

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2016

Barbora Chrostková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Romské děti aneb co nás mohou naučit

Bakalářská práce

Autor: Barbora Chrostková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: BcA. Barbora Chrostková

Studium: P12781

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Romské děti aneb co nás mohou naučit**

Název bakalářské práce AJ: Roma children and what they can teach us

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tématem této práce je integrace romských dětí z pohledu pozitiv, která tato integrace přináší nejen romským dětem, ale také neromské většině dětí a pedagogů a edukačnímu procesu jako takovému. První část práce seznamuje čtenáře s problematikou integrace romských dětí u nás a mapuje současné směry a tendence v této oblasti. Druhá část se věnuje praktickému výzkumu, přináší zkušenosti a poznatky z praxe, se kterými dále pracuje a řadí je do jednotlivých témat a celků. Práce si klade za cíl zjistit, v jakých směrech romské děti svou specifičností a odlišností ovlivňují a obohacují způsob edukace a zároveň jaké podmínky (prostředí, pedagogický přístup) tuto skutečnost umožňují, podporují, a jaké jí naopak brání či dokonce vedou k jejímu znemožnění.

Anotace:

Tématem této práce je integrace romských dětí z pohledu pozitiv, která tato integrace přináší nejen romským dětem, ale také neromské většině dětí a pedagogů a edukačnímu procesu jako takovému. První část práce seznamuje čtenáře s problematikou integrace romských dětí u nás a mapuje současné směry a tendence v této oblasti. Druhá část se věnuje praktickému výzkumu, přináší zkušenosti a poznatky z praxe, se kterými dále pracuje a řadí je do jednotlivých témat a celků. Práce si klade za cíl zjistit, v jakých směrech romské děti svou specifičností a odlišností ovlivňují a obohacují způsob edukace a zároveň jaké podmínky (prostředí, pedagogický přístup) tuto skutečnost umožňují, podporují, a jaké jí naopak brání či dokonce vedou k jejímu znemožnění.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 26.2.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Mgr. Markéty Levínské, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

CHROSTKOVÁ, Barbora. *Romské děti aneb co nás mohou naučit*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 70 s. Bakalářská práce.

Tématem této práce je integrace romských dětí z pohledu pozitiv, která tato integrace přináší nejen romským dětem, ale také neromské většině dětí a pedagogů a edukačnímu procesu jako takovému. První část práce seznamuje čtenáře s problematikou integrace romských dětí u nás a mapuje současné směry a tendence v této oblasti. Druhá část se věnuje praktickému výzkumu, přináší zkušenosti a poznatky z praxe, se kterými dále pracuje a řadí je do jednotlivých témat a celků. Práce si klade za cíl zjistit, v jakých směrech romské děti svou specifícností a odlišností ovlivňují a obohacují způsob edukace a zároveň jaké podmínky (prostředí, pedagogický přístup) tuto skutečnost umožňují, podporují, a jaké jí naopak brání či dokonce vedou k jejímu znemožnění.

Klíčová slova: vzdělávání, integrace, romské děti.

Annotation

CHROSTKOVÁ, Barbora. *Roma children and what they can teach us*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 70 s. Bachelor Degree Thesis.

The topic of this thesis is integration of Roma children with special focus on its positive effects for not only Roma children but also non-Roma majority children and teachers and for educational system in general. The first part of the thesis presents the issue of Roma children integration in the Czech Republic and explores current lines and tendencies in the field. The second part aims at research and operates with practical experience and knowledge which is being further worked on and systemised into separate themes and units. The objective of the thesis is to find out in what ways Roma children influence and enrich through their specificities and differences our educational process and also what conditions (environment, pedagogical methods) make it possible, inhibit or even exclude such a beneficial process.

Keywords: education, integration, Roma children

Poděkování

Ráda bych srdečně poděkovala Mgr. Markétě Levínské, Ph.D. za vedení této práce. Také bych ráda poděkovala pracovníkům a dětem Salesiánského střediska mládeže v Českých Budějovicích za jejich vstřícnost a ochotu podílet se na mém výzkumu. V neposlední řadě patří můj dík mému muži Janovi a rodině za jejich podporu.

Obsah

Úvod.....	8
1. Problematika romské identity.....	10
1.1.1 Identita.....	10
1.1.2 Stigma.....	11
1.2.1 Pohled politický.....	12
1.2.2 Pohled akademický.....	16
1.2.3 Pohled romský.....	23
2. Romské děti a český vzdělávací systém.....	27
2.1 Romští žáci a jejich specifika.....	27
2.2 Zákony a opatření vztahující se k vzdělávání Romů.....	29
2.2.1 Přípravné třídy.....	31
2.2.2 Asistent pedagoga (romský pedagogický asistent).....	32
2.3 Diskriminace romských dětí a další překážky jejich vzdělávání na českých školách.....	33
3. Metodologie a popis výzkumu.....	39
3.1 Cíle výzkumu.....	41
4. Analýza.....	43
4.1 Romské děti a jejich specifika: opravdu jsou jiné?.....	44
4.2 Soužití romských a neromských dětí.....	46
4.3 Co romské děti přinášejí kolektivu dětí.....	49
4.4 Pedagog a romské děti.....	53
4.5 Romské děti a edukace.....	54
5. Diskuse.....	59
Závěr.....	66
Seznam použité literatury.....	68

Seznam použitého označování a zkratk

atd.	a tak dál
atp.	a tak podobně
cit.	citováno
č.	číslo
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
s.	strana
SaSM	Salesiánské středisko mládeže
Sb.	sbírka
SŠ	střední škola
tj.	to jest
tzv.	takzvaný
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
Vyd.	vydání
ZŠ	základní škola
ZŠP	základní škola praktická

Úvod

Tématem a výzkumným problémem této práce je integrace romských dětí a jejich přínos v rámci edukačního systému. Mou snahou je zkoumat integraci romských dětí z pohledu pozitiv, která tato integrace přináší nejen romským dětem, ale také neromské většině dětí a pedagogů a edukačnímu procesu jako takovému.

Toto téma jsem si zvolila, neboť stále aktuální problematika romské integrace a vzdělávání romských dětí mě dlouhodobě zajímá i znepokojuje. V diskusích, strategiích, výzkumných zprávách zabývající se řešením této problematiky často postrádám pohled, který by se více zabýval vzděláváním romských dětí právě také s ohledem na pozitiva, která jejich integrace může přinášet. Jak napovídá název mé práce, mám za to, že je potřebné zkoumat tuto problematiku i z opačné strany, tedy nezabývat se jen tím, čemu je potřeba Romy naučit, ale co také oni mohou naučit nás, čím mohou společnost, ve které žijeme, obohacovat.

Cílem práce je odpovědět na výzkumnou otázku: jak romské děti svou specifičností a odlišností obohacují či mohou obohacovat edukační systém?

V první části práce se pokusím představit současnou situaci a odborný pohled na problematiku romské integrace a vzdělávání Romů v České republice. Nejdříve se budu věnovat problému romské identity, a to z pohledu politického, akademického a z perspektivy samotných Romů. Dále se budu zabývat problematikou romských dětí v českém vzdělávacím systému. Pokusím se čtenáře seznámit jak se zákony a opatřeními vztahujícími se k vzdělávání Romů, tak se specifiky romských žáků a s vážným problémem jejich diskriminace na českých školách, jako i s dalšími překážkami, které brání úspěšnému vzdělávání romských dětí u nás.

V druhé části práce představím výzkum, který je založen na kvalitativní metodě sběru údajů pomocí participačního pozorování a rozhovorů. Nashromážděné údaje po rozboru představím strukturované do jednotlivých témat, kterými jsou: romské děti a jejich specifika, soužití romských a neromských dětí, přínos romských dětí dětskému kolektivu, romské děti a pedagog, romské děti a edukace. Poté bude následovat diskuse, ve které budou shrnuty výsledky tohoto výzkumu a jejich srovnání a rozšíření pomocí dalších výzkumů a vědeckých tvrzení, která se věnují dané problematice.

Samotný závěr bude obsahovat dosažená zjištění této práce, její přínos i jistá omezení a možnosti dalšího zkoumání integrace romských dětí a jejich přínosu našemu edukačnímu systému.

1. Problematika romské identity

V teoretické části práce považuji za důležité se kromě problematiky vzdělávání Romů věnovat také problematice romské identity. A to nikoli po stránce genetické, ale především psychologické a sociální.

Na utváření romské identity má vliv velké množství interních a externích faktorů. Důležitou roli představuje to, jak tuto menšinu vnímá neromská většina. Je potřebné si uvědomit, „že v současnosti existuje stále nejednotnost v nazývání Romů většinovou společností. Alternativ pro označení je několik – romské obyvatelstvo, romská komunita či romská populace? Národnostní menšina nebo etnická skupina? Kdo je příslušníkem této skupiny obyvatel a kdo by měl být za ni považován? Jde dodnes o jejich významnou vnitřní diferenciaci – nejen sociální, ale i etnickou?“ (Davidová, 2010, s. 34) Ovšem tyto otázky řeší jen malá část Neromů a Romů, přičemž většina užívá po staletí známé a stigmatizující pojmenování Cikáni. Jak dále upozorňuje Davidová (tamtéž), „není to jen problém názvosloví, ale ujasnění postavení Romů z hlediska většinové společnosti, z níž vychází nejen vztah a přístup k nim, ale i jejich vlastní sebeidentifikování.“

Problematiku romské identity se pokusím nahlédnout ze tří různých pohledů: politického, akademického a romského. Věnovat se budu zejména současnému stavu a názorům na tuto problematiku.¹ Nejdříve je ale potřeba upřesnit pojmy identita a stigma tak, jak budou používány v této práci.

1.1.1 Identita

Kdo jsem? Jaký jsem? Jak mě vidí ostatní? To jsou otázky, které vždy není snadné zodpovědět. Týkají se osobní identity každého člověka, identity jakožto „prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 212)

¹ Historii Romů a společenskou problematiku Romů v minulosti je možné najít např. v publikaci: NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Vyd. 3. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. 97 s. ISBN 80-7067-559-4.

Pojmu identity se věnoval v polovině minulého století psychoanalytik Erik H. Erikson, užíval ho především k označení určité celostní kvality duševního a duchovního života, která se objevuje v adolescenci, jak uvádí Říčan (1998, s. 83). „Osobní identita je něco, co člověk naléhavě potřebuje. Mít ji (tj. prožívat ji, být si jí vědom) znamená vědět, kdo jsem a jaký jsem, kam patřím, co chci, co dokážu, na co spoléhám, čemu věřím. Patří k ní i příslušné city: radostné přitakání, hrdost, oddanost. Kdo postrádá jasnou a pevnou identitu, ten trpí nejistotou, pocitem vykořeněnosti, vnitřním zmatkem a bezcílností.“ (tamtéž)

V interkulturní psychologii nalezneme termíny: kulturní identita, etnická identita, národní identita. Mají společnou podstatu, spočívající v prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje, vysvětluje Průcha (2010, s. 120). V oblasti mezilidských a interkulturních vztahů je důležité si uvědomit, že každá identita znamená také odlišnost od někoho dalšího. Vědomí odlišnosti je pro existenci skupin podstatné, jak vysvětluje Říčan (1998, s. 84): každá skupina má sklon se ohraničovat, zakládat si na tom, v čem se od druhých liší. Pro udržení skupiny je důležité, aby její členové vydávali i navenek nějaké signály odlišnosti, svébytnosti, aby nesplynuli se svým okolím. K tomu, aby nesplynuli, je užitečná i určitá míra napětí či konfliktů, které upevňují hranici mezi MY a VY.

Identita, osobní i národní, není neměnná, její utváření je živým procesem, který se mění a vyvíjí s tím, jak se mění způsoby života a také s tím, jak se mění ONI – ti, s nimiž žijeme, od nichž se odlišujeme a vzhledem k nimž se definujeme, uvádí Říčan (1998, s. 84).

1.1.2 Stigma

Jedním z významů pojmu stigma, tak jak ho zde budu užívat, je „znamení hanby či odsuzující společenský postoj pro údajnou duševní, tělesnou nebo sociální méněcennost, následně vedoucí k odmítání a vyloučení jedince, skupiny či organizace z okolní společnosti.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 553)

E. Goffman ve své práci *Stigma: Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity* (2003, s. 12) zmiňuje tři rozdílné typy stigmat. Jedná se o tělesnou nevzhlednost – různá tělesná znetvoření, druhým jsou vady charakteru a posledním typem jsou kmenová stigmata rasy, národa a náboženství. Ty se mohou šířit po rodových liniích a rovnoměrně kontaminovat všechny členy rodiny. Ve všech těchto typech stigmat najdeme tytéž sociologické rysy: „jedinec, který by byl mohl být v běžném společenském styku přijat zcela snadno, je nositelem charakteristického rysu, jenž se může vnutit do naší pozornosti a způsobit, že ti z nás, kteří se s ním setkají, se od něj odvrátí a že bude pomínut nárok jiných jeho atributů na nás. Je nositelem stigmatu, nežádoucí odlišnosti od toho, co jsme očekávali.“ (Goffman, 2003, s. 13)

1.2.1 Pohled politický

Nyní se pokusím představit současný politický pohled, resp. pohledy na problematiku romské identity. Budu se věnovat zejména polistopadové historii, nicméně je třeba připomenout předchozí politický přístup komunistického režimu k Romům, který jejich život silně poznamenal a jehož důsledky pozorujeme v životě Romů, jako i v soužití mezi Neromy a Romy, dodnes.

Historie Romů na našem kontinentu je plná převážně represivních postojů a opatření i násilných asimilačních snah ze strany majority vůči romské minoritě. Největší genocida Romů během druhé světové války (srov. Nečas, 1995) významně poznamenala i romské obyvatelstvo v českých zemích. V poválečném období, jak popisuje Kajanová, Urban (2015, s. 26 – 27) došlo k přesídlení - ať už dobrovolnému či nedobrovolnému - mnoha romských obyvatel ze Slovenska do Čech. Za přelomový zákon v přístupu k romské minoritě je považován zákon č. 74/58 Sb., o trvalém usídlení kočujících a polokočujících osob, schválený v roce 1958. V praxi totiž přinesl násilné usazování Romů a státem řízenou asimilaci, která je dnes hodnocena jako jeden z důvodů problematické integrace Romů do společnosti.² V sedmdesátých letech došlo k mírnější koncepci společenské integrace. V roce 1968 vzniká Svaz československých

² Koncept „řešení cikánské otázky“ komunistickou společností byl postaven na tvrzení, že vše specifické – jazyk, tradice, rodinně příbuzenské vztahy a celý způsob života – je brzdou v asimilaci. „Kulturně a sociálně zaostalé obyvatelstvo cikánského původu“ (jak byli Romové nazýváni) prošlo od padesátých do osmdesátých let 20. století v tehdejší Československu násilnou asimilací s vážnými důsledky dodnes, jak uvádí Davidová (2010, s. 51)

Cikánů-Romů, který prosazoval uznání Romů za národnost a uznání jejich práv. V roce 1973 byl však tento svaz zlikvidován.

S pádem komunistického režimu na konci roku 1989 a vznikem demokratické společnosti se situace Romů mění: zásadní změna přichází v ochraně lidských práv a prosazování rovnosti, Romové jsou uznáni za národnostní menšinu (zákon 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů).³ Na integraci příslušníků romských komunit se podílejí dva poradní orgány vlády – Rada vlády pro záležitosti romské menšiny a Rada vlády pro národnostní menšiny. Znovu se probouzí emancipační hnutí potlačené na začátku sedmdesátých let. Romové zakládají politické strany a hnutí a také různá občanská sdružení. Ovšem nové fungování společnosti s sebou nepřináší jen pozitiva, ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2014 (2015, s. 8) čteme: „Od počátku 90. let, kdy byli Romové uznáni za národnostní menšinu žijící v ČR, docházelo k upevňování postavení Romů jakožto národnostní menšiny v českém právním systému. Ten v současnosti Romům zaručuje nejen ochranu, ale i rozvoj jejich národní identity. Nicméně paradoxně souběžně se zlepšováním právního postavení romské národnostní menšiny dochází od 90. let ke zhoršování socio-ekonomické situace značné části Romů vedoucí až k jejich marginalizaci a sociálnímu vyloučení.“ Ve vládním dokumentu Strategie romské integrace do roku 2020 najdeme podrobnější popis současného vývoje (2015, s. 7): v roce 1997 vláda přijala tzv. Bratinkovu zprávu⁴, která reaguje na propad sociálního postavení značné části romské menšiny a silící tendence k územní segregaci a k marginalizaci této menšiny. V reakci na znepokojivá zjištění byla zpracována první Koncepce romské integrace, která byla přijata vládou v roce 2000. Koncepce byla aktualizována v roce 2005 a následně v roce 2009, kdy byla přijata Koncepce romské

³ Konkrétně § 2 zní: 1. Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. 2. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. *Národnostní menšiny* [online]. Vláda České republiky. [cit. 15.4.2016].

Dostupné na: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

⁴ Usnesení vlády ČR ze dne 29. října 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v ČR a k současné situaci v romské komunitě.

integrace na období 2010–2013. Při naplňování koncepcí bylo dosaženo dílčích pozitivních změn, celková situace romské menšiny, resp. její ohrožené části, se však v posledních 15 letech nezlepšila. Je v mnoha ohledech neuspokojivá až alarmující.

V kontextu vzniku současné Strategie romské integrace je upozorňováno především na selhávání české společnosti, a to pokud jde o ochranu práv a ochranu před diskriminací romské menšiny (i přes zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů tzv. antidiskriminační zákon, ve znění pozdějších předpisů). V této strategii je pak upozorňováno především na problematiku sociálního vyloučení (2015, s. 7 – 8). V situaci, kdy opatření na podporu Romů jsou značně nepopulární, sílí tendence soustředit pomoc, resp. dostupné finanční prostředky, na etnicky neutrální „boj se sociálním vyloučením“. Situace romské menšiny jako celku se tak dostává do pozadí. Navíc zahrnutí všech Romů pod hlavičkou sociálního vyloučení či sociálně vyloučených, k němuž v praxi tento obrat často vede, zesiluje jejich stigmatizaci; pojem Rom je čím dál častěji asociován s pojmem „nepřízřivobivý“. Situace skupin Romů, kteří nežijí v situaci sociálního vyloučení, není dodnes ani dobře zmapována.

Předkládaná strategie (tamtéž) chce také důrazněji oslovit problémy a ambice výše posledně jmenované části romské menšiny, protože, jak se domnívá, zejména skrze podporu zachování identity Romů a posilování postavení romské střední třídy a inteligence vede cesta k porozumění a k vyrovnání historicky vzniklé, méně příznivé situace Romů ve srovnání s většinovou populací.

