Rozvoj vzdělávání Romů v České republice. Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu.“ 2007 [online]. Roma Education Fund [cit. 31. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.romaeducationfund.org/sites/>

default/files/publications/web_czech_report_czech.pdf
„Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základní škol v okolí vyloučených romských lokalit.“ 2009 [online]. [cit. 31. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.gac.cz/>
„Vzdělávání Romů v ČR.“ 2001 [online]. Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. [cit. 31. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

Lenka J. Budilová (1980) je sociální antropoložka zabývající se antropologií příbuzenství, rodiny a genderu a metodologií terénního výzkumu. Od r. 2017 působí na Ústavu etnologie FF UK v Praze, zároveň přednáší na Katedře antropologie FF ZČU v Plzni. Badatelsky se orientuje na oblast Balkánu, antropologii Evropy a romské populace v České a Slovenské republice.

Marek Jakoubek (1975) je český sociální antropolog a etnolog. Od r. 2002 působí na Katedře antropologie FF ZČU v Plzni a od r. 2014 na Ústavu etnologie FF UK v Praze. Badatelsky se orientuje na českou přítomnost v Bulharsku (zejm. pak na obec Vojvodovo), na cikánské/romské skupiny v České republice a na Slovensku, obecně pak na teorii etnicity a epistemologii sociální antropologie.