Na mezinárodní scéně je situace Romů v ČR vnímána se znepokojením. Např. dvě ze tří klíčových témat v oblasti lidských práv, identifikovaných generálním tajemníkem Rady Evropy pro další dialog s ČR v roce 2013, se týkají situace Romů. Jsou jimi sociální vyloučení a diskriminace Romů a dále xenofobní a netolerantní postoje k Romům, i ze strany médií a v politice. (tamtéž, s. 8)

Strategie (tamtéž, s. 10 -11) též obsahuje informaci o tom, jak jsou Romové z politického hlediska označováni a nazýváni. Klíčovými termíny jsou „Romové“, případně „romská menšina“. Termín „Romové“ se podobně jako je tomu v dokumentech EU a Rady Evropy používá jako zastřešující výraz, který zahrnuje skupiny lidí s podobnými sociálními a kulturními charakteristikami, jako jsou např. Sinti, Travellers, Kalé a podobné skupiny v Evropě. V ČR tento termín zahrnuje jak

původní české Romy, kteří žili na území dnešní ČR před 2. světovou válkou, tak Romy, kteří přišli do ČR převážně ze Slovenska po druhé světové válce (jejich početnost se většinou odhaduje mezi 75–85 % romské populace). Zahrnuje také všechny další skupiny Romů žijící v ČR, zejména olašské Romy. Rozhodující pro určení romství jsou kulturní a sociální charakteristiky obyvatel. K těmto charakteristikám zpravidla patří původ rodičů či vzdálenějších předků z prostředí tradičně žijících romských společenství v Čechách, na Moravě či na Slovensku, početnější rodiny, vyšší a širší rodinná soudržnost, tradiční romská příjmení, případně též typické antropologické znaky, které jsou důležité z hlediska rizika diskriminace (mezi tyto znaky patří zpravidla tmavší pleť ve srovnání s většinovou populací, nicméně tento znak jednak není v žádném případě určující či nezbytný, navíc jej Romové sdílejí s řadou dalších národů).

V dokumentu najdeme také (tamtéž, s. 11) vysvětlení postoje k problematice (ne)přihlášení k romské národnosti. „Příslušnost k romské národnostní menšině a přihlášení se k romské (i k jakékoli jiné) národnosti není exkluzivní. Občan se může hlásit k několika národnostem (např. romské a české), což je respektováno i při sčítání lidu. Vláda tak respektuje vícevrstevnou identitu Romů. Nikdo nesmí být nucen „vzdát se“ svého původu či identity, byť i jen nepřímo či jakkoli symbolicky, aby se mohl považovat – a současně byl považován – za příslušníka českého národa. (...) Je důležité upozornit, že romskou národnostní menšinu ve výše uvedeném smyslu nelze mechanicky ztotožnit s množinou osob, které se přihlásily k romské národnosti při sčítání lidu, jak se často děje. (...) Vůli být považován za příslušníka národnostní menšiny může totiž občan vyjádřit jakýmkoli způsobem a kdykoli, nikoli pouze jednou za 10 let při sčítání lidu.“

Strategie Romské integrace do roku 2020 (tamtéž, s. 12 – 13) pojímá romskou integraci jako dvoustranný proces, probíhající jak na straně Romů, tak na straně většinové části společnosti. Jeho cílem je vytvoření celistvé a soudržné společnosti a bezkonfliktní soužití. Zahrnuje nejen sociální a ekonomické začlenění Romů, tedy vyrovnávání jejich postavení v oblastech vzdělání, zaměstnanosti, bydlení a zdraví, ale rovněž posílení identity Romů s důrazem na oblasti jako jsou kultura a tradice. Součástí a prostředkem integrace je též emancipace romské menšiny. Integrace nemá směřovat k asimilaci, jde pouze o odstraňování nežádoucích rozdílů, především těch, které jsou výsledkem a projevem dlouhodobého historického znevýhodnění Romů, jako jsou nižší

vzdělanost, vyšší nezaměstnanost či horší zdravotní stav. Rozmanitost jazyková a kulturní jsou naopak obohacením společnosti a je žádoucí je zachovat a podpořit. Je zde také zmíněno, že část Romů projevuje či může projevit svobodnou vůli k asimilaci, kdy jazyková odlišnost i kulturní tradice pro ně ztrácí význam.

Závěrem tohoto pohledu na politický přístup k Romům bohužel musím konstatovat, že i přes vypracování mnoha koncepcí romské integrace i platnost zákonů jako je např. tzv. antidiskriminační zákon, v praxi dochází k opačným jevům, kdy jsou Romové označováni především za sociálně vyloučené a „nepřizpůsobivé.“ Samotní politici často, namísto potřebného seznámení společnosti s problematikou romské integrace a prosazováním s ní spojených opatření, šíří do společnosti xenofobní a netolerantní postoje vůči Romům.

1.2.2 Pohled akademický

Problematikou Romů se zabývají akademici napříč humanitními a společenskými vědami. Otázkám romské identity se pak věnují zejména psychologové, etnografové, antropologové a sociokulturní antropologové. Pokusím se tedy představit současný přístup a pohled akademiků na tuto problematiku a její stěžejní otázku: Kdo je to Rom?

Nejdříve je potřeba zastavit se u vzniku označení Cikán a Rom. Název Cikán⁵ je apelativum, které začalo být pro tyto skupiny lidí užíváno na základě jedné z nejstarších historických, archivně doložených zpráv, z řeckého kláštera na hoře Athos, v níž je zmínka o lidech zvaných „Atinganoi (Acinganoi)“, kteří už v 9. století žili v Řecku a kde se o nich píše jako o potulných kotlářích a kejklířích. Pojmenování Rom je vlastním označením převážné části Cikánů na celém světě. Jedná se o etnonym. V romštině slovo Rom označuje muže, manžela či životního druha. Tento název byl prosazen na I. ustavujícím kongresu International Romani Union v Londýně v roce 1971, kde bylo veřejně apelováno na jeho užívání. (Davidová a kol., 2010, s. 15 – 16)

⁵ Davidová (tamtéž) prosazuje psát název Cikáni s velkým C, protože se jedná o pojmenování etnické skupiny, zatímco jiní autoři používají i malé c. V citacích příslušných autorů budu tedy používat jejich způsob psaní slova Cikán/cikán.

Být Romem respektive cikánem je podle Doubka (2015, s. 67) být především tím druhým, kdy Romové resp. cikáni byli většinou společností často vnímáni jako cizinci, kteří odněkud přicházejí, kteří nepatří do sdílené identity „my“, ale jsou těmi druhými. Pojem cikán je pak od počátku víceméně hanlivým vnějším označením skupiny, se kterým se jedinec může, ale nemusí identifikovat. Může se stát součástí jeho „žité“ identity, skrze kterou interpretuje a prožívá člen minority svoji odlišnost a postavení ve společnosti.

V dalším textu tohoto autora je však upozorněno na skutečnost, že ať už se Romové s označením Cikáni identifikují či nikoli, tomuto označení nemohou uniknout. Neboť „v praktickém sociálním diskurzu, který ovlivňuje jejich životy a který svými životy vytvářejí, jsou Cikáni. Je v principu jedno, jestli se pojmenovávají Romové nebo Cikáni. Podstatné je, že tato skutečnost jim v sociálním kontextu značně komplikuje život, ať už vnější či vnitřní, vědomý nebo nevědomý. Jsou (ve smyslu běhu přes překážky, který musí běžet) těmi, za koho je jejich okolí považuje. Zda se brání být Cikáni nebo se s nimi identifikují, je druhá věc. Ale ve smyslu překážky, sociálního zrcadla jimi jsou.“ (Doubek, 2014, s. 25 -26)

Označení Cikán je provázáno celou řadou stereotypních představ, vulgarizací a zjednodušení. Podle Doubka (tamtéž, s. 54) slovo Cikán, Cigán, Rom není prostým neutrálním označením. Srozumitelnost tohoto slova je vázána na určitý kulturní model vybudovaný prostřednictvím velmi dlouhé kultury konfliktu. Je to ten stereotypický obraz cikána, který ovšem není žádný obraz, ale rozsáhlá síť souvislostí.

Zajímavostí je, jak většinová společnost Romy „dobře zná“, ale kdo byl např. u někoho z nich doma?⁶ Majoritní společnost má také tendenci přistupovat k Romům a posuzovat je jako jednotnou specifickou skupinu lidí, navzdory diferenciaci této rozrůzněné etnické skupiny. „Vztah k vlastní etnicko-národnostní identitě, stejně jako charakter způsobu života a kultury, je dnes velmi rozrůzněný a diferencovaný podle jednotlivých skupin; není tedy možné ani správně hovořit o Romech jako o homogenní národnostní skupině, o nějakém specifickém způsobu života, chování a kultuře, společné všem.“ (Davidová, 1995, s. 228)

⁶ Viz „...Romové jsou vlastně docela neznámí. Každý je zná, ale kdo byl u někoho z nich doma?“ (Doubek, 2014, s. 54)

Romové, jak popisuje Davidová (2010, s. 34 – 40) nepředstavují jednotnou homogenitu ve světě ani u nás. Vnitřně se člení na skupiny a na rodinně příbuzenské extensivní rodiny, s nimiž jsou dodnes více či méně spjati. Nejpočetnější skupinou v České republice jsou Romové slovenští (servike Roma) a zčásti tzv. maďarští (ungrike Roma). V malém počtu v ČR dále žijí Romové/Cikáni čeští a moravští – z rodin, které přežily válečný holocaust, podobně jako Sintové (Sinti) – Cikáni němečtí (sami se Romy nenazývají), zcela specifickou skupinou jsou pak Romové olaští (Vlachike), kteří se s ostatními Romy nestýkají. V rámci své vnitřní hierarchie se mnozí dnes mezi sebou nazývají i podle příslušnosti k lokalitě, kde žijí např. českokrumlovští Romové (Krumlovakere Roma) či ostravští (Ostravakere Roma) atd. Sociální status a pocit vlastního postavení se mění v souvislosti s generačním vývojem. Současní Romové, zejména ze skupiny slovenských i maďarských, se od 90. let 20. století sami začali navíc vnitřně mezi sebou dělit na bohaté a chudé, resp. na úspěšné a neúspěšné – a tak se mnozí mezi sebou dnes vzájemně posuzují a vymezují.

V kontextu toho, jak majorita nazývá romské obyvatelstvo, upozorňuje Davidová (2010, s. 38 – 39) na obvyklé užívání termínu příslušníci romské národnosti (romská národnostní menšina), který podle autorky není adekvátní, protože by měl zahrnovat jen ty, kteří se při sčítání lidu přihlásili ke své národnosti, což je však pouze zlomek oproti odhadovanému počtu etnických Romů (v ČR nejméně 220 tisíc). Podle autorky jsou Romové především etnickou skupinou. K velmi nízkému procentu Romů, kteří se přihlásili k romské národnosti, uvádí řadu různých příčin, kterými jsou např. negativní historická zkušenost a obavy Romů z jakékoliv evidence, dále nepochopení pojmu národnost, který je pro ně nový a cizí, neboť sami se vždy považovali hlavně za příslušníky své skupiny nebo rodově příbuzenské pospolitosti. Skutečností také je, že někteří nechtějí být za Romy takto oficiálně považováni, a hlásí se obvykle k české či slovenské národnosti. Zatajování vlastní etnické resp. národnostní identity ve sčítání lidu, úmyslné či neúmyslné, se stalo u romské populace u nás i v bývalých socialistických zemích běžnou praxí.

V textu Levínské zabývající se kulturními modely ve vzdělávání (2014, s. 219) najdeme další přístup k pojetí romského obyvatelstva ve vztahu majorita - minorita, podle kterého „bychom měli být schopni vidět Romy jako specifickou kulturní minoritu, která je v určité míře zasažena socio-kulturním vyloučením. Dále je třeba

vidět, že majorita a minorita jsou sociální dynamické systémy, které spolu interagují a vzájemně se ovlivňují.“

Nyní bych přistoupila k problematice skupinové a osobní identity Romů, k jejím současným podobám. Je patrné, že současná romská identita prochází krizí v důsledku mnoha společenských změn, které ovlivňují život Romů. Davidová popisuje (1995, s. 228 – 229) od poválečných let až do současné doby stále hlubší změny v jejich společenské pozici, ve způsobu života, kultuře a hodnotové orientaci, kdy dochází k proměně charakteru této národnostní skupiny oproti stavu předchozímu. Důsledky těchto změn jsou na jedné straně z části pozitivní, na straně druhé ale více negativní. Tradiční romské společenství se svými vnitřními zákony je mnohdy rozbito a tradiční hodnotový systém není obvykle nahrazován něčím novým. Nejzávažnějších, někdy až deformujících, změn doznala podle autorky právě oblast duchovní kultury Romů, tj. vnitřních společenských vztahů, rodinných vztahů (i když pozitivně zůstává rodina jako nejvyšší hodnota u Romů dodnes), role, význam a struktura romské široké rodiny a zejména oblast víry, zvyků a obřadů a nejvíce pak hodnotový systém, utvářející a formující vše ostatní.

V textu Několik poznámek k hodnotám Romů od Hubschmannové (1999, s. 24 – 25) čteme: „Čtyřicetiletá plošná a všeprostopující asimilační politika vedla k nejdestruktivnější pseudohodnotě: za „hodnotu“ začalo být považováno opovržení vůči vlastnímu jazyku, vůči vlastní kultuře, vlastní etice, vůči romství, vůči identitě skupinové, a tím samozřejmě i vůči identitě osobní.“ V současné době, která se hlásí k integrační politice, však bohužel stále přetrvává negativní, vyčleňující a ponižující postoj k Romům, který tak stále působí na utváření jejich identity. Říčan (1998, s. 91) mluví o slábnoucích pozitivních rysech romské identity, v jejichž důsledku vystupují do popředí negativní rysy, které vznikají a upevňují se zejména tímto mechanismem: „Je zde určitý obraz, stereotyp, představa, kterou má o Romech gádžovská většina. S tímto obrazem, který je jim stále znovu prezentován, ne-li vnucován, se Romové musí nějakým způsobem vyrovnat. Je to zápas. Co z něj přijmou, co odmítnou a co „přepracují“, aby to bylo pro ně přijatelné? (...) Čím je tento stereotyp silnější, tím více má charakter sebenaplňujícího proctví.“ Neboť, jak Říčan (tamtéž, s. 94) dodává, příslušníci dlouhodobě utlačované a pohrdané menšiny mají sklon převzít negativní obraz, který o nich má většina. Tím vzniká komplex méněcennosti, pohrdání sebou samým i nenávisti k sobě a k vlastnímu lidu.

Další skutečností ovlivňující identitu Romů je jejich „dvojitá identita“ - na jedné straně romská, na druhé česká. Romové, jak upozorňuje Davidová (1995, s. 230), „se nacházejí v kontextu a vlivu dvou kulturních skupin, dvou odlišných kultur – své romské a majoritní „gádžovské“, což u řady z nich způsobuje značnou dichotomii. V těch případech, kdy se třeba už neidentifikují s Romy, se svou skupinou a majoritní okolím nepřijímají mezi sebe, dochází k určité marginální situaci – ke konfliktu mezi identitou, kterou si přejí, a svou současnou, kterou někteří třeba už nechtějí, protože se jí cítí být stigmatizováni.“ Hubschmannová (1999, s. 28) na základě výpovědí Romů konstatuje, že Rom je v podstatě dvojitý člověk: jiný, projevuje-li se jako Čech (v cizím jazyce a v jiných, neznámých vzorcích a způsobech chování), a jiný, může-li se projevovat jako Rom.

Je potřebné se zastavit u jedné z příčin negativního a odsuzujícího postoje majority k Romům, který má silný vliv na utváření jejich identity. Jedná se o konflikt mezi majoritou a minoritou – oboustranné konfliktní střety a zkušenosti, které v obou skupinách živí nedůvěru, odstup až odsudek a potvrzují rozdělení obou skupin. Této problematice se věnuje Doubek v textu Katastrofa důvěry – dialektika konfliktu mezi majoritou a minoritou (2014, s. 91 – 120), z kterého budu čerpat. Majoritou zde autor myslí zejména zástupce majoritních institucí, minoritou pak zejména jejich romské klienty. Takové rozdělení se týká též problematiky vzdělávání Romů.

Konflikty mezi majoritou a minoritou jsou autorem popisovány jako konflikty, ve kterých se obě strany osočují z různých podlých věcí, které jsou ale v principu kulturním konfliktem, a kde vzájemné reakce namísto dorozumění vedou ke zmatkům, střetům a míjení se. Tyto konflikty mají tři významné zdroje. Prvním zdrojem je absence kompetencí způsobená nedostatkem společné zkušenosti mezi příslušníky majority a minority. Druhým zdrojem jsou kulturní rozdíly, chápané jako rozdíly v podvědomém, kulturně podmíněném užívání těla. Třetím zdrojem pak je distanciací, což je specifická reakce na exkluzi a stigmatizaci, které jsou Romové jakožto Cikáni ve společnosti vystaveni.

„Konflikty v důsledku absence kompetencí vycházejí z toho, že zástupci institucí, tedy učitelé a další, předpokládají, že jejich romští klienti ovládají určité dovednosti, které považují za samozřejmé, a když je neovládají, hodnotí to z morálního hlediska (ve smyslu určité zlé vůle) jako nevychovanost, omezenost a podobně.

Nekompetence všeho druhu, rozesté do různých oblastí všední zkušenosti, o kterých se majoritně předpokládá, že je každý zná, se kterými se automaticky počítá, představují významný reálný zdroj vzájemných konfliktů.“ (tamtéž, s. 94) Přičemž tato nekompetentnost, jak dále uvádí Doubek, nemůže „jen tak“ vycházet z toho, že dotyční jsou přistěhovalci z nějakého exotického prostředí. Jde nejspíš o kombinaci absence praktických kontaktů s majoritou, izolace a totálního nedostatku praxe, ve které by tyto zkušenosti nabrali, což je důsledek dlouhodobé nezaměstnanosti, segregace ve zvláštních školách a izolace v ghettech. Na straně majority včetně zástupců majoritních institucí však nikdo nepočítá s absencí tak velké části společné zkušenosti. A tak tyto nekompetence nelze chápat jako apriori kulturní rozdíly, ale spíše jako aspekty určité praxe a kontextu ambic.

Dalším zdrojem konfliktů je distanciacie, kterou Doubek popisuje jako zvláštní jev, se kterým je možné se mezi Romy velmi často setkat. Kdy se např. určití jedinci distancují od ostatních Romů v domě jako od těch, kteří jsou tak či onak „horší“ než oni sami. A to zejména v souvislosti, která je nějak spojená s tím, jak je vidí „bílí“, nebo jak by mohli „navenek“ působit. Objevuje se zde permanentní poukaz na odstup: nechceme být tím, za co nás mají nebo mají tendenci mít. Je tu zřejmé úsilí, že jakmile se o něčem ví, že bude vystaveno „pohledu zvenčí“, chce se vypadat dobře.

Na problému širěji pojímané distanciacie jsou pak také postavené konfliktní situace absurdního dožadování se ze strany příslušníků romské minority rozmanitých služeb, privilegií a servisu navzdory nepřiměřeným okolnostem. Jestliže jsme vyloučení, jsme výluční, vyžadujeme speciální zacházení. „Je to právě praxe péče, co jim říká, kdo jsou. A „zneužívání“ péče, se kterým bojují všichni, kdo se „jim“ snaží pomáhat, je výraz reakce na stigmatizaci. Ti takzvaně „nepřizpůsobiví“ nejsou ti, u nichž je třeba hledat tu pravou autentickou romskou kulturu. Jsou to ti, kteří nebyli schopni ubránit se stigmatizaci a přijali za své dehonestující přezírání majoritou.“ (tamtéž, s. 105)

Autor tak dochází k tomu, že na vině konfliktů mezi majoritou a minoritou jsou všechny výše zmíněné faktory nebo roviny vzájemného (ne)pochopení, kdy zástupci institucí ve svém pocitu, že jsou zrazováni, zatímco poskytují svou pomoc, nechápou, že sama tato pomoc je výrazem určitého deklasování a zodpovědnost za toto deklasování nenesou jejich klienti. Nejde o to, že by školy a jiné instituce měly ve

velkém tolerovat nekompetentnost atd., naopak by s tím měly něco dělat, ale bez určitého fundamentálního respektu to není možné. Vždy, když dojde na „katastrofu důvěry“ ve formě zneužívání péče, je to proto, že tato péče neposkytla prostor respektu. Autor zde neodsuzuje chráněná prostředí, ale upozorňuje, že pracovníci těchto institucí by měli rozumět tomu, že přistupovat na požadavky některých Romů „vyřešte to za nás“, je zase další diskriminací. Přístup, kdy dané instituce jaksi příliš univerzálně aplikují princip rovnosti, nerespektují odlišnou zkušenost, ekonomickou situaci a kulturní rozdíly a vytvářejí tak v Romech zkušenost méněcennosti, také nepomáhá a vytváří konfliktní prostředí. A tak je potřeba neustále vyvažovat mezi těmito dvěma přístupy.

Závěrem lze říci, že pohled akademiků, odborníků z různých odvětví humanitních věd nám umožňuje blíže poznat současný stav romské identity včetně vlivů a mechanismů, které ji utváří. Ukazuje nám mimo jiné, jak velký podíl na utváření identity Romů má právě majoritní společnost – její postoj a přístup k Romům. Ovšem je také potřeba říci, že vlastní sebeuvědomění, hledání a budování osobní i skupinové identity je v rukou samotných Romů (viz Davidová 1995, Hubschmannová 1999). Nicméně je téměř nemožné najít a upevnit ve své identitě dobrý vztah sám k sobě a k druhým, pokud společnost, ve které žijete, vám dává denně pocítit, že jste ten druhý, nedůvěryhodný, bez rovných společenských šancí. Je také velmi obtížné začlenit se do „řádu“, který je na jedné straně po Romech vyžadován a na druhé straně před Romy uzavírán (viz Hubschmannová, 1999). Konfliktní soužití mezi Neromy a Romy trvá po staletí a plyne především z toho, že se obě skupiny v podstatě neznají a nerozumí si. Právě díky výzkumům akademiků se můžeme seznámit s historií a kulturou Romů, můžeme pochopit příčiny minulých i současných konfliktů mezi námi, uvědomit si, jakým způsobem je překonávat a jaké formy a podoby soužití mohou být pro obě strany přínosné a jaké nikoli. Šířit tento přístup nejen v teorii, ale především uskutečňovat jej v praxi je důležitým úkolem všech veřejných činitelů – politiků, učitelů, policistů, sociálních pracovníků a dalších.

1.2.3 Pohled romský⁷

Další pohled na otázky romské identity, který považuji za důležité představit, je pohled, vnímání a pojetí této identity samotnými Romy. Úvodem bych ráda poznamenala, že to, jak Romové svoji identitu skutečně prožívají, není tak docela snadné zjistit. Neboť je to velmi osobní téma, které může být dotyčným prezentováno jinak, vypovídá-li o sobě člověku, který patří do jeho komunity, etnické skupiny nebo vypovídá-li o sobě člověku zvenčí, v našem případě Neromovi, kdy může mít dotyčný tendenci mluvit tak, jak se „o tom“ má před „bílými“ mluvit. Čerpat budu z rozsáhlého výzkumu zabývajícího se touto problematikou představeného v publikaci *Kdo jsem a kam patřím?* (Bittnerová, Moravcová a kol., 2005). Publikace se věnuje sebepojetí různých etnik v české společnosti, výzkumy v ní obsažené jsou zaměřeny na otázky etnické a skupinové identity současných národnostních menšin, etnických a imigračních skupin v ČR.

Vycházet budu z výzkumu *Konstrukce etnické identity Romů v České republice* (Bittnerová a kol., 2005, s. 117 – 234), který se věnuje otázce, jak a do jaké míry je v současnosti u Romů vnímáno a pojímáno romství. Pozornost badatelé soustředili zejména na komunity slovenských Romů žijících v mnoha různých lokalitách v ČR a zahrnujících i skupinu romské elity v Praze. Dále výzkum probíhal také v jedné z komunit olašských Romů. V tomto textu se budu věnovat konceptu romství „českých“ slovenských Romů.

Srovnání pojetí romské identity v daných komunitách ukázalo, že konstrukce romství a postoje k němu závisí nejen na společném původu lidí jedné subetnické skupiny, ale i na konkrétních sociálních, ekonomických a společenských podmínkách, v nichž se jedinci nacházejí. Koncepty etnické identity vykazují řadu shod, ale též specifika v konkrétní sledované komunitě.

Jak tedy dnes Romové vnímají své romství? Nejdříve se zastavím u tématu, jak se Romové sami pojmenovávají. Primárně většina Romů z lokálních komunit, vyjma členů romské elity, zachází shodně s vlastním etnonymem. Označení Rom vyslovují velmi často pouze jako repetici v dialogu s Neromem. Sebe a své romské příbuzné a přátele však pojmenovávají slovem „Cigán“. Je ovšem často rozdílné, používají-li toto

⁷ Romský pohled v této kapitole je zprostředkován výzkumy neromských akademiků.

slovo mezi sebou – „mezi svými“ a používá-li ho majoritní společnost. Někteří Romové slovo „Cikán“ vyslovené majoritní společností jednoznačně odmítají jako slovo s negativní konotací. „*U nás je to jiné, když to řekneme. Rom je spořádaný, chce žít dobře a nekrade, nedělá výtržnosti, stará se o děti. Ale když řeknete Cikánka, tak to může znamenat, že jsem špinavá smradlavá, nestarám se o děti.*“ Jiní Romové pak vyjadřují názor, že je jedno, zda si říkají Romové nebo Cikáni. Členové romské elity naopak jednoznačně prosazují užívání etnonymu Rom.

Romství charakterizují Romové většinou jako vrozené: „*jsem Rom, protože jsem se jako Rom narodil...*“ či zděděné po předcích: „*jsem Rom, protože můj táta byl Rom, ty Romka být nemůžeš, protože tvůj táta byl Čech*“. Někteří Romové připouští, že by se Romem mohl případně stát i ten, kdo se nenarodil v romské rodině, pod podmínkou aktivního členství v komunitě (většinou navázání rodinných vazeb) a přijetí romských kulturních návyků.

Vnější znaky romství, tedy odpověď na otázku, jak se pozná Rom, vztahují Romové především ke vzhledu (hovoří o sobě jako o černých), k temperamentu, k respektování rodinné sounáležitosti a k hudbě. Ostatní charakteristiky pak odkazují na odlišnost v „nastavení“ jednotlivých romských komunit. Klíčové jsou v této souvislosti dva znaky: romský způsob života (kulturní zvyky a návyky) a romský jazyk. Ve výčtu položek, čím se Romové liší od ostatního obyvatelstva ČR, nechybí v některých komunitách právě zvyky či hodnoty tradované v rodině. Odlišný styl života se pro Romy stal diferencujícím znakem. „*My máme hudbu, svoji kulturu, slavíme všechno jinak než vy. Jsme zvyklý na hostiny, posedět, zatančit, zazpívat si romsky, zábava.*“ Ovšem někteří naopak proklamují, že způsob života Romů a Čechů nevykazuje rozdíly. Romský jazyk jako etnodiferencující znak uvádějí především členové romské elity, kteří ho přijali v jeho nacionalistické koncepci. V pojetí jedné z komunit např. romština existuje ve dvou protichůdných rovinách: na jedné straně je idealisticky oslavována znalost „čistého“ romského jazyka a na druhé straně je výhradní používání romštiny v určitých rodinách potvrzením jejich nižšího sociálního statusu.

V úvahách, kdo je to Rom, se často vynořuje stigma nižšího sociálního statusu a stigma pronásledovaného. Avšak komunity, které se již integrovali do majoritní společnosti, se k faktu nižšího sociálního statusu vyslovují kriticky a s distancí od

takovýchto romských rodin. Objevuje se také motiv Roma jako společenské oběti ve vztahu k správnímu aparátu a majoritní společnosti.

Slovenští Romové se neidentifikují s jinými skupinami, které majoritní společnost vnímá jako romské. Tedy ani o Olaších, ani o Sintech, a dokonce ani o Romech na Slovensku a v jiných zemích světa většina neuvažuje jako o členech jednoho etnika. Naopak: olaští Romové a Romové v slovenských osadách jim slouží jako opozice pro vlastní vymezení. Prostřednictvím zažitých hodnotících stereotypů etablují a upevňují vlastní identitu „českých“ slovenských Romů. Pro Romy z lokálních komunit pak tato identita představuje nástroj emancipace – negace pro ně sociálně degradující minulosti. Na rozdíl od členů romské elity, které jejich identita zavazuje ke sbližování s ostatními Romy bez rozdílu.

Otázka, zda se Romové považují za Čechy, je složitá. V České republice žijí, považují se za občany tohoto státu a v jistém kontextu sami sebe někteří za Čechy označí. Ale stejně často uvažují v kontextu gadžo kontra Cikán, Rom kontra Čech, bílí kontra černí. *„Čech? To může být gadžo i já, ale já jen tak napůl, jen někde a někdy.“* Čím je rodina integrovanější a sociálně silnější, tím sílí pocit češství, důležitou roli v tomto ohledu představují čeští přátelé, společnost ve které se pohybují, vzdělání. Romové vstupují do různých typů vztahů s českým obyvatelstvem. Proto si na něj nevytváří jednotný stereotypně deklarovaný názor, ale pohybují se v ose vztahu od rodiny – přátel – anonymních lidí – nevstřícných úředníků – až k rasisticky orientovaným mužům.

Závěr výzkumu přináší hodnocení rozdílně pojímaného romství „elitními“ a „řadovými“ Romy. Členové romské elity své romství budují. Zdůrazňují existenci etnodiferencujících znaků, komplementárních ke kultuře majority. Podporují koncept jednoho provázaného, soběstačného a za sebe zodpovědného romského etnika či národa. Zájmy všech Romů tak kladou nad zájem širší rodiny a komunity. Vystupují proti diskriminaci, jež by zpochybňovala sebezodpovědnost a společenské aspirace všech Romů bez výjimky. Svě místo v české společnosti vidí jako partnerské. Ve standartních romských lokálních komunitách se pojetí romství ukazuje ve třech rovinách. Za prvé jde o hrdé přihlášení se k romství jako k jevu, který je odlišuje od ostatní populace v ČR. Za druhé se romství problematizuje a činí se tak z něho znak diskriminační. Teprve na třetí, nejméně zastoupené rovině, se o romství uvažuje jako o

znaku stmelující komunitu Romů, jako o hodnotě, která přesahuje okruh vlastní rodiny, popřípadě komunity. Z výše uvedeného je patrné, že slovenští Romové ze standardních romských lokálních komunit nemají jednotný a ucelený koncept romství. Jejich životní zkušenosti reagující na ekonomické, politické a společenské tlaky většinové společnosti ovlivnili jejich etnické sebepojetí. „Koncept „autonomního tradičního“ romství začal být obohacován o koncept, který předefinoval marginalizovanou pozici Romů ve společnosti. Ve vztahu k české majoritní společnosti byl tento koncept přeformulován na koncept diskriminace a relevantního nároku na eliminaci společenského znevýhodnění, neresppektování a vyloučení. „Tradiční“ i „adaptační“ koncept vytvořil jistou protichůdnou a sebezraňující dualitu stávajícího konceptu romství. Cestu k znovunastolení jednoznačného konceptu romství nabízí představitelé romské elity. Ti přinášejí koncepci romského národa v pojmech a struktuře srovnatelné s koncepty dalších novodobých etnických národů.“ (Bittnerová, 2005, s. 234)

Je patrné, že Romové své romství prožívají, různými způsoby se k němu hlásí, ale zároveň si uvědomují i jeho negativní a diskriminační rozměr, od kterého se snaží distancovat. Za ty „špatné“ Romy pak označují ony další Romy (např. olšské či ze slovenských osad). Je zřejmé, že tento negativní aspekt romství vnáší do procesu utváření vlastní identity jistou rozpolcenost, rozpory a zmatek a tím narušuje i romské sebevědomí. A to jak v osobním, tak i ve společném skupinovém citění a prožívání své identity.

2. Romské děti a český vzdělávací systém

V této kapitole se budu věnovat vzdělávání romských dětí v České republice. Jeho současnému stavu a problémům, kterého jej provázejí (většina romských dětí dosahuje jen nejnižšího stupně vzdělání, nadměrné množství romských dětí je žáky základních škol praktických atd.). Představení této problematiky je velmi důležité v kontextu celé této práce zabývající se přínosem romských dětí našemu vzdělávacímu systému.

Vzdělávání Romů je problematikou celoevropskou. Ze současného monitorování vzdělanostní úrovně Romů vyplývá, že dosažená úroveň vzdělání této nejrozšířenější minority na evropském kontinentu je výrazně nižší než u majoritního obyvatelstva. (viz Levínská, 2014, s. 216) V České republice je pak tento problém umocněn absolvováním základní povinné školní docházky v základních školách praktických (pro děti s lehkým mentálním postižením). Výzkumná zpráva Amnesty International: Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách (2015, s. 5) dokládá, že romské děti zažívají v základním vzdělání systematickou a přetrvávající diskriminaci. A to navzdory tomu, že „rovný přístup všech osob ke vzdělání a respektování individuálních potřeb jednotlivců při vzdělávání se prolíná celým školským zákonem.“ (Šotolová, 2011, s. 77)

Řešení problému rovnoprávného vzdělávání Romů je velmi důležité pro celou naši společnost, neboť může zásadně ovlivnit postavení Romů ve společnosti a situaci soužití romské minority s majoritou. „Vzdělání má klíčový význam pro romskou menšinu i pro společnost, ve které Romové žijí. Jestliže se totiž pokusíme o řešení otázky plnohodnotného základního vzdělání pro děti z etnické skupiny Romů v naší zemi, otevřeme cestu k multikulturalizaci celé společnosti.“ (Balabánová, 1999, s. 333)

2.1 Romští žáci a jejich specifika

Jednou ze základních podmínek úspěšného vzdělávání Romů je akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu romské děti s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. Šotolová (2011, s. 60) upozorňuje, „že romské děti jsou dobře přizpůsobeny určitému typu společenství, v němž početná rodina zůstává často silným sociálním

základem, necítí se současně dobře v našich tradičních školských zařízeních. Jejich školní docházka závisí na rozhodnutí rodiny. Tyto děti, které jsou předčasnými účastníky činnosti rodiny a jejího hospodaření, nejsou spokojeny v pedagogických strukturách, kde se nedozvídají nic o svém etniku.“ Cizost prostředí, které pro Romy představuje naše škola, osvětluje také Levínská (2014, s. 258); je třeba si uvědomit, že romská menšina jako taková nebyla nikdy na území České a Slovenské republiky plně integrovaná do majoritní společnosti. Na základě vzájemného odstupu (distanciace) je pak škola Romy vnímána jako cizí prostředí. Tato cizost má historické kořeny spočívající v odlišném pojetí času, prostoru a zacházení se svým tělem. Dále autorka upozorňuje (tamtéž, s. 244), že „v důsledku mnoha faktorů se romské děti dostávají na základní škole často do situací, které nejsou schopné zvládat. Například nejsou schopné správně sedět a poslouchat, neznají řadu pravidel chování, která jsou v majoritě považována za samozřejmá.“ Vzdělání v „gádžovské škole“, jak podobně uvádí Hubschmannová (1999, s. 50), je pro Romy zcela nová historická zkušenost a je absurdní očekávat, že si ji Romové najednou osvojí v jedné generaci. Osvojit si hodnotu institucionálního vzdělávání je o to obtížnější, když školy stále ještě přistupují k romskému dítěti spíše jako k podprůměrnému Čechovi než k reprezentantu svébytného etnokulturního společenství, které má své dějiny, hrdiny, osobnosti atd.

Šotolová (2011, s. 61) uvádí, že romské děti v porovnání s ostatními častěji propadají, jsou klasifikovány druhým nebo třetím stupněm z chování, častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku atp. Některé z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských dětí jsou: odlišný jazykový vývoj, odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy, u některých Romů nedocenění významu vzdělání, nedostatečná příprava na školu, nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin a v neposlední řadě nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami. Jednou z nejvýraznějších příčin neúspěšnosti romských dětí je skutečnost, že tyto děti nezvládají v potřebné míře vyučovací jazyk. V předškolním období romské dítě většinou vyrůstá živelně. Psychologická vyšetření školní zralosti podávají zprávu o nepřipravenosti na školní práci. Školní zralost by měla být výsledkem působení rodiny, případně výchovně-vzdělávací práce mateřské školy, kterou však romské děti často nenavštěvují. Přitom, jak autorka dodává, se posuzování školní zralosti děje podle stejných kritérií jako u majoritní společnosti, specifické znaky etnika nejsou brány v úvahu.

Potřebné je také upozornit, jak píše Šotolová (2011, s. 50), na mimořádnou odpovědnost školy za kvalitu výchovné složky vzdělávání s cílem připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci v prostředí, které usiluje o tolerantní soužití všech dětí. Ke stěžejním úkolům školy patří dle autorky potřeba čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace. Dále formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání. Dalším úkolem je co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.

Romské děti mají svá specifika, s kterými by škola měla být připravena pracovat tak, aby všem dětem bylo poskytnuto rovnoprávné a hodnotné vzdělání s respektem k individuálním potřebám každého z nich. Avšak „nepružný školský systém ve výchovně-vzdělávacím procesu počítá především s dětmi vybavenými takovými osobnostními a rodinnými dispozicemi, které jim zajišťují bezkonfliktní existenci ve škole. Dětem, které se vymykají běžnému průměru, nejsou vždy poskytovány podmínky pro získání vzdělání, jež by odpovídalo jejich schopnostem a možnostem.“ (Šotolová, 2011, s. 62)

2.2 Zákony a opatření vztahující se k vzdělávání Romů

Součástí systému výchovy a vzdělávání v České republice je národnostní školství, jehož úkolem je pěstovat národnostní uvědomění a současně přispívat ke sblížení a integraci občanů naší republiky podle zásad a principů soužití obsažených v Listině základních práv a svobod ústavního zákona. Současný platný školský zákon č. 561/2004 Sb. zajišťuje prostřednictvím § 13 příslušníkům národnostních menšin právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny.⁸ Koordináčním a poradním orgánem národnostního školství je komise MŠMT ČR pro otázky národnostního školství, v níž je zastoupena polská, slovenská, německá a romská národnost.

Na neuspokojivou situaci vzdělávání Romů reaguje vláda ČR a resort školství nejruznějšími strategickými plány, projekty a programy. S cílem zastavit společenský

⁸ „V ČR je nyní národnostní školství omezeno na školy s polským vyučovacím jazykem.“ (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009, s. 168)

propad romských komunit se realizují některé vyrovnávací postupy (afirmativní akce). Tato opatření nejsou považována za pozitivní diskriminaci, vláda ČR je označuje jako vyrovnávací postupy, které jsou povoleny Mezinárodní úmluvou o odstranění všech forem rasové diskriminace a Rámcovou úmluvou o ochraně národnostních menšin (viz Šotolová, 2011, s. 75 – 76). Jedná se např. o přípravné třídy a fungování asistenta pedagoga, kterým se budu věnovat níže. Romské děti patří podle současné terminologie do skupiny dětí sociokulturně znevýhodněných⁹ a tedy též do skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

V současné době přichází vláda ČR a MŠMT ČR s novelou školského zákona § 16 82/2015 Sb., podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami¹⁰ (s účinností od 1. září 2016), která má mimo jiné pomoci romským dětem a všem, kteří jsou nějak znevýhodněni, k rovnoprávnému a hodnotnému vzdělání spolu s ostatními žáky.

Jedná se o tzv. společné vzdělávání (inkluzi) dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Novela školského zákona garantuje právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Tato opatření pomohou překonávat jejich znevýhodnění - ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné nebo žáky (mimořádně) nadané. V rámci *podpůrných opatření* jde např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další. MŠMT vydalo také opatření, kterým v souladu se školským zákonem mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve

⁹ Za sociokulturně znevýhodněné jsou označovány děti z romských rodin, děti z národnostních a etnických menšin, děti z rodin v tíživé socioekonomické situaci a děti z rodin cizinců a azylantů. (viz Bittnerová ed., 2009, s. 9)

¹⁰ Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. *Novela školského zákona § 16 82/2015 Sb., podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/16>

všech běžných základních školách se tak bude vzdělávat podle RVP pro základní školy. Příloha rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP) byla zrušena. Podle Individuálního vzdělávacího plánu se budou žáci vzdělávat na základě doporučení poradenského zařízení.¹¹

Současná novela školská zákona, která má vstoupit v platnost v září roku 2016 může postupně přinést pozitivní obrat v problematice vzdělávání romských dětí, ovšem za předpokladu, že školy změni svůj přístup k romským žákům a přijmou je s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. Což je vzhledem k mnohaleté a přetrvávající existenci diskriminace romských dětí v českém školství otázkou dlouhodobějšího charakteru a hlubší přeměny, a to nejen v zákonech, ale především v lidech působících ve školství.

2.2.1 Přípravné třídy

Zřizování přípravných tříd, kde se děti adaptují na nové prostředí a školní režim, je jedním z podpůrných opatření vzdělávání romských dětí. Toto opatření, jak uvádí Šotolová (2011, s. 63), vzešlo z usnesení vlády ČR č. 210 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila MŠMT ČR uskutečnit opatření usilující o odstranění jazykového handicapu romských dětí, který jim brání v úspěšném vzdělávání. Přípravné třídy se nemají zaměřovat pouze na osvojení českého jazyka, ale jejich úkolem je také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů. Přípravné ročníky mají být zřizovány při mateřských nebo základních školách jako tzv. přípravné třídy, v nichž by si romské děti osvojily rozmanitými, hravými formami český jazyk a získaly by i základní dovednosti a návyky.

V současné době oblast přípravných tříd upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., v jehož § 47 čteme: (1) Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se

¹¹ Podle *Společné vzdělávání* [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/in>

v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. (2) O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.¹²

Podle zprávy Amnesty International (2015, s. 46) mohou mít přípravné třídy také segregáčnı́ účinky, neboť je navštěvují zejména romské děti. Tento problém by podle Amnesty International vyřešil povinný poslední rok předškolní docházky, který by byl bezplatný a dostupný všem žákům. Tuto problematiku řeší další již schválená novela školského zákona, která má od roku 2017/2018 vejít v platnost.

2.2.2 Asistent pedagoga (romský pedagogickı́ asistent)

Vládnım usnesenım č. 686 z r. 1998 (Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě) byla Romům dána možnost, aby se sami mohli zapojit do pomoci při překonávání komunikačnı́ch, adaptačnı́ch a dalšı́ch překážek romských dětí v průběhu školní docházky. Ve školách a školských zařazenı́ch s většım počtem žáků se speciálně vzdělávacı́mi potřebami, může ředitel školy ustanovit funkci asistenta pedagoga. Náplní práce asistenta pedagoga jsou především tyto činnosti: pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, pomoc pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti, spolupráce s rodiči žáků, spolupráce s romskou, popřipadě jinou komunitou v místě školy. Nově přınášı́ funkci asistenta pedagoga zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogickı́ch pracovnı́cı́ch a o změně některých zákonů, který odstraňuje rozdıl mezi pojetım asistenta pedagoga z řad majority a romského asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je zařazen mezi pedagogickı́ pracovnı́ky vykonávající přımou pedagogickou činnost. (viz Šotolová, 2011, s. 66 – 67)

V současnosti jsou rozlišovány dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga a jejich kvalifikace. Pro vyšší úroveň činnosti, kterou je přımá pedagogická činnost ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacı́mi potřebami nebo ve

¹² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyššım odborném a jiném vzdělávánı́ (školský zákon) [online]. MŠMT ČR.[cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

škole s integrovanými žáky, je požadováno střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání (SŠ, VOŠ nebo VŠ zaměřenou na pedagogiku nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga). Pro nižší úroveň činnosti, kterou je pomocná výchovná práce ve škole nebo školském zařízení, stačí asistentovi pedagoga střední vzdělání s výučním listem nebo vzdělání základní, podmínkou je ovšem absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga.¹³

Práce asistentů pedagoga při vzdělávání romských dětí - a nejen jich - přináší veskrze pozitivní výsledky. Při vzdělávání romských dětí má významnou roli právě romský asistent pedagoga, který, jak uvádí Šotolová (2011, s. 68 – 69), vytváří most mezi českým učitelem, romským žákem a jeho rodinou. Přítomnost romských asistentů na škole je přínosem pro minoritní i majoritní společnost, neboť přispívá k vzájemnému poznání.

2.3 Diskriminace romských dětí a další překážky jejich vzdělávání na českých školách

V této kapitole se budu věnovat různým podobám diskriminace romských dětí na našich školách a dalším překážkám v českém vzdělávacím systému, které se podílejí na špatné situaci vzdělávání Romů. Čerpat budu především ze dvou současných výzkumů. Těmi jsou zpráva Amnesty International: Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách (2015) a práce M. Levínské Kulturní modely ve vzdělávání (2014), která se zabývá příčinami selhávání romských dětí v základních školách a důvody, které vedou romské rodiče, aby souhlasili či iniciovali přeřazení svých dětí na základní školu praktickou.

Diskriminace romských dětí v rámci vzdělávacího systému v České republice má, jak uvádí Amnesty International (2015, s. 5), tři hlavní formy: nadměrné zastoupení romských žáků v tzv. základních školách praktických (základních školách určených pro žáky s lehkým mentálním postižením), segregace Romů v hlavním vzdělávacím proudu a odlišné zacházení ve smíšených běžných školách.

¹³ Podle *Kvalifikační předpoklady* [online]. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. [cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

Nepřiměřené umístování romských dětí do základních škol praktických (dříve zvláštních škol) je u nás dlouhodobou praxí. Jak vysvětluje Balabánová (1999, s. 335 – 337), tato praxe začala za minulého režimu před rokem 1989. Spádové školy v blízkosti „romských ghatt“ řešily větší množství romských žáků jejich přeřazením - nebo alespoň určité části z nich - do zvláštní školy. I po roce 1989 však toto protizákonné „řešení vzdělávání romských dětí“ přetrvává a je do velké míry vynuceno společenským tlakem. Romské děti nastupují do základních škol praktických (dále ZŠP) či jsou do nich přeřazovány na základě vyšetření v pedagogicko- psychologické poradně. Základem vyšetření jsou inteligenční testy sestavené podle průměru běžné populace předškolních dětí, které nezohledňují odlišnou sociální a kulturní zkušenost, včetně jazykové kompetence, vyšetřovaného dítěte. Výsledky u mnohých romských dětí pak ukazují na omezené inteligenční schopnosti. Neúspěšnost v těchto testech je však především z důvodu naprosto odlišného pojetí výchovy v romské rodině a nikoli z důvodu mentálního handicapu.

Jak uvádí zpráva Amnesty International (2015, s. 5 a 14), na základě žaloby „D. H. a ostatní proti České republice“ rozhodl Evropský soud pro lidská práva v listopadu 2007, že nepřiměřené umístování romských dětí do ZŠP (dříve zvláštních škol) porušuje práva romských dětí tím, že jsou diskriminovány v přístupu ke vzdělání. Pod vlivem tohoto rozsudku zahájily české úřady pomalý proces reformy, která se zaměřila zejména na reformu diagnostických postupů a posílení role rodičů při zajištění souhlasu s tímto umístováním. Reformy ovšem nepřiznaly předsudky proti romským dětem, které jsou součástí řady dalších příčin nadměrné přítomnosti romských dětí v ZŠP. A tak se nepovedlo výrazněji omezit nepoměrné umístování romských dětí do ZŠP a vzdělávacích programů pro děti s lehkým mentálním postižením. Podle výzkumu, který v roce 2014 provedla Česká školní inspekce, představují Romové okolo 32 % dětí, které studují v rámci vzdělávacích programů pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tento počet je ve velkém nepoměru k počtu Romů v České republice, který se odhaduje na 150 až 300 tisíc, tj. 1,4-2,8 % celkové populace.

Amnesty International (2015, s. 6) spatřuje výrazný posun v řešení této problematiky v současné novele školského zákona § 16 82/2015 Sb. Ta mimo jiné ukončuje vzdělávací program pro žáky s lehkým mentálním postižením, čímž by byl odstraněn jeden z filtrů, které jsou v současnosti používány k vyloučení romských dětí z běžného vzdělávání. Tato zpráva dále upozorňuje, že je potřebné řešit i další z faktorů,

kteře se podílejí na umístění romských dětí v ZŠP. „Tyto faktory zahrnují předsudky vůči Romům ze strany pedagogů, chronický nedostatek zdrojů pro podporu v překonávání potíží romských dětí v hlavním vzdělávacím proudu, předsudky, kterým musí mnoho romských dětí čelit ze strany ostatních žáků ve smíšených běžných školách, a tlak, který pocítují rodiče, aby souhlasili s přestupem svých dětí do základní školy praktické.“ (tamtéž)

Jedná se tedy především o to, aby samotné školy „reformovaly“ svůj přístup k romským žákům a potažmo i formy a metody vzdělávání. Tedy aby romské děti byly v „normálních“ školách vítané jako všechny další děti. Levínská ve svém výzkumu (2014, s. 227), který se věnuje vztahu romských dětí a jejich rodičů k ZŠ a ZŠP, zmiňuje, že na rozdíl od majority posílají některé romské rodiny své děti do ZŠP přímo nebo je nechávají přeradit úplně bez boje a s velkou úlevou. Nelze ovšem mluvit o obecném a nekritickém přijímání ZŠP ze strany romských rodičů. V rozhovorech tohoto výzkumu se sice objevuje to, že ZŠP je „ta naše, kde nás chápou“, ale současně si jsou někteří rodiče vědomi toho, že není zcela v pořádku být na ZŠP.

„Podíváme-li se na první tři roky školní docházky z pohledu dítěte a jeho rodičů, dochází k jim známému, tradičnímu procesu. Při nástupu do základní školy dítě (stejně jako kdysi jeho rodiče a prarodiče) zažije hanbu důsledkem uvědomění si své stigmatizace. Tato zkušenost je spojena s prožitkem nerespektu a ponížení. Po přestupu na základní školu praktickou zakusí pocit úspěchu a ocenění (ohodnocení vyjádřené známkou nedostatečně se promění na výborně či velmi dobře). Je opět respektováno jako člověk a pokud ne, tak se může opřít o naše, kteří tvoří díky převaze v praktické škole přirozenou oporu. Uvedený model chování s jeho faktory opakují všichni aktéři, učitelé, rodiče, děti v neustálé repetici.“ (Levínská, 2014, s. 265)

Další formou diskriminace romských dětí v českém vzdělávacím systému je jejich segregace v běžných školách. Jak uvádí Amnesty International (2015, s. 6), jedná se o rozšířenou segregaci romských žáků v oddělených školách, budovách a třídách v rámci hlavního vzdělávacího proudu, kde se jim nezřídka v těchto podmínkách dostává nižší kvality vzdělání. Existují školy, které jsou běžně označovány za „romské školy“. Tento jev v zásadě nezpochybňují ani úřady, které mají dané školy ve své působnosti, ani ministerstvo školství. Amnesty International dále vysvětluje, že hnacím mechanismem segregovaného vzdělání je vliv rodičovského výběru, kdy většina

neromských rodičů vyhledává školy s žádným nebo nízkým počtem romských žáků a své děti ze škol s Romy přemísťuje. Dochází také k tomu, že mnoho romských rodičů, nikoli ale všichni, raději své děti posílají do „romských škol“, neboť mají za to, že se tam jejich dětem dostane větší pozornosti a budou čelit méně předsudkům ze strany učitelů a spolužáků. „Tento fakt společně s principem volného výběru školy rodiči jistě jednotlivým školám a úřadům, které je spravují, boj proti segregaci ztěžuje. Skutečnost je ovšem ta, že mnoho škol, které Amnesty International navštívila, se o tento boj ani nepokoušejí a tomuto rozdělení se přizpůsobí či je dokonce podporují. Místo toho, aby se snažily podpořit integraci tím, že budou romské žáky podporovat a bojovat proti předsudkům, našly si způsoby, jak žáky aktivně segregovat v oddělených školách, budovách a třídách.“ (tamtéž, s. 6)

Jak se dále uvádí ve zprávě Amnesty International (2015, s. 7), romské děti v běžných školách čelí další formě diskriminace, která zahrnuje různé typy nerovného zacházení. Těmi jsou např. neschopnost učitelů vhodně reagovat na rasovou šikanu ze strany spolužáků, příliš časté psychologické testování na mentální postižení před a po zápisu do školy a předsudky vůči romským žákům a jejich rodičům. Zpráva tak shrnuje (2015, s. 5), že v jádru diskriminace, které čelí romské děti v českém vzdělávacím systému, leží právě etnické předsudky. Neschopnost přiznat a řešit tuto skutečnost tak učinilo a činí dosud provedené reformy nedostatečnými a málo funkčními.

Nyní, po přestavení jednotlivých forem diskriminace romských dětí v českém školství, bych se ráda věnovala dalším překážkám jejich vzdělávání na českých školách. Jde o překážky primárního charakteru, kterými jsou celkové nastavení a fungování českého vzdělávacího systému a jeho výchovně vzdělávacího procesu. Tento systém, jak již bylo uvedeno výše slovy Šotolové (2011, s. 62), počítá především s dětmi vybavenými určitými dispozicemi, které jim zajišťují víceméně bezkonfliktní existenci ve škole. Avšak dětem, které se vymykají běžnému průměru, zpravidla neposkytuje vzdělání, jež by odpovídalo jejich schopnostem a možnostem. Jedná se, jak se domnívám po studiu této problematiky, především o problém kvantity učiva a zaběhnutých nepružných forem a metod výuky, které jaksi „nedávají“ učitelům potřebný čas, prostor a možnosti žáky „skutečně učit“ a věnovat se jim. A tak nejen z etnických předsudků, ale i z nedostatku kapacity pedagogů umožňující individuálnější práci s žáky, tíhnou české školy k segregaci romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud (srov. Amnesty International, 2015).

Levínská (2014) v již zmíněném výzkumu založeném na výpovědích samotných romských dětí a jejich rodičů, poukazuje na příčiny jejich neúspěchu na ZŠ a přestupování na ZŠP, které se týkají výše uvedené problematiky nastavení výchovně-vzdělávacího procesu. Některé z těchto příčin bych ráda zmínila.

„Tempo je uváděno jako první významný faktor, který určuje přestup žáka ze základní školy na školu praktickou. Tempo je jedním z účinných nástrojů disciplíny. Tempo znamená stihnout, soustředit se, vydržet sedět, snášet určitý stres s vědomím, že na úkoly je vždycky jen omezený čas. Negativní zkušenost s tempem mají rodiče i děti. Tempo představuje zásadní nástroj exkluze, a to nejen romských dětí.“ (Levínská, 2014, s. 229) Běžná škola, jak autorka dále vysvětluje (tamtéž, s. 230), je zajatá v neustálém tlaku na splnění požadavků osnov. Nestíhající žák i učitel jsou tak ve stresu. Honba za tempem vyvíjí velký tlak na jedince, který z hlediska romských dětí a rodičů praktická škola dokáže odbourat.

Dalším významným faktorem je školní klima. Levínská ve svém výzkumu dokládá (tamtéž, s. 250), že pro romské děti a jejich rodiče představuje ZŠP v této oblasti nesporně mnoho výhod proti běžné základní škole. Romské děti a jejich rodiče mluví o hodných učitelích, kteří jim rozumí, respektují je, je-li potřeba, tak dítě podrží a snaží se ho pozitivně hodnotit. Na dítě nespíchají a vysvětlí mu látku. Jsou tam „naši“. „To jsou faktory, které rodič od školy očekává a které praktická škola splňuje, i když ne stoprocentně vždy. Tyto faktory vytvářejí oceňované klima základní praktické školy.“ (tamtéž) Důležitou pozitivní stránkou ZŠP, jak autorka popisuje (tamtéž, s. 243), je absence stigmatizace, ke které na ZŠP nedochází, oproti zkušenosti stigmatizace na ZŠ: „Učitelé praktických škol potvrzují respekt a nezrcadlí stigma. Možná to je i tím, že daleko lépe znají specifika romské komunity a jejich školou prošlo několik generací rodin.“

Levínská (tamtéž, s. 244) představuje také složitou problematiku rovného a spravedlivého přístupu ke všem žákům. Jak již bylo uvedeno výše, romské děti nejsou často schopné dostat očekávané školní disciplíně mimo jiné z důvodu neznalosti pravidel chování, která jsou v majoritě považována za samozřejmá. Učitelé je tak často kritizují a v rámci spravedlivého a rovného přístupu ke všem dětem jim dávají čárky, zvláštní domácí úkoly, nedostatečné atd. Tento institucionální tlak je ovšem romskými dětmi i rodiči interpretován jako osobní nenávist a útoky. „Učitelé(ky) základních škol,

jejichž prioritou jsou školní osnovy, tedy obsah učiva, který předávají žákům, se řídí spravedlností, jejíž původ nacházíme v hluboké minulosti a vychází z představy zaměnitelnosti jedinců. Rodičům se tento postoj nezdá spravedlivý a od učitelů očekávají vzhledem k svým dětem podporu a respekt. Učitelé(ky) praktických škol podle našich respondentů naopak dokáží vyjadřovat pochopení pro individuální rozdíly a děti při výuce podpořit. (...) Domníváme se, že rozdíl mezi učiteli základních a praktických škol není v míře respektu, který k žákům a k jejich rodičům cítí, ale v zásadě se jedná o nekončící komunikační nedorozumění, jehož podstata spočívá v pre-konceptech, s nimiž účastníci do interakce vstupují.“ (tamtéž, s. 259 – 260)

Na závěr této kapitoly věnující se vzdělávání Romů na českých školách a jeho dlouhodobě neuspokojivému stavu bych ráda uvedla, že společným jmenovatelem výše uvedených problémů je neschopnost českého školství pracovat s „jinakostí“. Právě problematika vzdělání Romů tento handicap zřetelně vykresluje. Domnívám se, že řešení této problematiky tedy nespočívá jen ve změně přístupu k romským žákům, ale v celkové proměně přístupu ke všem žákům. Tedy nejen k těm „viditelněji jiným“, znevýhodněným sociokulturně, zdravotně či jinak, což opět vede k dělení na žáky „normální“ a „ty zvláštní“. Ale v proměně, která uznává jedinečnost a „jinakost“ každého dítěte, člověka. Tomuto inkluzivnímu směru naše školství začíná pomalu otvírat dveře, což jistě představuje pozitivní posun nejen pro oblast vzdělávání Romů.

3. Metodologie a popis výzkumu

Výzkumné šetření práce je založeno na kvalitativním výzkumu podle A. Strausse a J. Corbinové (1999, s. 12), který se skládá ze tří složek: první složkou jsou údaje, jejichž nejobvyklejšími zdroji jsou rozhovory a pozorování. Druhou složkou jsou různé analytické nebo interpretační postupy, s jejichž pomocí docházíme k závěrům nebo teoriím. Proces nazýváme „kódováním“. Z toho plynoucí písemné a ústní výzkumné zprávy jsou pak třetí složkou kvalitativního výzkumu.

Místem výzkumu bylo Salesiánské středisko mládeže (SaSM) v Českých Budějovicích. SaSM je střediskem pro volný čas dětí a mládeže se širokou zájmovou působností, které nabízí různé nízkoprahové a pedagogické programy. Stěžejním posláním SaSM je přispívat prostřednictvím preventivního výchovného systému Dona Boska¹⁴, volnočasových aktivit a sociální práce k celostnímu rozvoji dětí a mládeže. SaSM se dlouhodobě věnuje práci s dětmi a mladými lidmi romského etnika, kteří tvoří podstatnou část jeho uživatelů.

Sběr údajů probíhal pomocí participačního pozorování a rozhovorů s romskými dětmi a pracovníky střediska.

Po dobu dvou měsíců jsem se jako praktikant (praktikanti spolu s dobrovolníky jsou v SaSM přirozenou složkou pracovního týmu) účastnila tří programů: Doučování 1. stupeň¹⁵, Oratoř¹⁶ a Klub Oráč¹⁷. Podle P. Gavory (2000, s. 154) se při participačním pozorování pozorovatel snaží získat rozsáhlou a hlubokou znalost zkoumané reality.

¹⁴ Preventivní systém je salesiánský výchovný styl, který po sobě zanechal Don Bosco. Tento výchovný styl je postaven na předcházení negativním jevům, proto se pro něj používá název preventivní systém. Jedná se o výchovu v rodinném ovzduší důvěry a dialogu.

¹⁵ Cílem programu je pomoci účastníkům zvládnout, prohloubit a uplatnit školní znalosti v reálném životě. V průběhu programu si účastníci mohou vypracovat domácí úkoly, prohloubit znalosti získané ve škole či zopakovat látku, které ve škole neporozuměli.

¹⁶ Program Oratoř je určen pro děti od 6 do 13 let. Cílem programu je, aby se účastník aktivně zapojil do nabízených volnočasových aktivit. Účastník je postupně veden k tomu, aby si svůj volný čas dokázal sám organizovat. V rámci oratoře má účastník možnost požádat sociálního pracovníka o rozhovor. Při oratořích je kladen důraz na přátelskou atmosféru, pocit bezpečí a osobní přístup.

¹⁷ Nízkoprahový klub Oráč navštěvují děti a mládež ve věku 13 až 18 let, které jsou ohrožené společensky nežádoucími jevy. V klubu mohou uživatelé libovolně trávit svůj volný čas. V průběhu se uživatelům věnují sociální pracovníci, kteří s nimi kromě preventivních programů řeší témata jako rodina, škola, ústavní výchova, brigády, vztahy, úřady, drogy, alkohol aj.

Participační pozorování je dlouhodobé. Časový rozsah je potřebný, aby pozorovatel hlouběji pronikl do chování a myšlení pozorovaných osob a aby jim porozuměl. Jako praktikantovi mi tak bylo umožněno nejen pozorovat dění v těchto programech, ale být i v přímém kontaktu s jeho uživateli v roli pedagoga – praktikanta a také pronikat hlouběji do způsobu práce zdejšího týmu, se kterým jsem se účastnila přípravných sezení před začátkem každého programu a společné reflexe po jeho skončení.

Po ukončení pozorování a uspořádání nasbíraných údajů – terénních zápisů jsem navštívila znovu toto středisko, abych pokračovala ve výzkumu pomocí rozhovorů, tzv. etnografického interview, které se liší od tradičního interview podle P. Gavory (2000, s. 163) několika rysy. Cílem etnografického interview je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě. Proto u interview výzkumník naslouchá více, než hovoří, přičemž projevuje sympatie k poslouchanému člověku. Rozhovory jsem vedla na základě nestrukturovaného interview. Pro dětské a dospělé informanty jsem měla připravené okruhy otázek, které jsem pak podle konkrétní situace svým informantům pokládala. Rozhovory jsem zaznamenávala pomocí audio-nahrávek.

Uskutečnila jsem rozhovory s devíti romskými dětmi (3 chlapci a 6 dívkami), které navštěvují program Oratoř (děti ve věku 6 – 13 let). Všechny děti - informátoři navštěvují běžnou základní školu a většina z nich je na jejím 1. stupni. Z pracovníků střediska se mými informátory stali tři jeho zkušení a dlouholetí pracovníci: informant 1 - koordinátorka Otevřených klubů a vedoucí programu Doučování, informant 2 – Rom, pracovník v sociálních službách působící napříč všemi programy, informant 3 – salesiánský kněz, ve středisku působící jako pedagog volného času (vede hudební zkušebnu), vysokoškolský učitel (Sociální pedagogika, Etnické menšiny) a původní profesí speciální pedagog, jehož žáky byli v předlistopadovém režimu ze 70% právě romské děti.

Důležité je také představit romské děti a mládež, které SaSM navštěvují. SaSM se nachází na největším českobudějovickém sídlišti Máj, které je obýváno také romskými rodinami. Některé části sídliště jsou sociálně vyloučenou lokalitou, ale většina romských dětí, které navštěvují středisko, jsou děti z dobře fungujících rodin. Informant 2 charakterizuje zdejší Romy takto: „*On je rozdíl mezi degeš Rom a žůžo*

Rom. Degeš Rom je vlastně Cikán, kterej i v tý době, ale i dneska je ten nejchudší, ta největší spodina. To znamená všude dávky, vůbec nepracujou, chlastaj, rodina se nestará, prostě nemaj elektriku a takový ty věci. Pak jsou žůžo Romové, to se počítaj tady na Máji, to jsou takový ty lepší, co tu práci maj, maj kde bydlet, žijou slušně. A oni si sem romáky z města tolik nepouští, oni když si je sem pustí, tak to jsou outsideri. Hodně záleží na tom, jaká je to v uvozovkách rodina, jaká je to kasta, na tom taky hodně záleží. Většina z nich má práci, někteří maj hypotéky na byty, což se dřív vůbec nestávalo a další a další věci.“

3.1 Cíle výzkumu

Výzkumným problémem této práce je integrace¹⁸ romských dětí a jejich přínos edukačnímu systému. Cílem je odpovědět na výzkumnou otázku: Jak romské děti svou specifíčností a odlišností obohacují či mohou obohacovat edukační systém?

Ráda bych uvedla, proč jsem se rozhodla pro toto téma výzkumu. Zajímám se o život Romů v České republice a o stále aktuální téma vzdělávání romských dětí. V diskusích a výzkumných zprávách na toto téma se velmi často zdůrazňuje potřeba zvýšit vzdělání Romů, podnítit zájem Romů o hodnotu vzdělávání a dále se výzkumy často zabývají „problematičností“ romských dětí, jejich odlišností od majority a nedostatky. Všechna tato témata mají svá opodstatnění a nechci je rozhodně vyvracet. Zároveň ale musím přiznat, že v řešení problematiky často postrádám pohled, který by se zabýval vzděláváním romských dětí také z pohledu pozitiv, která integrace přináší nejen romským dětem, ale také neromské většině dětí, pedagogů a edukačnímu procesu jako takovému. Jak napovídá název mé práce, mám za to, že je potřebné zkoumat problematiku i z opačné strany, tedy nezabývat se jen tím, čemu je potřeba Romy naučit, ale co také oni mohou naučit nás, čím mohou společnost, ve které žijeme, obohacovat. Pozitivní stránky, které často nacházíme právě u romských dětí, např. múzičnost, spontánnost, skupinová spolupráce, jsou právě hodnoty, které jsou v našem vzdělávacím systému málo rozvinuty či opomíjeny a s jejichž rozvojem, jak se domnívám, mohou právě romské děti „pomoci“. Pokud podpoříme romské děti v tom,

¹⁸ Výraz integrace zde používám v jeho širším slova smyslu jako propojování, začlenění, prolínání a vzájemné ovlivňování.

co jim jde, pokud naleznou ze strany druhých namísto přehlížení či opovržení ocenění, lépe je pak můžeme vést a motivovat v průběhu celého studia.

4. Analýza

V této části bych ráda představila nashromážděné údaje ze SaSM, které jsem po rozboru strukturovala do pěti kapitol s tématy: romské děti a jejich specifika, soužití romských a neromských dětí, přínos romských dětí dětskému kolektivu, romské děti a pedagog, romské děti a edukace.

Ještě před samotnou analýzou považuji za nezbytné představit, jaké způsoby a metody používá SaSM při práci s dětmi. Způsob práce zdejšího týmu pracovníků je založen na přátelském a respektujícím, otevřeném přístupu bez „škatulek“. Veškerý program a dění probíhá v duchu animace¹⁹. Základem pro utváření vztahu s dětmi je pro pracovníky to, že vstupují do aktivit a her společně s nimi, jak popisuje informantka 1: *„To znamená, že nejsme nějakí pedagogové, kteří stojí někde stranou v rohu a nezúčastněně jenom připraví ty aktivity a dívají se, jak ty děti si hrajou, ale to gró je v tom, že my se dokážeme přiblížit k těm dětem, zahrát si s nima tu aktivitu a tím je zase trošku podpořit, rozproudit tu jejich energii, motivovat je.“*

Často jsem pozorovala, jak pracovníci komunikují s dětmi, jak si uvolněně, otevřeně povídají o nejrůznějších věcech, přičemž se nestaví do role toho, který vše ví a je bezchybný. Zmínili třeba i to, co se jim nepovedlo či se přiznali k nějaké své slabosti, což myslím může dětem pomáhat vypořádávat se i se svými nezdary a přijmout pak od dospělého radu. Mezi týmem pracovníků je také cítit dobrá atmosféra a vztahy, což na děti působí, jde o přenos a příklad, což vše děti může ovlivňovat. Důležitým členem týmu je romský pracovník, který je zde pro romské i neromské děti autoritou i dobrým přítelem - „partákem“. V kontaktu s dětmi je velmi bezprostřední a upřímný, zároveň je však zásadový při řešení konfliktů mezi nimi. Domnívám se, že právě jeho přítomnost ve středisku podstatně přispívá k zdejším dobrým vztahům mezi romskými a neromskými dětmi.

V atmosféře střediska lze cítit, že pracovníci SaSM každé dítě přijímají právě takové, jaké je. Dávají mu tak pocítit jeho vlastní hodnotu, kterou každé dítě potřebuje

¹⁹ Výchovná metoda založená na nedirektivních a akčních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svou svobodu a autonomii. Výchovná animace znamená vytvořit mladým lidem nabídku konstruktivních činností - důraz je kladen na otevřenost výchovné situace, na dobrovolnost, možnosti volby, prostor pro iniciativu a na vytváření rezistence vůči negativním sociálním vlivům (Pávková, 1999).

zakoušet. Takovýto prožitek může pomáhat dítěti utvářet si dobrý vztah sama k sobě a tak i následně k druhým, ať už je „bílý“ či „černý“.

4.1. Romské děti a jejich specifika: opravdu jsou tak jiné?

Jedna z otázek, kterou jsem pokládala svým informantům i sama sobě zněla: vnímáte nějakým způsobem rozdílnost romských a neromských dětí? Všichni informátoři se na obecné rovině shodují v tom, že romské děti bývají oproti ostatním dětem spontánnější, živější, otevřenější, autentičtější. Jakou roli hrají pro mé informanty výše zmíněné charakteristiky v kontaktu s dětmi? Označují je jako pozitivní, za stěžejní pro práci s dětmi však považují vytvoření dobrého vztahu, od kterého se pak dále vše odvíjí.

O vnímání rozdílnosti mezi romskými a neromskými dětmi zajímavě mluví informantka 1: *„Musím říct, že na začátku jsem to hodně vnímala jako romský, neromský děti. Čím jsem tu déle, tak vidím ty rozdíly spíš ve výchově, v rodinném prostředí, že jsou romský děti, který pochází z prostředí, který je relativně podnětný, který jim dává i tu šanci na to vzdělání a tam potom nevidím moc rozdílu mezi romskými a neromskými dětmi. Z mého pohledu teď po těch letech co jsem tady, tak většinou spíš ty děti vnímám, z jakýho prostředí pocházej, než jaký jsou třeba rasy, národnosti, příslušnosti, barvy pleti. To je jako první na co koukám, že je to prostě dítě, pak je to dítě z nějakého prostředí, z jakýho pochází, a pak teprve třeba řeším to, že pokud je třeba romský, tak jestli ho zajímá nějaká historie, kultura Romů a tak.“*

Hlubší analýze se věnuje informant 3. Rozdílnost romských dětí spatřuje v tom, že tyto děti si s sebou nesou dědictví romské kultury respektive indické kultury a potom jejich vlastní kultury formované historickou zkušeností založené spíše na pronásledování, obavách, strachu a nepřijetí. *„Ty děti jsou jiné, jsou živější, spontánnější, jsou takové autentičtější a taky mají více schopnost intuice než my bílí, oni se na vás podívají a oni si vás přečtou. Já se osobně domnívám, že je to dáno tím, že jejich kultura neprošla takovou tou aristotolovsko-atomistickou masáží, což je celá evropská kultura. (...) A to se projevuje v tom, že když vidíme, a tam je ta rozumová kritičnost, něco co neodpovídá nějaké logice, tak se nám okamžitě v mozku rozsvítí červená, pozor, kdežto u Romů to tak není, u Romů ti duchové a různé emoční prvky*

jsou daleko silnější než racionální prvky, taky jejich spontaneita je tím asi dána. V naší kultuře je to tak, abych si nezašel, abych se neprojevoval hrubě nebo spontánně, musím být decentní. Malé dítě když jede trolejbusem a něco vykřikuje, tak každá bílá maminka ho hned dusí, romská ho nechá. Čili tady je úplně jiný přístup a ti Romové jsou prostě v tomto spontánnější, otevřenější, autentičtější, nemusí jakoby nic skrývat a je tam taky prostor pro tu intuici daleko větší než v evropské kultuře. V evropské kultuře se intuici nevěří, intuice je něco podezřelého, věří se jenom tomu, co je ověřeno rozumem. (...) Na druhé straně zase mají některé prvky, které se vyvinuly během té historie, to je třeba určitá lstivost. Největší postavení má ne ten, kdo je nejsilnější fyzicky, ale kdo je nejlstivější. Samozřejmě mají taky smysl pro čest, pro svoji čest, mají úctu před staršími lidmi ve své rodině.“

Dále informanti zmiňovali sociální vyspělost romských dětí, větší sociální zkušenost oproti neromským dětem. Je daná jak rodinnou výchovou, kdy děti poměrně brzy opouští dětský bezstarostný svět a jsou bráni jako dospělí, tak větším množstvím a velikostí problémů, které musí už jako děti řešit. Sociální vyspělost a schopnost intuice jsem jasně cítila, když jsem děti jednotlivě oslovovala a žádala je o rozhovor. Zažívala jsem přesně ten výše uvedený pocit, kdy „oni se na vás podívají a oni si vás přečtou“. Jako *gádžo* jsem byla vystavena určité nedůvěře a prověřování z jejich strany. Když jsem vysvětlovala, proč rozhovor potřebuji a jakého tématu se týká (jejich vztahu a zkušeností se SaSM a pak především se školou), pozorně mě sledovaly a jaksi zkoumaly. Cítila jsem, že musím mluvit jasně a především upřímně. Žádné z dětí mi však rozhovor neodmítlo. Zpočátku rozhovoru byli obezřetní, ale v jeho průběhu postupně rostla vzájemná důvěra a děti se více rozpovídaly.

Romské děti, tak jak jsem je mohla pozorovat a vnímat během programů SaSM, se nějak znatelně nelišily od dalších dětí navštěvujících středisko. Jejich zájmy, aktivity a vztah ke škole byly podobné jako u dalších dětí. Avšak romské děti jsou vidět, pro jejich vzhled a také fungování ve větších skupinách je nelze přehlédnout. Také jsem vnímala jejich živější a spontánnější temperament, cítila jsem, že tyto děti sem vnášejí rozmanitost, něco příjemného, lehce jiného, co oživovalo celý kolektiv dětí i dospělých.

4.2. Soužití romských a neromských dětí

Tendence oddělovat romské děti od dalších dětí, se kterou se setkáváme ve školních i volnočasových zařízeních, se v minulosti týkala i SaSM. Vedle oratoře pro neromské děti zde existovala také romská oratoř. Před pěti lety se ale středisko rozhodlo děti smísit a utvořit jednu oratoř pro všechny a nedělit je ani v dalších programech, které toto středisko nabízí. Tento krok utváření společné oratoře provázely obavy a informátoři jej vystihují slovy, „*šlo to pomalu, ale jistě*“. Informant 2 vznik stávající oratoře popisuje takto: „*Nám se podařilo smísit romský a neromský děti, protože jsme si řekli, pokud se už nezačne v tomto věku, tak kdy. Takto když jsme to smíchali, myslím, že je to dobrý. Zpočátku jsme s tím měli velkej problém. Pořád jsem řešil bílý, černý (dětí to řešily), dneska já neřeším vůbec nic, dneska je jedno jestli bílej, černej, modrej hrajou si spolu. Dneska je to úplně normální věc*“. Zároveň však dodává, že pokud se vyskytne nějaký problém, rozepře na téma „bílý, černý“, dbá se na to, aby byly tyto věci hned řešeny.

Informanti se shodují v tom, že většina dětí si přináší předsudky, nedůvěru i projevy rasismu vůči romským dětem a naopak ze svých rodin, přejímají je od rodičů. Zajímavý postřeh ke konfliktům vznikajících z této skutečnosti má informantka 1, „*myslím si, že to se bude objevovat vždycky, protože když většinou ty děti u toho pozorují nebo vnímám to jejich jednání, chování, tak spousta dětí si nese ty naučený zvyky z rodin. To znamená, že v podstatě ani to dítě si nemyslí, že mu vadí, protože je černej, ale protože to tak doma slyší, tak to prostě řekne, (...) daleko víc za tím je, že dítě neumí jednat, neumí si vyřešit tu situaci, která ho tíží, jinak než tím, že řekne třeba, ty seš černej nebo ty seš bílej, přitom to je - jééé, on mi tady rozbil hru a místo aby řekl, tys mi tady rozbil hru, naštvál si mě, tak řeknu, ty seš cikán nebo ty seš prostě bílej, no. Takže to není možná až tak rasový, ale u těch dětí je to spíš o tom, že tu situaci neumí vyřešit jinak než takhle*“.

Další z informantů upozorňuje na určité napětí a obavy, které mohou propojování romských a neromských dětí provázet, neboť často může jít o setkání s jiným typem myšlení a postoji. Záleží potom právě na pedagogovi či vedoucím, jak tyto věci ošetří, jak s nimi bude zacházet a pracovat.

Cestou k odbourání obav a předsudků je právě možnost osobní zkušenosti, osobního setkání s tím druhým, které právě oratoř umožňuje, jak vysvětluje informantka 1: *„Opravdu musím říct, že na oratoři se daří ty děti propojovat, daří se jim dát ten prostor, kde oni si můžou vzájemně, když to řeknu laicky, osahat to, jakej je ten druhej. Jak to, že když někdo slyší z rodiny, hele tam jsou romáci, cigáni, tam prostě nechod' a pak si tady zjistí, že vlastně tady s nima může bejt tu hodinu a půl, že se mu nic nestane, že to možná zvládne“.*

Z mého pozorování mohu potvrdit, že propojení a soužití všech dětí na oratoři mělo přirozenou a příjemnou atmosféru. I když děti mají tendenci držet se více ve skupince tzv. „se svými“. Ovšem i to, že jsou všichni spolu a vzájemně se tolerují, je cenné. Často se ale také romské a neroméské děti při nejrůznějších hrách samovolně mísily a vzájemně spolupracovaly. Vícekrát jsem také viděla, že „členem“ romské klučičí party byl též neroméský kluk. Zajímavé bylo pozorovat právě romské kluky při společném hraní nebo zkoušení v hudební zkušebně, kdy mezi sebou měli právě neroméského kamaráda, který ale ve hře na hudební nástroje nebyl tak zběhlý jako oni (během zkoušení totiž bylo zvykem střídát se u různých hudebních nástrojů a mikrofonu). Neroméskému chlapci to tolik nešlo, ale ostatní mu to nějak nevytýkali a nedávali najevo, i když to jejich zkoušení brzdilo. Zkoušeli a hráli s „nakažlivou“ radostí dál.

To, jak společná oratoř dnes dobře funguje, je výsledkem procesu postupného sblížení romských a neroméských dětí, kdy v podstatě tento proces stále probíhá, neboť do klubu během celého roku přicházejí noví návštěvníci. Jak jsem měla možnost poznat, ono sblížení, dobré soužití dětí se odvíjí především od přístupu pracovníků oratoře a také skrze dodržování pravidel střediska, co děti na oratoři mohou a nemohou dělat. Jedná se o pravidla typu: „nebudu používat fyzické ani slovní násilí; budu respektovat pokyny pracovníků oratoře atd.“, která jsou předem definována a se kterými jsou děti při jejich příchodu na oratoř seznámeni.

Na pozadí dobrých vztahů mezi romskými a neroméskými dětmi v SaSM bylo zajímavé sledovat, jak romské děti, se kterými jsem vedla rozhovor, popisovaly jako negativní svoji zkušenost soužití s neroméskými spolužáky ve škole. Nadávky, ústrky, ponižování, hádky a projevy šikany, kterých se jim dostává proto, že jsou Romové. Pro mnohé byla odpověď na otázku: „Co by se ve škole mělo změnit, co se ti tam nelíbí?“

právě tento útlak a ponižování. Často také děti, když mluvily o útlaku od ostatních dětí, zmiňovaly, že jako Romové nejsou přeci horší. Bylo tak cítit jejich sebevědomí, přihlášení k romství. Např. „*On mi prostě nadává, že jsem Cikánka, ale to jsem, ale nemá mi takhle nadávat, jak se fotíme, tak on mi nadává, že jsem Cikánka a takhle. A já by sem ho změnila, aby nenadával, aby nedělal hlouposti.*“ (Nikola 1. třída) Zároveň byl i často z jejich odpovědí cítit komplex méněcennosti, kdy je ten „bílý“ jakoby lepší. Uvádím odpovědi některých dětí: „*Tak nemám ráda, když mi tam děti nadávají jako všem do Cikánů. My za to nemůžem. Já vám klidně ukážu i fotku, jak jsem byla já malá bílá a teď jsem jenom opálená.*“ (Simona 4. t) „*Že jsme Cigáni, ale nejsme jiný lidi jak vy, třebaš mluvíme cigánsky, ale...*“ (Patrik 4. t) „*Třebaš nějaký Cigáni jsou úplně ... Oni si myslí, že Cigáni jsou nejhorší, ale nějaký ne. Nějaký jsou normální třebaš jako bílý.*“ (David 5. t)

Na otázku, zdali se kamarádí také s gádži, odpovídají různě, např. „*Nekamarádím se, oni jsou takový zlí, jsou sprostý.*“ (Marek 2. t) „*Tak já normálně, když nejsou protivný tak jo.*“ Jsou nějaký protivný? „*Zuzka a Lucka, ta Zuzka, já tam mám ještě kamarádku Mariku, která s ní sedí, tak ona vždycky, vypadni odsud, já se chci v klidu najíst, tak já ani mluvit s ní nemůžu. Tak někdy mě jako nechá, někdy ne. A když je normální na mě, tak se s ní bavím. A ta Lucka mě furt vyhazuje. A ta Zuzka, jak jsem o ní mluvila před chvílí, dělá ze sebe moc chytrou, to řekl i jeden kluk.*“ (Laura 2. t) Z této výpovědi je patrný nadhled a také zkušenost této dívky, že všichni gádžové nemusí být nehodní, *protivní*. Kriteřiem pro kamarádství není barva kůže, ale to, jaký ten druhý opravdu je, jak se chová.

V reakcích romských dětí na nadávky a další příkoří se jasně ozývalo: nenechat si to líbit. „*Jo, třeba my když jsme Cigáni, takže jiný lidi vidí, že jsme černý, takže na nás hned jdou, chtěj na nás frajeři. A my si to nenecháme, zbijeme je třeba ve škole a oni hned k ředitelovi, kde jsem už byl kolikrát.*“ (Patrik 4. t) „*Teď jsem přišla ze školy, mi nadávali do táty, já jsem jim taky nadávala do táty a ještě například můj táta je nemocný, má nemocný záda. No tak prostě, já to nemám ráda. Já si to prostě nenechám líbit, když si začne se mnou, budu se s nim hádat...*“ (Simona 4. t) Romské děti mají přirozenou potřebu se bránit. A tak konflikt a útoky mezi oběma skupinami sílí. Oboustrannost konfliktu, popisuje Sára 6. t. „*Tak oni si nadávají Cigáni i Češi. To je stejný.*“ Obě ty skupiny si mezi sebou nadávají? „*To je podle toho, jak kdo*

si začíná, oni třeba, já nevím, Cikáni nadávaj víc do bílých a Češi nadávaj zas nám do černých.“

Na základě poznání fungování oratoře a tamního soužití romských a neromských dětí a jejich vnímání situace v této oblasti ve školním prostředí se domnívám, že cesta ke změně vztahů mezi oběma skupinami spočívá především v umožnění dětem blíže se poznat. Vytvořit takové prostředí, v kterém bude dětem umožněno získat osobní zkušenost, prožitek. A dále důsledně řešit konfliktní situace a střety. Důležitými jsou společný přístup pracovníků, pedagogů a atmosféra, kterou svým postojem budou ve skupině dětí utvářet.

4.3. Co romské děti přinášejí kolektivu dětí?

V této kapitole se budu věnovat tomu, co tedy vlastně romské děti kolektivu přinášejí a jak a čím ho obohacují.

První skutečností, kterou mí informátoři na otázku, co romské děti do kolektivu přinášejí, zmiňovali **živost** a **spontánnost**, viz slova informantky 1: *„Tak určitě tu živost, takovou tu spontánnost, takovej náboj tý akce, takový přirozenější chování, míň ostychu.“* Podobný je i pohled zevnitř informanta 2: *„Takovou tu živost. Naše děcka neřeší, ač je to možná špatně, ale mě se třeba strašně líbí na těch našich dětech, že neřeší, co bude zejtra. Takovou tu spontánnost, to co někteří bílí nemaj“.*

Domnívám se, že živost a spontánnost je to, co často na Romech „okouzluje“, co jim mnohdy můžeme i závidět. To, jak bývají bezprostřední, svobodní ve svém projevu a radostní. *„Co někteří bílí nemaj“* nebo se takto na veřejnosti bojí projevit. Ještě jednou bych zde chtěla uvést slova informanta 3: *„V naší kultuře je to tak, abych si nezadal, abych se neprojevoval hrubě nebo spontánně, musím být decentní. Malé dítě když jede trolejbusem a něco vykřikuje, tak každá bílá maminka ho hned dusí, romská ho nechá. Čili tady je úplně jiný přístup a ti Romové jsou prostě v tomto spontánnější, otevřenější, autentičtější, nemusí jakoby nic skrývat.“*

Romskou nespoutanost více přibližuje informant 2: *„To jsme my romáci, protože ono ať chceš nebo ne, ať jsi vychovávanej, jak chceš, tak pořád v sobě něco máš, určitě*

nespoutanost, určitě nějakou takovou tu velkou svobodu a takový to že – osobní priority“.

A tak živost a spontánnost romských dětí je jedním z jejich přínosů kolektivu ostatních dětí, neboť pomáhají rozproutit nejrůznější aktivity a mohou pomoci i dalším dětem nebát se též svobodně projevit.

Dalším obohacením, které romské děti přinášejí, je jejich **vztah k hudbě, zpěvu a tanci**. Romská hudba, zpěv a tanec jsou silnou součástí romské kultury, hodnotou, která i přes narušení, rozpad tradiční romské kultury a života trvá. Pro Romy není hudba a tanec jen uměním, způsobem obživy, ale přirozenou součástí života, cestou k sebevyjádření a prožitku nejrůznějších emocí a vzájemnému sdílení se. To znamená, že zpívat, hrát a tančit nemá jen ten, kdo to „umí“, kdo má nadání, ale každý podle své potřeby. Mám za to, že v naší kultuře ubývá zpěvu, hudby a tance (osobní produkce) právě proto, že se z možnosti vyjádřit se skrze své tělo, hlas a hudební nástroj udělalo nejen umění, ale mnohdy i „věda“ jen pro ty nadané. Bohužel znám mnoho dětí i dospělých, kteří nezpívají či netančí proto, že jim ve škole bylo řečeno, že nemají hudební sluch, zpívají falešně, neumí se hýbat, neudrží rytmus, neznají noty atp. Ano, profesionální hudebníci či tanečníci by z nich možná nebyli, ale mít možnost zpívat, hrát a tančit je velmi obohacující součástí lidského života. O Romech se říká, že jsou více múzicky nadaní, možná je to také tím, že zkrátka nikomu „nezakazují“, aby zpíval, tančil a hrál, protože na to není dost dobrý. Zpívat, hrát a tančit patří k životu Romů a tak i ti, kteří možná nemají takový talent jako ti druzí, se mohou postupně od druhých společným zpěvem či hrou učit a zlepšovat se. Romové hudbu a tanec, jak jsem měla možnost poznat, milují, což je také důležitý faktor pro proces učení se a dosažení vyšší úrovně.

Odlíšný je také způsob, kterým se romské děti učí hrát např. na hudební nástroj. Učí se především nápodobou a tím, že odposlouchávají a hrají melodii, která se jim líbí, která je nadchla. Když jsem se romských dětí na oratoři ptala, jak se naučili hrát na ten či onen nástroj (často hrají na několik nástrojů), říkali mi, že na ně hrají táta, strýc a další členové rodiny, jejichž poslechem se víceméně samostatně učí. Náš evropský způsob, kdy se často nejdříve musíme naučit technice hry na nástroj, hudební nauce, mnoha stupnicím, akordům a etudám, než je nám „dovoleno“ dotknout se kouzla hudby

a zahrát si nějakou krásnou melodii, způsobuje, že dříve ztratíme chuť a zájem a dozvíme se, že jsme na to prostě „nešikovní“.

Právě romské děti na oratoři utvářejí skupinky, které se věnují určité aktivitě a téměř každou oratoř trénují. Jedná se hlavně o partu tanečníků - breakařů, tanečnic a muzikantů. Tyto party a jejich tréninky si děti řídí většinou samy. Výjimku tvoří hudební zkušebna, kterou vede pedagog a hudebník v jedné osobě, který zkoušky řídí.

„Já myslím, že je to hodně z iniciativy těch dětí, což jsem ráda, že opravdu přijdou s něčím, co by je bavilo, co by chtěly dělat, je pravda, že ty hudební a taneční aktivity mají tady docela velkou tradici. Ty starší, který mají nějakou zkušenost, vedou a učí ty mladší. Hodně to jde z iniciativy těch dětí ty činnosti, pokud je něco baví... To je kouzlo toho, když ty skupinky vzniknou na základě potřeby těch dětí, když to jde od nich. To je podle mě vrchol té participace dětí na tom programu, když si vymyslí něco svého, dokážou si to zorganizovat a pak to ještě někde předvedou,“ vysvětluje informantka 1.

Breakaře (kluci ve věku 8 – 12 let) jsem pozorovala nejčastěji, jako skupina fungovali bezvadně. Nejen jejich fyzické výkony, ale i spolupráce ve skupině a férové jednání ve mně budily obdiv. Trénink a jeho průběh si uměli sami vždy dobře zorganizovat. Někteří kluci byli šikovnější a uměli více skoků a figur, ale nechovali se povýšeně. Všichni se střídali a navzájem se povzbuzovali. Někteří kluci téměř neskákali, ale byli v roli nezbytných asistentů, např. ze svých těl dělali živé odrazové můstky, komentovali, starali se o bezpečnost atd.

„Hlavně chceme rozvíjet ten jejich talent, kterej maj, ať je to tanec, ať je to hudba, to je takový to cigánský, chceme je v tom vést, podporovat ten temperament,“ vysvětluje dále informant 2.

Zmíněné aktivity romských dětí během oratoře nejsou k užítku jen romským dětem samotným (kdy rozvíjí své vlohy a skrze to, co umí, také posilují své sebevědomí), ale také všem dalším dětem, které se do těchto aktivit mohou zapojit a skrze ně se rozvíjet. Romské děti, které jsem měla možnost pozorovat, se nebojí zpívat, hrát a tančit, mohou tak pomoci těm dětem, které mají ostych, které si nepřipadají tak šikovné. Jejich prožitek a radost, kterou při hudbě mají, je doslova „nakažlivá“. Pomocí hudby a tance se také lze k sobě více přiblížit a bourat bariéry, které jsou mezi romskými a neromskými dětmi.

Na další z přínosů romských dětí dětskému kolektivu upozorňuje informantka 1. Spatřuje jej v tom, že jsou fyzicky jiné, vypadají jinak a přinášejí tak **rozdílnost**. Tu informantka hodnotí jako pozitivní a inspirující, také s poukazem na to, že oratoř navštěvuje i několik dětí z Ukrajiny a dětí s mentální retardací. *„Takže je to takový, že čím pestřejší je ten kolektiv dětí, tak tím si myslím je to zajímavější, ale tohle fakt nerada paušalizuju, protože každý to dítě sem opravdu přináší něco svého, každej je v něčem dobřej nebo má nějaký dovednosti.“*

Z pohledu pedagogické práce vnímá rozdílnost romských dětí jako obohacující také informant 2: *„Ukazujou nám vlastně několik stylů výchovy, ukazujou nám, jak s nima můžeme pracovat, jak řešit ty konkrétní situace.“*

Romské děti drží při sobě, utvářejí a nejčastěji se pohybují v mnohačetných skupinách. Nejen proto, že se v nich cítí bezpečněji ve světě *gadžů*. Být stále pospolu, pohromadě je tradičním znakem romského života. Romům je blízké řídit se nikoli vlastními, individuálními rozhodnutími a plány, ale spolurozhodováním s druhými. Soudržnost romských dětí mi také více osvětluje informant 2: *„tak hlavně s 90% je to vždycky nějaká rodina, buď jsou to bratránci, sestřenky, může to být i s desátého kolene, ale ta rodina funguje, a ta pospolitost tam je.“*

Velmi mě zajímalo poznat blíže to, jak romské skupiny dětí fungují. Domnívám se, že pokud poznáme vnitřní život těchto skupin a např. pedagog vytvoří prostor pro sdílení prožitků, které romské i neromské děti zakoušejí ve svých skupinách, může nás romský přístup též obohatit. Za velmi důležité považuji v tomto směru také téma rodiny, rodinných vazeb. Poznání a pracování s tím, co je v životě neromských a romských rodin společné a co odlišné. Rozhovory s romskými dětmi mi ukázaly, jak silný je jejich vztah k širší rodině. Jedna z otázek, kterou jsem dětem pokládala, byla: kdybyste na světě mohly změnit nějakou věc, co by to bylo? Téměř všichni uvedly, že by navrátily život zesnulé babičce, dědečkovi, tetě či dalšímu z členů rodiny.

Dalším přínosem, který informanti zmiňovali, je romština, **romský jazyk**, kterým romské děti mezi sebou komunikují. *„To je jedna z věcí, která pro ty děti může být něčím zajímavá, že se tady můžou naučit nějaká romská slovíčka, už jsem několikrát zaslechla, že se vzájemně učily, že jim říkaly různá slovíčka, jak se řeknou romsky, tak to si myslím, že je velký obohacení,“* zmiňuje informantka 1.

Je jistě mnoho dalších témat, které ona rozdílnost s sebou přináší, a se kterými je potřeba v dětském kolektivu citlivě a vědomě pracovat – tzv. „brát je do hry“, i když to vždy není snadné a bez problémů. Právě setkání s rozdílností nás přivádí, ať už vědomě či nevědomě, k důležitým otázkám: kdo je ten druhý a kdo jsem já sám? V čem se lišíme a co máme společného? Čemu se můžeme vzájemně naučit, čím se můžeme obohatit? Závěrem je potřeba dodat, že důležitou premisou nejen pro dětský kolektiv, ale každé společenství je způsob, kterým na rozdílnost pohlížíme, zdali jako na to, co nás rozděluje a ohrožuje či jako na to, co nás obohacuje.

4.4 Pedagog a romské děti

V této kapitole se chci zaměřit na to, co přináší práce a zkušenost s romskými dětmi samotným pedagogům. Zdali má tato zkušenost vliv, a jaký, na jejich pedagogický přístup a osobnost pedagoga.

Co tedy práce s romskými dětmi přináší pracovníkům SaSM? *„Toto mě hodně změnilo, vůbec příchod do střediska, setkání s těma, když to řeknu blbě, živejma, realnejma romskejma dětma. Ta první fáze byla moc hezká, kdy je takový to nadšení a všechno proromský a pak jsem postupně docházela k tomu názoru, že si to člověk třídí, že to vždycky není dobrý jenom to proromský, ale že je opravdu lepší koukat na tu celistvost těch dětí nebo toho člověka,“* říká informantka 1. Dále uvádí, že tato žitá zkušenost jí dala především sílu v komunikaci s ostatními lidmi, kteří Romy či jiné menšiny negativně napadají. *„Od té doby co jsem tady, tak jsem si říkala, že můžu přispět aspoň tím, že na to zareaguju, že se mi to nelíbí, že to není dobře. A není to právě jenom směrem k Romům, ale celkově k nějaký jinakosti. Tak jsem se naučila zareagovat na tu situaci a nebejt ten pasivní člověk, kterej si to jenom poslechne a řekne si: no ale s tím já nesouhlasím.“*

Všichni informanti se svým způsobem shodují, že romské děti je učí především autenticitě, o které mluví informant 3 takto: *„Oni si vás přečtou a vy nemůžete nic nahrávat, musíte být autentický, teprve potom to funguje, jak oni zjistí, že s nimi točíte nějakou hru, tak oni vždycky vyhrají, protože jsou daleko, daleko bych řekl sociálně zkušenější než my. (...) Někdy prožívají daleko těžší životní situace, ale protože jsou*

vyspělejší, jsou taky citlivější, vnímavější, jsou zkušenější a někdy bílé děti se dají jakoby trošku oblnout, oni ne.“

Svůj pedagogický přístup formovaný autenticitou popisuje tentýž informant slovy, *„když jsem k nim spravedlivý, čestný, splním slovo, mám přiměřené požadavky, ale mám požadavky a dávám je takovým způsobem, aby to pro ně bylo motivační, tak potom to berou.“*

„Ale pro mě to má vliv ten, že mě to nutí k té autenticitě, to si myslím, že je největší dar od nich, že mě to nutí, abych byl stále autentický. A tímto člověk odhaluje tu podstatu života. Člověka to nutí, aby byl poctivý sám k sobě, i když si uvědomuje své chyby,“ uzavírá své vyznání informant 3.

Být autentický, tedy být opravdový, nepředstírat, nehrát na druhé ani sám na sebe divadlo, nebát se upřímně projevit a být sám sebou je hodnotou, které není vždy snadné dostat. Z mnoha různých důvodů, jako je např. nátlak okolí nebo i strach z odhalení našich slabých stránek, se autenticitě můžeme vyhýbat. Být autentický není bez rizik. Avšak, jak jsem měla možnost poznat, důvěra a vztah dětí k učiteli neplyne z toho, že je dokonalou, bezchybnou osobou a pedagogem, ale naopak z toho, že se jim učitel dává poznat, že svou skutečnou tvář a postoje nemusí skrývat a že s nimi jedná pravdivě a čestně. Být autentický je pro osobnost pedagoga velmi cenné, pomáhá budovat dobrý vztah mezi pedagogem a jednotlivými žáky i celým kolektivem.

4.5 Romské děti a edukace

Ve svém výzkumu jsem také hledala odpověď na otázku, co romské děti v oblasti edukace nejvíce potřebují, aby jejich vzdělávání bylo úspěšné a aby přinášelo užitek a hodnotu všem zúčastněným, tedy nejen jim samotným, ale i všem dalším a jejich pedagogům. Neboli také co potřebuje naše školství, aby v něm fungovala integrace – inkluze, a to nejen romských dětí.

Problematika edukace se dotýká především školního prostředí. Proto jsem si vědoma chybějícího pohledu a informací přímo od samotných učitelů, i když moji informanti, pracovníci SaSM, s tamními školami spolupracují a znají jejich prostředí.

Domnívám se, že pohled a zkušenosti mých informantů mohou přinést cenná zjištění, inspiraci a otevřít další otázky spojené s tímto tématem.

Bohužel současná situace vzdělávání romských dětí v praxi u nás není stále rovnoprávná, i když na některých školách se situace lepší. To, že často dochází k segregaci romských dětí na našich školách a to, že mezi romskými žáky a jejich neromskými spolužáky a učiteli často panuje vzájemná nedůvěra a konflikty, poukazuje mimo jiné také na slabiny a nedostatky našeho školského systému a jeho přístupu k žákům, kteří se mohou svým chováním, prožíváním a dovednostmi lišit od tzv. hlavního proudu. Důležité si je uvědomit, že problematika se netýká jen romských dětí. Také děti např. s rozdílným rodinným zázemím, národností či zdravotním handicapem často ve školním prostředí zažívají jak studijní neúspěchy, tak nepochopení a útlak v školním kolektivu.

Ve společenském ovzduší, a školní prostředí bohužel není výjimkou, převládá postoj, který říká: „Rom/romské dítě rovná se problém“. Změnit tento postoj, jak se domnívám spolu se svými informanty, je klíčovým úkolem pedagogických škol a univerzit, kde se rodí noví učitelé, stejně tak jako pracovat na změně mezi stávajícími učiteli. Pracovat na změně pedagogického přístupu přitom nemusí být tak těžké, jak by se mohlo zdát. Strach, obavy a nechut' z učení romských dětí a chyby, kterých se učitelé dopouští, plynou především z neznalosti Romů, jejich odlišné kultury a prostředí. Informant 2 vidí jako nezbytné pro pedagogy seznámit se s romistikou, znát základy romského jazyka a romské historie, „*aby věděli, s jakou kulturou pracují, protože oni to neví a neumí s ní a bojí se toho.*“ Pracovníci střediska mají také zkušenosti s pořádáním besed o Romech pro učitele, které měly velmi pozitivní ohlasy, „*...a když nám pak po konci přišli říct a poděkovat, že trošku pochopili některý děti, tak to bylo hodně příjemný.*“

Když jsem s romskými dětmi mluvila o škole, překvapilo mě, že všechny k ní mají pozitivní vztah, uvádějí, že je pro ně důležité naučit se číst, psát, počítat a další dovednosti. Co však vnímají, jako negativní součást školy, jsou konflikty s dalšími dětmi i pedagogy. Když jsem se jich ptala, jak jejich učitelé řeší tyto konflikty a jaký jsou vztahy mezi nimi a jejich učiteli, dostalo se mi různých odpovědí. Např. když jsem se dvou žákyň ptala, zdali jim nějaký učitel pomůže, když jim někdo nadává, odpověděly: „*Já jsem to dneska řekla paní učitelce a ona řekla, já vám dám pár facek.*“

(Simona 4. t.) „*Já už mám skoro třicet zápisů jako že za zlobení a já jí to vysvětluju a jí to vůbec nezajímá, prostě mi to dá do žákovský.*“ (Veronika 5. t.) Podobnou zkušenost líčí žák 4. t. Patrik: „*Učitelka, když něco uděláme špatně, tak na nás hned řve, a když jí odpovíme, tak nás hned pošle k ředitelovi. Nebo když děláme s klukama kraviny, třeba se honíme, tak hned na nás řve, že máme zvláštní úkol a takhle.*“ Jeho kamarád z vyššího ročníku ale doplňuje, že jeho paní učitelka toto nedělá. Pozitivní zkušenost s jinou paní učitelkou popisuje dále Simona, „*ona řekne, Simono, oprav si tohle, ale neřve na mě, a je úplně na mě hodná.*“ Kladně pak hodnotí své učitele Sára 6. t.: „*Tak já je mám ráda všechny, ale nějaký jsou třeba přísný. Já se jim ani nedivím, když je třeba zlobíme.*“

Co romské děti od svých učitelů nejvíce potřebují? „*Potřebují podporu a hlavně zájem těch učitelů, to aby je dokázaly podpořit, pokud se setkají se situací, kdy jim třeba někdo řekne, ty seš Cikán, ty seš romák, aby ten učitel to uměl ustát a tu situaci dobře vyřešit. A aby jim neulehčoval práci, ale aby opravdu dokázal být v tomhle důslednej a co nejvíc spravedlivej,*“ říká informantka 1.

Je zřejmé, že práce učitele je velmi náročná a klade na jeho osobnost vysoké nároky. V pedagogickém působení učitele je propojeno mnoho činností, které probíhají zároveň, např. učitel žáky učí danému předmětu, přitom by si měl získat jejich pozornost a udržet ji, řeší vztahy mezi dětmi, snaží se porozumět jednotlivým žákům a vnímat je i jako kolektiv, který má nejen něčemu naučit, ale který zároveň svým působením ovlivňuje a vychovává. Mám za to, že učitelé potřebují lepší podmínky pro svou práci, aby mohli dostát oněm vysokým nárokům, které jsou s posláním učitele spojené. Např. nižší počet žáků ve třídě či spolupráce s asistenty pedagoga.

V rozhovorech s mými informanty byl často zmiňován nárok na učitele, kterým je umění dokázat se dětem přiblížit, ale zároveň zůstat autoritou. Svou zkušenost popisuje informant 2: „*Když učitel je pouze učitel, je za katedrou a nic víc, tak zůstává jenom v té roli učitele a je tak vnímán i s těmi pozitivními, ale spíše negativními výjevy, které jsou s tou rolí spojené. Kdež to když jde mezi ty děti, tak se stává jejich přítelem, je jim daleko blíž. A to se mi přesně splnilo. Neboť jsem viděl, jak to funguje tam na té zvláštní škole, že já jsem s nima o přestávce chodil hrát fotbal do tělocvičny a tím jsem je získal ty kluky, tím jsem neměl nejmenší kázeňské problémy. Já už jsem měl připravený balon a o velké přestávce jsme šli do tělocvičny zahrát si fotbal, ty kluci se*

uvolnili, odreagovali a byli spokojeni a já také a pracovali a neměl jsem fakt kázeňské problémy. (...) Vyplatilo se mi, že když k těm dětem jsem autentický, na nic si nehraju, jsem upřímný a mám je rád a přitom mám na ně požadavky, že to funguje."

Zkušenosti informantů vypovídají o tom, že osobní nasazení a důraz na tvorbu dobrých vztahů s žáky jsou pro pedagoga klíčové. Učitel vždy znovu tady a teď musí hledat a budovat vztah s konkrétními žáky. Umění přiblížit se dětem, nestát stále jen tzv. nad nimi, ale i vedle nich a spolu s nimi. To je přístup, který nemá podlamovat autoritu učitele, ale naopak ji podporovat tím, že učitel se dává dětem více poznat a ukazuje jim, že mu na nich záleží, že jim věří. Tento pocit vlastní ceny a důležitosti, který učitel žákovi může poskytnout, je velmi důležitý zvláště pro děti na okraji. Pokud učitel žáky nerozděluje např. na ty lepší a horší, ale snaží se o rovnocenný přístup a pozornost ke každému z nich, učí tomu tak i žáky v jejich vzájemných vztazích.

Na potřebu být připraven na různorodost žáků ve třídě apeluje informantka 1. Podle ní dnes mnozí učitelé nejsou připraveni na skutečnost, že „*jim v lavicích nemusí sedět hezký hodný český děti, který jsou zvyklý mít ruce za zádoma a poslouchat a nemluvit a hlavně nevyjadřovat svůj názor. To je tak jak já to vnímám to školství, tak takto to pořád běží i ta výchova těch učitelů. Doufám, že se to někdy dostane dál, tedy k tomu, být víc otevřený těm věcem a víc než učit nějakou látku tak učit skupinu dětí.*“

„*Já to zas trošku беру jako samozřejmost, že to učitelství je prostě takový posláním a že nejde o to vystudovat VŠ, získat diplom, jít učit a říct si tak: všechno vím. Protože já to vidím tady v té práci. Ta potřeba učit se i u toho pedagoga je strašně důležitá. Ve chvíli, kdy má učitel pocit, že ví všechno, tak je to podle mě mrtvej učitel. Právě to učitelství je o tom. A hlavně i ta společnost se velmi rychle mění. (...) A pomůže to nejenom těm romským dětem, proto já nejsem moc zastánce integrace, ale spíš takový tý inkluze, toho vzájemného se ovlivňování, že pokud s tím ten učitel dokáže dobře pracovat, tak to obohatí i tu třídu, všechny ty děti okolo.*“ Uzavírá informantka 1.

Dalším úkolem v oblasti edukace romských dětí, na který upozorňují informanti, je potřeba dát dětem zakusit úspěch, podporovat je v tom, co jim jde a co mají rády. Startovní čára a pozice, ze které děti vstupují do školy, bývá často u romských dětí odlišná než u ostatních dětí, které většinou procházejí již předškolní výchovou. Pro mnoho romských dětí je také romština jejich mateřským jazykem, s kterým se ve škole ale nesečkají a veškerou komunikaci a učení musí zvládat rovnou v českém jazyce. Je

toho opravdu hodně nového, co ve škole čeká na romského prvňáka. Proto se domnívám, že je velmi důležité, jak se celá tato nová životní zkušenost pro dítě „rozehraje“. Je zde velké nebezpečí, aby dítěti, kterému se hned tak ve škole nedaří a „zaostává“ za ostatními dětmi, nebyla přisouzena nálepka toho horšího, nešikovného či hloupého, která se ho pak drží nadále a se kterou se dítě časem ztotožní. To pak silně ovlivňuje i celý jeho další život. Proto romské děti, zvláště na začátku, potřebují podporu a vnímavé pedagogické vedení.

Za nezbytné považuji vyvažovat zkušenost neúspěchu zkušeností opačnou. Je smutné, že často to, co dítě umí, co mu jde a co se mu povedlo je ve školním prostředí bráno jako samozřejmost a je upozorňováno pouze na to, co neumí, v čem dělá chyby. Domnívám se, že úkolem učitele je ale především rozpoznat žákovi dovednosti a rozvíjet je. Pokud budou mít romské děti možnost prožívat ve škole více pocit úspěchu, docenění od druhých, uspokojení a radost z toho, co již umí, bude to pro ně posila a motivace učit se i dalším věcem a překonávat různé překážky.

Informant 3, který vede v SaSM hudební zkušebnu, popisuje, jak s romskými dětmi pracuje, aby bylo posíleno jejich sebevědomí a aby nacházely ve svém konání i potřebě učit se smysluplnost. *„Nejprve je podpořím, aby nebyly ustrašené, aby měly odvahu do toho jít, ta odvaha je klíčová. Prostě tím, že s nima rozvíjím tu hudebnost, tak tím jim dávám sebevědomí. Aby oni měly odvahu jít dál, ale aby ta odvaha byla zase taková skromná nebo vyvážená, přiměřená. Čili tyto věci vidím jako velmi důležité, aby tady získaly pocit úspěchu, smysluplnosti, a to aby potom dovedly převést do svého života.“*

Problematika romských dětí tak poukazuje na potřebu našich škol lépe pracovat právě s těmi dětmi, kterým se ve škole tak nedaří. Škola by neměla být místem, kde se jejich „nešikovnost a nezdary“ potvrdí, ale místem, kde se jim právě pomůže, jak se daným věcem naučit. Právě tyto děti, kterým vše nejde tak snadno a mají problémy, potřebují naléhavě zakoušet také úspěch a radost z toho, co umí a co jim jde. V opačném případě mohou o školu zcela ztratit zájem a dokonce i důvěru ve své schopnosti a v samy sebe. Důležitým úkolem pedagogů je tak také najít a umožnit prožívat dětem jejich jedinečnost a úspěšnost.

5. Diskuse

V této kapitole bych ráda shrnula výsledky svého výzkumu. Tyto poznatky zde chci srovnat a rozšířit s pomocí dalších výzkumů a vědeckých tvrzení, které se věnují dané problematice. Bohužel se mi nepodařilo nalézt práci, která by si kladla podobnou výzkumnou otázku, zabývající se přínosem romských dětí majoritní společnosti a jejímu edukačnímu systému. Avšak v různých výzkumech zabývajících se rodinnou výchovou a školním vzděláváním romských dětí lze nalézt cenné poznatky, souvislosti a zjištění dotýkající se této oblasti.

Hlavní otázkou mého výzkumu je, jak romské děti svou specifíčností a odlišností obohacují či mohou obohacovat edukační systém?

Vím, že tato otázka může znít v naší společnosti provokativně. Kdekdo namítne: vždyť romské děti jsou jen přítěží, problémem a postrachem na našich školách, čím by nás tak ony mohly obohatit...

V prvé řadě se náš výchovný a vzdělávací systém potřebuje této možnosti otevřít. Potřebuje změnit svůj postoj k romským dětem, které, jak se domnívám, nejsou jen problémem, ale především výzvou i obohacením. Neboť kde jinde utvářet respektující postoj k Romům, který se pak dál může šířit do společnosti, než právě ve školním prostředí, které je místem poznávání a předávání lidského vědění a společenských hodnot. Odmítající a ponižující přístup majority k Romům výstižně komentuje E. Šotolová (2011, s. 32), mimo jiné s poukazem na genocidu Romů za 2. světové války: „Je předsudek považovat Romy za asociály – je to odrazem naší nesociální formy života. Nazýváme je asociálními, jelikož se nechtějí přizpůsobit naší společnosti závisující na individuálním výkonu. Zlo bude prolomeno teprve tehdy, když nebudeme považovat náš vlastní způsob života za normu. Osvětím je historií – nepochopení zůstává realitou.“

Výzkum, který probíhal v Salesiánském středisku mládeže v Českých Budějovicích, ukázal, že romské děti právě svou specifíčností a odlišností obohacují kolektiv dětí a pedagogů. Jakým způsobem? Ukázalo se, jak také potvrzují citované výpovědi informantů, že romské děti obohacují edukaci zejména svou živostí a spontánností, vztahem k hudbě, zpěvu a tanci a pak obecně právě onou rozdílností, která

je přínosem v mnoha směrech. Romské děti jsou také přínosem pro náš edukační systém v tom smyslu, že poukazují na jeho slabiny a nedostatky v oblasti vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v běžném typu škol. Ukazuje se, že často chybí podpora těchto žáků i úcta a respekt k druhému. Romské děti mohou být přínosem také pro pedagogy, které „učí“ zejména být autentickými.

Než se budu výše uvedeným zjištěním věnovat podrobněji, chtěla bych podotknout, že romské děti nás svým způsobem obohacují tím, co je často považováno právě za jejich problematičnost a negativum. Viz živost a spontánnost či rozdílné vnímání světa, pro které, jak se zdá, zatím není v našich školách dostatek prostoru.

Pokud jde o zkoumanou oblast přínosů romských dětí dětskému kolektivu, jedním z hlavních se ukázaly být jejich živost a spontánnost²⁰, které pomáhají rozprodit v kolektivu nejrůznější aktivity a mohou pomoci i dalším dětem nebát se svobodně projevit. Dalším obohacením, které romské děti přinášejí, je jejich vztah k hudbě, zpěvu a tanci. Pro romské děti je hudba a tanec přirozenou součástí života, cestou k sebevyjádření a prožitku nejrůznějších emocí a vzájemnému sdílení se. Mám za to, že tento jejich přirozený vztah k hudbě a tanci je pro ostatní velkou inspirací, kdy mnoho z nás se múzického projevu straní, neboť jsme se právě ve škole dozvěděli, že to „neumíme“, že zpíváme či tančíme nesprávně a nemáme nadání. A tak právě romské děti nám mohou pomoci navrátit se k hudbě, zpěvu a tanci jako k přirozenému specifickému sebevyjádření, prožitku a sdílení se. A nemít hudbu, zpěv a tanec jen za umění pro ty, kteří mají opravdu talent. Další přínos romských dětí dětskému kolektivu spočívá v jejich odlišné kultuře a životní zkušenosti, stejně jako i v jejich odlišném vzhladu, kterými přinášejí do kolektivu rozdílnost a rozmanitost. Tyto aspekty informanti SaSM hodnotí jako cennou a inspirující skutečnost při práci s dětmi. Avšak zároveň tato rozdílnost byla a je nejčastější příčinou konfliktního soužití mezi oběma skupinami. Toto konfliktní soužití vyplývá především z toho, jak málo toho o sobě vzájemně víme, a tak si často, dokonce i při dobré vůli, nemůžeme porozumět. J. Průcha ve své publikaci *Multikulturní výchova* (2011, s. 15 – 16) upozorňuje, že právě multikulturní výchova je proces založený především na znalostech, kdy je potřeba nejdříve poznávat, aby dále mohlo dojít k tomu rozumět, respektovat a následně koexistovat a kooperovat. Pracovat na dobrém soužití romských a neromských dětí je

²⁰ Ty jsou dány především způsobem výchovy dítěte v romské rodině (srov. Bittnerová 2014, Balabánová 1999).

cestou, jak se postupně dostat ven z tohoto bludného kruhu vzájemného nepochopení. Je potřeba vytvořit takové prostředí, v kterém bude dětem umožněno blíže se poznat, získat osobní zkušenost, prožitek a znát také rozdíly i spojnice v našich kulturách. Důležitý je společný přístup pracovníků, pedagogů a atmosféra, kterou svým postojem budou ve skupině dětí utvářet, jako i důsledné řešení konfliktních situací a střetů. Je mnoho témat, která ona rozdílnost s sebou přináší, a se kterými je potřeba v dětském kolektivu citlivě a vědomě pracovat, i když to vždy není snadné a bez problémů. Právě setkání s rozdílností nás přivádí, ať už vědomě či nevědomě, k důležitým otázkám: kdo je ten druhý a kdo jsem já sám? V čem se lišíme a co máme společného? Čemu se můžeme vzájemně naučit, čím se můžeme obohatit? Zásadní pro práci s rozdílností je to, jakým způsobem na ni pohlížíme, zdali jako na to, co nás rozděluje a ohrožuje či jako na to, co nás obohacuje.

Ve svém výzkumu jsem se zabývala také otázkou, co přináší práce a zkušenost s romskými dětmi samotným pedagogům. Zdali má tato zkušenost vliv, a jaký, na jejich pedagogický přístup a osobnost. Nejvíce sdílenou zkušeností pedagogů se v tomto ohledu ukázala potřeba být autentickým. Na romské děti nelze něco „hrát“, něco zastírat, neboť ony díky své sociální vyspělosti, vnímavosti a citlivosti, to poznají a ztrácí zájem a důvěru. Být autentický, tedy být opravdový, nepředstírat, nehrát na druhé i sám na sebe divadlo, nebát se upřímně projevit a být sám sebou je hodnotou, které není vždy snadné dostat a která není bez rizik. Avšak důvěra a vztah dětí k svému učiteli neplyne z toho, že ten je dokonalou, bezchybnou osobou a pedagogem, ale naopak z toho, že se jim dává poznat, že svou skutečnou tvář a postoje nemusí skrývat a že s nimi jedná pravdivě a čestně. Být autentický je tedy pro osobnost pedagoga velmi cenné, pomáhá budovat dobrý vztah mezi ním a jednotlivými žáky i celým kolektivem.

Výzkum se částečně zabýval také otázkou, co romské děti v oblasti edukace nejvíce potřebují, aby jejich vzdělávání bylo úspěšné a aby přinášelo užitek a hodnotu všem zúčastněným, tedy nejen jim samotným, ale i všem dalším dětem a pedagogům. K hledání odpovědí na tuto velmi důležitou a širokou otázku bych ráda přispěla několika postřehy a zjištěními. Pro srovnání a hlubší vhled do této problematiky budu čerpat zejména z publikace *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* od autorů D. Bittnerové, D. Doubka a M. Levínské, zabývající se především problémem segregace romských žáků v rámci vzdělávacího systému majority. Její autoři tuto problematiku zkoumají zejména z emického hlediska, tedy z pohledu samotných romských aktérů.

Předpokladem pro úspěšné vzdělávání romských dětí je znalost pedagogů jejich odlišné kultury, historie a způsobu života. M. Levínská (2011, s. 224) v kapitole Kulturní modely ve vzdělávání upozorňuje na skutečnost, že základní vzdělání je povinnost, která dává rovné šance, současně však vyžaduje specifické zacházení se sebou samým, kdy vzdělávání v „naší“ české či evropské škole je specifická technika těla. Pokud má jedinec docházku zvládnout a být úspěšný, je nutné mít specifickou disciplínu, která je nezřídka spojena s utrpením. Autorka tak upozorňuje na omyl, který je skryt v domněnce, že náš typ evropského modelu vzdělávání je samozřejmý a že neobnáší nic neobvyklého pro jedince z odlišného socio-kulturního prostředí. Skrze problémy těchto dětí můžeme nahlédnout ty potíže, se kterými se musejí vyrovnávat vlastně všechny děti. Jak uvádí H. Balabánová v publikaci Romové v České republice (1999, s. 338), je zároveň důležité uvědomit si rozpor mezi romskou rodinnou výchovou, která je založena na kolektivním rozhodování a zodpovědnosti, a školním vzděláváním, které je, tak jako princip evropské kultury, založen na individuální zodpovědnosti, zodpovědnosti za sebe sama. Tyto skutečnosti a způsoby práce s nimi by pedagogové měli znát a ovládat. Stejně jako to, jak nepodporovat a potírat stigmatizaci romských žáků na našich školách.

Zkušenosti informantů SaSM vypovídají o tom, že osobní nasazení a důraz na tvorbu dobrých vztahů s žáky jsou pro pedagoga klíčové. Jde o umění přiblížit se dětem, nestát stále jen tzv. nad nimi, ale i vedle nich a spolu s nimi. Takový přístup nemá podlamovat autoritu učitele, ale naopak ji podporovat tím, že učitel se dává dětem více poznat a ukazuje jim, že mu na nich záleží, že jim věří. Tento pocit vlastní ceny a důležitosti, který učitel žákovi může poskytnout, je velmi důležitý, zvláště pak pro děti na okraji kolektivu. Jak dokládá výzkum D. Bittnerové o romské rodině a výchově (2014, s. 146), romské dítě je od samého počátku života chápáno jako osobnost a respektováno, ve škole však respekt postrádá, což je pro romské děti a jejich rodiče velmi zraňující. Na tento problém upozorňuje např. M. Levínská (2013, s. 128) ve své práci Možnosti zvládnání interkulturní komunikace - Případ českých Romů na české škole: „Je zajímavé, že drobnost, jakou je úcta a respekt k druhému člověku, je v oblasti vzdělávání v České republice tak podceňována. Přestože humanizace je v českém vzdělávacím systému považována za klíčový princip, není v něm respekt k druhému člověku samozřejmostí.“

Dalším úkolem v oblasti edukace, a to nejen romských dětí, je potřeba dát dětem zakusit úspěch, podporovat je v tom, co jim jde a co mají rády. Zkušenost neúspěchu, s kterou se romští žáci ve škole často setkávají vlivem mnoha nových a dosud nepoznaných nároků, jež na ně škola klade, je nezbytné vyvažovat zkušeností opačnou. Neboť, jak se domnívám, úkolem učitele není jen upozorňovat žáka na jeho chyby, ale především rozpoznat žákovy dovednosti a rozvíjet je. Pokud budou mít romské děti možnost prožívat ve škole více pocit úspěchu, smysluplnosti, docenění od druhých, uspokojení a radost z toho, co již umí, bude to pro ně posila a motivace učit se i dalším věcem a překonávat různé překážky. „Jen ten člověk, který chápe, jak obrovský dopad má sebedůvěra na jakýkoliv úspěch v budoucím životě dítěte, chápe důležitost takového zadání pro školu“, uvádí Kartous (2016, s. 11) k potřebnosti umožnit dětem více zažívat ve škole pocit úspěchu. Autor (tamtéž) dále zmiňuje, že v naší společnosti, školní prostředí nevyjímaje, převládá postoj, který říká, že sociální úspěch je předem limitovaná komodita, o kterou se od počátku našeho života vede soutěž. Tedy že úspěch jiného znamená zároveň snížení pravděpodobnosti úspěchu nás samých. Avšak „v otevřené společnosti není úspěch předem omezenou kapacitou, ale vnitřním potenciálem, jehož důsledkem může být celková vyšší spokojenost. (...) Úspěch ve společnosti lze distribuovat rovnoměrněji, aniž by to zároveň znamenalo úbytek na kterékoliv straně.“ (tamtéž)

Problematika romských dětí tak poukazuje na potřebu našich škol lépe pracovat právě s těmi dětmi, kterým se ve škole tak nedaří. Škola by neměla být místem, kde se jejich „nešikovnost a nezdary“ potvrdí, ale právě místem, kde se jim pomůže daným věcem se naučit. Právě tyto děti, kterým vše nejde tak snadno a mají problémy, potřebují o to více zakoušet také úspěch a radost z toho, co umí a co jim jde. V opačném případě mohou o školu zcela ztratit zájem a dokonce i důvěru ve své schopnosti a v samy sebe. Důležitým úkolem pedagogů je tak také najít a umožnit prožívat dětem jejich jedinečnost a úspěšnost.

V závěru publikace Funkce kulturních modelů ve vzdělávání shrnuje M. Levínská (2011, s. 265), že škola není v zásadě Romy (z určité oblasti ČR, kde byl výzkum prováděn) odmítána, ale její výchovné a vzdělávací prostředky jsou zcela odlišné od prostředků používaných v romských rodinách. Výchovnými nátlakovými prostředky romské rodiny jsou úcta a emoce. Škola je naopak místem, kde je úcta postupně nabývána a jedinec ji získá až po jejím absolutoriu. Je místem hanby

a odříkání, konkrétně zde nejsou saturovány tělesné potřeby jedince a není zde povoleno projevení emocí, sebeexprese probíhá zprostředkovaně pomocí tužky, pera a papíru. Svět tělesné zkušenosti a kontakt s materií musí čekat opodál.

Dále zde autorka (tamtéž, s. 266) přináší velmi zajímavý poznatek. Upozorňuje na skutečnost, že „naše“ vzdělávání probíhá skrze intelektuální reflexi prostřednictvím jazyka, kdy se snažíme pochopit poznatky prostřednictvím nadhledu, odstupu od sdíleného žití. Chápeme-li, nežijeme, nepodílíme se na žitém sdílení. Avšak v romské rodině transmise kultury probíhá přímým zážitkem, není řízená, reflektovaná. A tak selhávají romští žáci v tom, co majorita pro vzdělávací proces považuje za zásadní, a to je právě odstup, reflexe situace, odstup od žití, od prožitků svého těla, odosobnění.

Z poznatků mého výzkumu i z četby odborné literatury docházím k závěru, že se romská a česká (evropská) kultura mohou vzájemně v oblasti vzdělávání obohacovat. Romské děti by se ve škole měly naučit, jak plnohodnotně žít uprostřed naší společnosti, což mimo jiné obnáší osvojení si určitých jejích hodnot, znalostí a pravidel. Během tohoto procesu by ale nemělo docházet k potlačení jejich vlastní kultury a hodnot. Ty je potřeba respektovat a podporovat, neboť jsou základem jejich identity a mohou být i pro ostatní zdrojem obohacení.

Lze říci, že problematika romských dětí poukazuje na stinné stránky našeho školství a představuje tak výzvu k jeho změně. Jednou z oněch stinných stránek jsou přeplněné a čistě na objem znalostí založené osnovy, jejichž splnění svazuje učitele i žáky (viz Levínská 2011, s. 230). Jedná se o problém kvantity na úkor kvality, a to jak v požadovaných vědomostech, tak i v učitelově práci s dětmi. Podle H. Balabánové (1999, s. 342) jde o to, aby „škola byla pro děti a ne děti pro školu“. Tedy více než učit nějakou látku, učit skupinu konkrétních dětí. Dále romské děti poukazují na určitou strnulost ve způsobech výuky na našich školách. Převažuje frontální vyučování, i přesto, že se obecně tato metoda neosvědčuje, zejména při výuce dětí na nižším stupni základní školy (viz tamtéž, s. 347). Efektivnější a pro děti zajímavější může být např. skupinové vyučování, které umožňuje dětem více se na výuce podílet a spolupracovat. Zde se také mohou projevit schopnosti skupinové spolupráce romských dětí. Další problém spatřuji mnohdy až v přílišném odstupu od reálného života. Tento odstup je pro náš vzdělávací proces typický a má své opodstatnění a klady, ale měl by mít také svou protiváhu. Domnívám se, že škola by neměla vést děti jen k objektivitě a jednotnému

„správnému“ projevu a chování, ale měla by učit děti zacházet i se subjektivními projevy a cítěním, jak svými vlastními, tak s projevy a cítěním druhých. Odosobnění je v určitých situacích potřebné, ovšem pokud se promítne např. do mezilidských vztahů, stává se nebezpečným. Škola by tedy také měla cíleně podporovat a rozvíjet nejen intelekt člověka, ale i další stránky jeho osobnosti, např. sociální cítění, vzájemnou komunikaci atp. Tedy mít na zřeteli celistvost člověka - jeho osobní a lidský potenciál, jedinečnost a tvořivost. Poté bychom byli možná překvapeni, jaké schopnosti mají právě ty děti, které jsou považovány za intelektově slabší a nešikovné. Východiskem pro jakoukoliv pozitivní změnu našeho školství je prosazování úcty a respektu k druhému člověku v každodenní praxi.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak romské děti svou specifičností a odlišností obohacují či mohou obohacovat náš edukační systém. Výsledky výzkumu, který probíhal v Salesiánském středisku mládeže v Českých Budějovicích, lze rozdělit do dvou rovin. První rovinou je obohacení, které romské děti přináší kolektivu dětí a pedagogů. Druhou rovinou je přínos našemu edukačnímu systému v tom smyslu, že problematika romských dětí poukazuje na jeho slabiny a nedostatky nejen v oblasti vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v běžném typu škol.

Pokud jde o rovinu obohacení dětského kolektivu a pedagogů, jedním z hlavních přínosů se ukázala být živost a spontánnost romských dětí, která pomáhá rozprout v kolektivu nejrůznější aktivity a může pomoci i dalším dětem nebát se svobodně projevit. Dalším obohacením, které romské děti přinášejí, je jejich vztah k hudbě, zpěvu a tanci jako k přirozené součásti života, cestě k sebevyjádření a prožitku nejrůznějších emocí a vzájemnému sdílení se. Další přínos spočívá v odlišné kultuře a životní zkušenosti romských dětí, stejně jako i v jejich odlišném vzhladu, jež přinášejí do kolektivu rozdílnost a rozmanitost. Romské děti mohou být přínosem také pro pedagogy, které, jak výzkum ukázal, „učí“ být zejména autentickými.

Druhá rovina přínosu romských dětí našemu edukačnímu poukázala na potřebu našich škol lépe pracovat právě s těmi dětmi, kterým se ve škole tak nedaří. Škola by neměla být místem, kde se jejich „nešikovnost a nezdar“ potvrdí, ale právě místem, kde se jim pomáhá překonávat obtíže na cestě k získání nových znalostí a dovedností. Právě tyto děti, kterým vše nejde tak snadno a mají problémy, potřebují o to více zakoušet také úspěch a radost z toho, co umí a co jim jde. Důležitým úkolem pedagogů je tak také najít a umožnit všem dětem prožívat jejich jedinečnost a úspěšnost.

Obecněji poukazuje problematika romských dětí na další stinné stránky našeho školství. Jedná se o neschopnost českého školství pracovat s „jinakostí“, neboť výchovně-vzdělávací proces je nastaven na určitý typ žáka a staví do obtížné pozice žáky, kteří se vymykají běžnému průměru. Dále romské děti poukazují na problematiku přeplněných a na objem znalostí založených osnov, jejichž splnění svazuje učitele i žáky. Jedná se o problém kvantity na úkor kvality, a to jak v požadovaných vědomostech, tak i v učitelově práci s dětmi. Tedy více než učit nějakou látku jde o to

učit skupinu konkrétních dětí. Dále romské děti poukazují na určitou strnulost ve způsobech výuky na našich školách a někdy až přílišný odstup od reálného života. Neuspokojivé soužití romské minority a majority ve škole, potažmo v celé společnosti, poukazuje na potřebu vzdělávacího systému cíleně podporovat a rozvíjet nejen intelekt člověka, ale i další stránky jeho osobnosti, např. sociální citění, vzájemnou komunikaci a tolerantní soužití. Prosazovat úctu a respekt k druhému člověku v každodenní praxi.

V závěru této práce bych chtěla podotknout, že ačkoliv výše uvedená zjištění považuji za cenná, jsem si vědoma širší zkoumané problematiky a omezeného rozsahu výzkumu, který byl uskutečněn na jednom konkrétním místě. Domnívám se, že problematika vzdělávání romských dětí s ohledem na související pozitiva by si zasloužila hlubší pozornost. Velmi přínosný a zajímavý by byl např. širší výzkum této problematiky napříč školami a jejich učiteli se zkušeností výuky romských dětí. Je potřebné vést na toto téma v českém školství diskusi. V první řadě se náš výchovný a vzdělávací systém potřebuje této možnosti otevřít a změnit svůj postoj k romským dětem, které nejsou jen „problémem“, ale především výzvou i obohacením.

V samotném závěru bych ráda zdůraznila, že řešení problematiky vzdělávání Romů na našich školách, jak ukazuje výzkum této práce, nespočívá jen ve změně přístupu k romským žákům, ale v celkové proměně přístupu ke všem žákům. Tedy nejen k těm „viditelněji jiným“, znevýhodněným sociokulturně, zdravotně či jinak, což opět vede k dělení na žáky „normální“ a „ty zvláštní“. Ale v proměně, která uznává jedinečnost a „jinakost“ každého dítěte, člověka. Je pozitivní, že tomuto inkluzivnímu směru naše školství začíná otevírat dveře.

Literatura

BALABÁNOVÁ, Helena, 1999. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, s. 333 - 351. ISBN 80-902260-7-8.

BITTNEROVÁ, Dana, 2014. Rodina a výchova – diskurz rodičů a dětí. In: BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 121 – 214. ISBN 978-80-87398-61-6.

BITTNEROVÁ, Dana, ed. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. 1. vyd. Praha: ERMAT Praha, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.

BITTNEROVÁ, Dana a kol., 2005. Konstrukce etnické identity Romů v České republice. In: BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. a kol. *Kdo jsem a kam patřím?* 1. vyd. Praha: SOFIS, PASTELKA, s. 117 – 234. ISBN 80-902785-8-2.

DAVIDOVÁ, Eva a kol. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2010. ISBN 978-80-7387-428-5.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom – Cesty Romů 1945-1990*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-8.

DOUBEK, David, 2015. Problematika postavení Romů v české společnosti. In: BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Pomoc a pořádek – Kulturní modely v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 67 - 118. ISBN 978-80-87398-48-7.

DOUBEK, David, 2014. Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury. In: BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 21 – 54. ISBN 978-80-87398-61-6.

DOUBEK, David, 2014. Katastrofa důvěry – Dialektika konfliktu mezi majoritou a minoritou. In: BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 91 – 120. ISBN 978-80-87398-61-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GOFFMAN, Erving. *Stigma*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-21-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HUBSCHMANNOVÁ, Milena, 1999. Několik poznámek k hodnotám Romů. In: *Romové v České republice*. 1. vyd. Praha: Socioklub, s. 16 - 66. ISBN 80-902260-7-8.

KAJANOVÁ, A., URBAN, D., 2015. Romská minorita v historických souvislostech. In: KAJANOVÁ, Alena a kol. *(Ne)rovnosti v romských rodinách*. Vyd. 1. Praha: NLN, 2015. ISBN 978-80-7422-455-3.

KARTOUS, Bohumil. Střet různých světů. *Lidové noviny*. 9. 5. 2016, s. 11.

Kvalifikační předpoklady [online]. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. [cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

LEVÍNSKÁ, Markéta, 2014. Kulturní modely ve vzdělávání. In: BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 215 – 260. ISBN 978-80-87398-61-6.

LEVÍNSKÁ, Markéta, 2014. Závěrem. In: BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 261 – 268. ISBN 978-80-87398-61-6.

LEVÍNSKÁ, Markéta, 2013. Možnosti zvládání interkulturní komunikace - Případ českých Romů na české škole. In: BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M., ed. *Etnické komunity – Romové*. 1. vyd. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 113 – 132. ISBN: 978-80-87398-45-6.

Národnostní menšiny [online]. Vláda České republiky. [cit. 15.4.2016]. Dostupné na: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rmm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Vyd. 3. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-559-4.

Novela školského zákona § 16 82/2015 Sb., podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/16>

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogická slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

Společné vzdělávání [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/t/in>

Strategie romské integrace do roku 2020 [online]. Vláda České republiky. [cit. 15.4.2016]. Dostupné na: <http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.docx>

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Boskovice: ALBERT, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024619095.

Výzkumná zpráva Amnesty International: Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách [online]. Amnesty International. [cit. 9.5.2016]. Dostupné na: http://www.amnesty.cz/pripady/data/file/1993-chce-to-vice-snahy_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. MŠMT ČR.[cit. 9.5.2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2014 [online]. Vláda České republiky. [cit. 15.4.2016]. Dostupné na: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2014.pdf>